

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta
Katedra psychologie

Osobnost dítěte v kontextu vady sluchu

Autor: Miloň Potměšil

Školitelka: prof. PhDr. Marie Vágnerová, CSc.

Praha 2015

Prohlašuji, že jsem disertační práci s názvem Osobnost dítěte v kontextu vady sluchu vypracoval pod vedením školitelky prof. PhDr. Marie Vágnerové, CSc. samostatně, za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato disertační práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Olomouc, 15.1 2015

.....

podpis

NÁZEV: Osobnost dítěte v kontextu vady sluchu

AUTOR: Miloň Potměšil

KATEDRA: Katedra psychologie

ŠKOLITEL: prof. PhDr. Marie Vágnerová, CSc.

ABSTRAKT:

Cílem práce bylo přinést nové poznatky o osobnosti dětí se sluchovým postižením. Pilotáž u skupiny dětí se sluchovým postižením přinesla podklady pro potřebné modifikace a vytvoření verze ve znakovém jazyce. Metodologicky bylo využito kvantitativního i kvalitativního přístupu. Kohorta dětí se sluchovým postižením reprezentuje cca 85% této populace navštěvující školy pro sluchově postižené v České republice. Srovnáním skupiny probandů se sluchovým postižením a skupiny slyšících vrstevníků pomocí osobnostního dotazníku B-J.E.P.I. byly získány výsledky, které byly statisticky zpracovány.

Lze konstatovat, že v modifikované podobě dotazník, nazvaný B-J.E.P.I.-SP vykazuje požadovanou validitu i reliabilitu pro skupinu dětí se sluchovým postižením. Práce přinesla informaci o možnosti využití osobnostního dotazníku B-J.E.P.I.-SP a obraz osobnosti současných dětí se sluchovým postižením.

KLÍČOVÁ SLOVA:

osobnost, vada sluchu, dítě, B-J.E.P.I.,

TITLE: Personality of the child in the context of hearing impairment

AUTHOR: Milon Potmesil

DEPARTMENT: Department of psychology

SUPERVISOR: prof. PhDr. Marie Vágnerová, CSc.

ABSTRACT:

The aim of presentd research was to bring new knowledge about the personality of children with hearing impairment. A pilot study in a group of children with hearing impairment brought the necessary basis for the modification and creation a version of sign language. Methodologically was used quantitative and qualitative approach. A cohort of children with hearing impairment represents about 85% of the population attending school for the deaf in the Czech Republic. Comparing the group of probands with hearing disabilities and group their hearing peers personality using the questionnaire B-J.E.P.I. were obtained results were statistically analyzed.

It can be concluded that a modified form of the questionnaire, called B-J.E.P.I.-SP delivers the required validity and reliability for a group of children with hearing impairment. Work has posted information related to usage of personality questionnaire B-J.E.P.I.-SP and the current picture of the personality of children with hearing impairment.

KEYWORDS:

personality, hearing impairment, child, B-J.E.P.I.,

Obsah

ÚVOD	6
1 PSYCHOLOGIE OSOBNOSTI	9
1.1 TEORIE OSOBNOSTI	9
1.1.1 <i>Rysy osobnosti</i>	12
1.2 TEORIE OSOBNOSTNÍHO POJETÍ DĚTÍ A JEHO REFLEXE V PEDAGOGICKÉ PSYCHOLOGII	22
2 PSYCHOLOGICKÉ METODY A SPECIFICKÉ OTÁZKY DĚTSKÉ DIAGNOSTIKY	28
3 ETICKÉ ZÁSADY V PSYCHOLOGII	33
4 B – J.E.P.I. - ŠKÁLY EYSENCKOVÝCH	34
4.1 POPIS POUŽITÉHO NÁSTROJE A JEHO ADMINISTRACE.....	34
4.1.1 <i>Administrace dotazníku B-J.E.P.I.</i>	37
5 DÍTĚ SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM	37
5.1 SLUCHOVÉ POSTIŽENÍ A JEHO NĚKTERÉ REFLEXE PRO PSYCHOLOGII.....	37
5.2 NÁSTIN ZÁSAD PRO PSYCHOLOGICKOU DIAGNOSTIKU A INTERVENCI U OSOB S VADOU SLUCHU.....	44
5.3 SLUCHOVÉ POSTIŽENÍ A JEHO VLIV NA OSOBNOST	47
5.4 OSOBNOST DÍTĚTE A JEJÍ VÝVOJ S OHLEDEM NA SLUCHOVÉ POSTIŽENÍ.....	49
5.4.1 <i>Vybrané charakteristiky jednotlivých etap psychomotorického vývoje dítěte s postižením sluchu</i>	55
5.5 RODINA JAKO FAKTOR OVLIVŇUJÍCÍ ROZVOJ OSOBNOSTI DÍTĚTE	65
5.5.1 <i>Specifika požadavků na rodiny dětí se sluchovým postižením</i>	68
5.5.2 <i>Rodina v pojetí dětských nositelů sluchového postižení</i>	71
5.6 CÍLE A ÚKOLY PSYCHOLOGICKÉ PODPORY RODINÁM S DÍTĚTEM SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM	75
6 KOMUNIKACE OSOB SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM	76
6.1 ORÁLNÍ PŘÍSTUP.....	77
6.2 TOTÁLNÍ KOMUNIKACE.....	78
6.3 BILINGVÁLNÍ PŘÍSTUP	81
6.4 KOMUNIKAČNÍ PŘÍSTUP V INTEGROVANÉM VZDĚLÁVÁNÍ	83
6.5 KOMUNIKAČNÍ PŘÍSTUPY K UŽIVATELŮM KOCHLEÁRNÍHO IMPLANTÁTU	84
7 VÝZKUM ZAMĚŘENÝ NA OSOBNOST DĚTÍ SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM	85
7.1 VÝZKUMNÝ CÍL – EXPLIKACE PROBLÉMU	85
7.2 EXPERIMENTÁLNÍ ČÁST – CÍLE PRÁCE	91
7.3 DESKRIPTIVNÍ NÁSTROJE - CHARAKTERISTIKA ŠKÁL DOTAZNÍKU B – J.E.P.I VE VAZBĚ NA VADU SLUCHU DĚTSKÉHO KLIENTA	91
8. METODA ZÍSKÁVÁNÍ DAT	98
8.1 METODA ZPRACOVÁNÍ A ANALÝZY DAT.....	98
9 VÝZKUMNÝ SOUBOR	99
9.1 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO SOUBORU.....	99
9.1.1 <i>Charakteristika souboru v prvním a druhém sběru - děti se sluchovým postižením</i>	99
9.1.2 <i>Vyplnění dotazníku pro učitele USP</i>	101
10. VÝSLEDKY	102
10. 1 RELIABILITA TESTU B – J. E.P.I. U DĚTÍ S VADOU SLUCHU	103
10.1.1 <i>Cronbachovo alfa koeficient celého testu</i>	103
10.1.2 <i>Srovnání výsledků dětí se sluchovým postižením a dětí slyšících (SP I. a S)</i>	109
10.1.3 <i>Výsledky testu respondentů skupiny SP v jednotlivých škálách dle věku a pohlaví</i>	111

10.1.4 Výsledky testu respondentů skupiny S v jednotlivých škálách dle věku a pohlaví	113
10.1.5 Porovnání jednotlivých položek dotazníku po škálách u obou skupin (SP, S)	116
10.1.6 Výsledky test-retest	128
10.2 VALIDITA TESTU B-J.E.P.I.-SP	130
10.2.1 škála P	131
10.2.2 škála E	133
10.2.3 škála N	135
10.2.4 škála L	137
10.3 POROVNÁNÍ DOTAZNÍKŮ VYPLNĚNÝCH DĚTMI SKUPINY SP A UČITELI	139
10.3.1 Komentář nesouhlasných odpovědí dětí skupiny SP a učitelů	141
10.4. SHRNU TÍ ZÍSKANÝCH VÝSLEDKŮ	143
11 ZÁVĚR	146
12 NASMĚROVÁNÍ DALŠÍCH VÝZKUMNÝCH AKTIVIT	150
SEZNAM POUŽITÉ A CITOVANÉ LITERATURY	151
PŘÍLOHY	157
PŘÍLOHA 1	158
PŘÍLOHA 2	160

Úvod

„Běžte, člověče, za tou ženskou a vezměte jí váček, i když se bude bránit, a vraťte se s ní sem!“ Neřekl to hloupému ani hluchému, protože muž vyletěl jako blesk a běžel za rozkazem.“

Miguel de Cervantes,
Důmyslný rytíř don Quijote de la Mancha

Hloupý a hluchý, dva atributy společenské nepřijatelnosti, které jak v 16. století, tak i v současné době mohou vést k nesprávným závěrům. Kdo neslyší, nerozumí nebo nechápe, ten není dostatečně rychlý v myšlení ani v reakcích. Tak to hodnotí M. de Cervantes. Komunikace a intelekt byly vždy propojovány. Pokud jedinec nekomunikoval srozumitelně s ostatními, byl považován spíše za intelektově neschopného zúčastnit se rozhovorů a společenských aktivit.

V současné době, kdy jsme přesvědčováni o rovnosti všech mezi všemi, je stále složité odbourat obecnou a mylnou představu o tom, že každý kdo pěkně mluví, je chytrý. Jako bychom nebyli dostatečně poučeni ze současných příkladů okolo nás.

Osobnost a vada sluchu, to jsou klíčová témata, jejichž průnik dal vzniknout prvním úvahám o budoucích rysech této práce. Co to je osobnost, jak je definována a jak se promítá do fungování lidské bytosti. Každý je přece osobnost, a pokud je potřeba někoho popsat, charakterizovat nebo vymezit, potom termín osobnost je vždy po ruce. Dokonce se pojem osobnost dostal i do oblastí, kde se sám ani nemůže cítit dobře – auto, pes nebo dům, vše dnes může vyzařovat osobnost. Osobnost se ve vztahu k člověku používá ve smyslu vysvětlujícím, omluvném i deskriptivním. Pokud jde o vadu sluchu, je to jednou postižení nebo handicap, jindy je to vstupenka do prostředí, které je velmi specifické a ve svém vlastním pojetí normální. Stále je tu však otázka, zda je tato vstupenka žádoucí, obhajující nebo nežádoucí, ale trpěná. Není smyslem této práce otevírat témata řešená a nedořešená po desítky let. Existuje totiž téma, které se táhne všemi trendy a historickými etapami. Je spojeno s výchovou a vzděláváním, zapojením do života a v neposlední řadě s kvalitou života vůbec. Tímto tématem je konstrukt, možná umělý, který však může sloužit jako platforma pro profesní setkávání psychologů a speciálních pedagogů: osobnost ve světle postižení.

Přítomnost zdravotního postižení vede k nutnosti stanovení co nejpřesnější diagnózy jako základu pro plánování psychologické intervence zaměřené na jedince – nositele postižení. Stejně přesně a z obdobného důvodu je třeba (mimo jiné) diagnostikovat také osobnost jedince. Hledání parametrů průniku diagnostických závěrů a jejich vzájemného ovlivňování, bylo hlavním motivem k této práci. Vada sluchu a kognitivní fungování spolu velmi úzce souvisí – nedostatečná saturace pojmové banky, neschopnost efektivní komunikace s vrstevníky a v dětském věku i s rodiči, to vše vzdaluje dítě s vadou sluchu od běžných lidských situací, ve kterých se osobnostní rysy utvářejí a nabízejí se k uplatnění.

Osobnost dětí se sluchovým postižením je tématem, které prochází napříč celým spektrem aspektů jejich výchovy a vzdělávání. Věkové zvláštnosti, komunikační preference, základní postoje a hodnoty převzaté z rodiny to jsou nejčastější vlivy, které se na utváření osobnosti podílejí. Všechny výše uvedené položky mají jedno společné – a tím je jazyk. Pokud již v raném věku nebude probíhat jazyková akvizice na srovnatelné úrovni, jako je tomu u dětí slyšících, potom bude negativně ovlivňovat následně vývoj všech dalších položek. Vývoj dítěte, jeho výchova i vzdělávání jsou pevně propojeny s komunikací, její nedostatečnost se projeví ve výsledném obraze dospělého jedince. Komunikace, vzájemné porozumění nepatří jen do života nebo do procesu vzdělávání. Jako efektivní a dvousměrná patří komunikace též do psychologie handicapovaných a jejich diagnostiky. Pokud stanovíme požadavek dvoustranná a efektivní, potom lze uvažovat buď o komunikaci mluvenou řečí, kterou však dítě s vadou sluchu zpravidla neovládá na běžné úrovni svého věku nebo o znakovém jazyce, který však (a to i při optimistickém odhadu) většina učitelů a psychologů na běžné komunikační a profesní úrovni neovládá.

Z výše uvedených důvodů bylo dáno vzniknout této práci. Aby byly od počátku specifikovány směr, postup a cíle, byly položeny tři otázky. „Je možné formální – jazykovou úpravou textu dotazníku dosáhnout jeho reliability?“ „Jak se promítá přítomnost vady sluchu do jednotlivých škál dotazníku B-J.E.P.I.?“ „Budou výsledky získané dotazníky upravenými jazykově u dětí s vadami sluchu srovnatelné s jejich slyšícími vrstevníky, pokud jde o validitu a reliabilitu?“ Získané výsledky by měly přinést podklady pro odpovědi.

V tomto místě se prozradí, že autor (a jistě není sám) patří k těm, kteří píšou úvod až nakonec. A tak již v úvodu lze napsat, že práce to byla velmi zajímavá a poučná. Otevřela nové oblasti, které stojí za pozornost a plánování dalších výzkumných aktivit, vedoucích k ještě dokonalejšímu skupiny osob s vadami sluchu, z psychologického hlediska tolik zajímavé.

Také bych rád poděkoval všem, kteří se na výsledku podíleli pomocí, radou či motivující závistí. Na prvních místech je to moje profesorka Marie Vágnerová, vedoucí, garantující a podporující můj odborný růst již dvacet let. Z pohledu zkušeností z cest do Číny, kde přímým pokračováním učitele jsou generačně další žáci, jsem se její zásluhou dostal mezi žáky profesora Matějčka. A to sebou nese velkou dávku odpovědnosti, protože ona je dobrou žačkou. Hned vedle stojící moje žena si zaslouží poděkování také – trpělivý a nekompromisní první laskavý čtenář a v mnoha oblastech odborný poradce. Bez těchto dvou hlavních opor by se mi špatně pracovalo. Také ředitelé škol pro žáky se sluchovým postižením si zaslouží poděkování za to, že umožnili přístup a sejmutí dotazníků a v některých případech i dvakrát. Umožnili pracovat s vzorkem většiny populace cílové skupiny, který odpovídal cca 75% všech, jedná se tedy o vysokou vypovídací hodnotu.

Uctivé poděkování je to nejmenší co mohu již tady, v úvodu, projevit.

Olomouc 22. 12. 2014

1 Psychologie osobnosti

1.1 Teorie osobnosti

Pojetí osobnosti v kontextu postmodernismu dostává na jedné straně charakter plurality a respektování odlišností a zcela analogicky na druhé straně je poznamenáno silnou tendencí k co nejpřesnější charakteristice s mezioborovým přesahem. Postmoderní pluralita a respektování odlišností potřebují ke svému fungování jako pevnou základnu ukotvené definice, v tomto případě charakteristiku pojetí osobnosti. Toto pojetí, vztaženo k psychoterapiím, kde se postupně opouští teorie jednoho životního příběhu, ale přistupuje se na pojetí kratších, uzavřených a na sebe navazujících životních epizod, které dávají možnost respektování dynamiky vývoje, vlivu prostředí a tedy i terapii v oblasti jednotlivých složek či rysů. Jinou možnost definování osobnosti nabízí Vágnerová (2010)

Osobnost lze poněkud zjednodušeně definovat jako komplexní a relativně stabilní systém, který funguje jako celek, skládá se ze vzájemně propojených somatických a psychických vlastností a projevuje se v reakcích na různé podněty a situace, resp. v interakci s nimi. Vágnerová, M. (2010,13)

V úvodu části, ve které jsou předkládána teoretická východiska k problematice psychologie osobnosti, se předpokládá jako základní krok, osobnost nejprve definovat. Pro definování osobnosti je však tento krok obtížně splnitelný. Lze konstatovat, že každá škola, každý přístup k psychologii osobnosti přinesl vlastní definici, kterou ještě v průběhu svého vlastního vývoje a zpřesněného poznávání upravoval a redefinoval. Cakirpaloglu (2012) hovoří o Allportově práci z roku 1937 - *Personality: A psychological interpretation*, ve které uvedl na 50 definic různých autorů a provedl jejich porovnání. Sám Allport, který odmítal přístup behaviorální stejně, jako hlubinný – oba považoval za krajní, přinesl definici vyhovující jistému kompromisu mezi oběma prve uvedenými. Blatný (2010,12) tuto definici uvádí. Osobnost zde je pojímána jako: „Dynamická organizace psychofyzických systémů uvnitř individua, která determinuje jeho jedinečné přizpůsobení k jeho prostředí.“ Popisnější definici používá Atkinsonová (2003,436). Osobnost je definována jako soubor příznačných a charakteristických vzorců myšlení, emocí a chování, které definují individuální osobní styl interakce s fyzickým a sociálním prostředím.“ Říčan (2010) operuje na hladině významu samotného termínu osobnost a pracuje v této souvislosti s třemi základními přístupy. Jedná se o *hodnotící pojem* – využití nachází v běžné komunikační praxi. Hovoří se o „osobnosti“ uměleckého světa a podobně. Sám autor jej však označuje jako nevědecký ve srovnání

s terminologií přírodovědnou, ale zároveň dodává, že není třeba se všem podřizovat přírodovědným disciplínám.

1. Pojem *osobnost v kontextu psychické individuality* je dalším tématem k výkladu. Zde se má na mysli jedinečnost a individualita člověka. Uvádí také definici Cattelovu, která je obecná ve své jednoduchosti. Tvrdí se v ní, že: „*osobnost je tvořena tím, co činí rozdíly mezi lidmi*“.
2. Třetím pojmem je *pojetí osobnosti jako struktury* (Říčan používá také výraz architektura). Strukturu osobnosti lze v tomto pojetí přirovnat ke struktuře lidského těla, jehož každou část lze samostatně popsat a hodnotit v jejím fungování a jako systém tvoří celek navzájem spolupracujících funkčních jednotek. Podobně je možné chápat i pojetí osobnosti, při kterém se jednotlivé segmenty dané struktury popisují, případně hodnotí a následně je možné sledovat osobnost v celostním pojetí, jako funkční systém.

Pátrání po definici neusnadní P. Říčan (2010), když na straně 15 doporučuje definice lačnému čtenáři tu, kterou uvádí Smékal (autor sám ji zde hodnotí slovy: ... je stejně dobrá, jako řada jiných). Tento výrok hledajícím přesnost a jedinečnost definičního vyjádření, v hledání nepomůže.

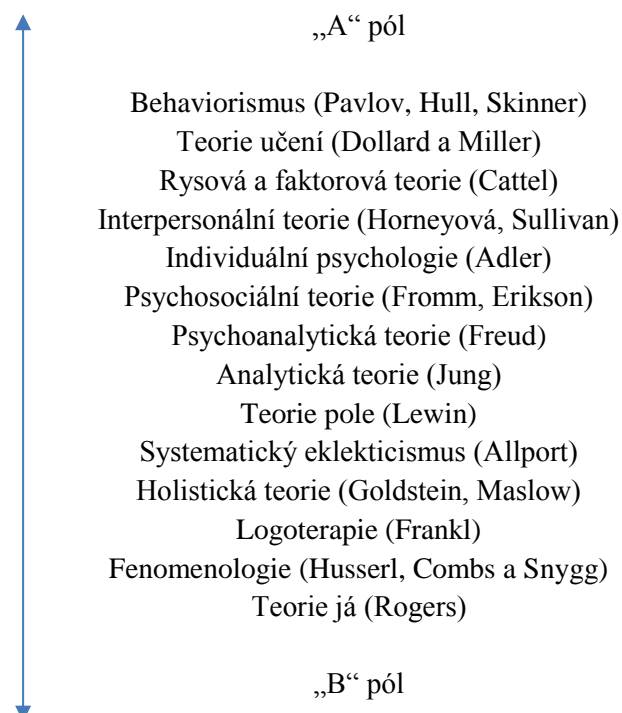
Podobně je tomu u Drapely (2011), který popisuje teorie osobnosti v kontextu přístupu jejich tvůrců (například Freud, Jung, Adler, Erikson a další) a také je pojímá z hlediska využití v terapiích. Pracuje se zde kategorizací odvolávající se na nevědomí, sociální kontext osobnostního pojetí, upřednostnění úlohy „já“ a její dopad na osobnostní dynamiku. Dále jsou zde uvedeny kategorie osobnostního pojetí například behaviorismu a na druhé straně přístup filosofický, reprezentující teoretická východiska. Drapela vědom si poslání učitele vede čtenáře k tomu, aby se pokusil vytvořit vlastní teorii osobnosti. Tvrdí, že riziko přijetí již existující teorie skrývá nebezpečí nepřenositelnosti prožitků a zkušeností, které autory vedly v pozdějším věku k jejich tvorbě (Freud, Frankl, Erikson) a dokonce říká, že přijatou teorii bude třeba modifikovat s ohledem na situaci, dobu a uživatele tak, aby byla současná a odrážela prvky eklektického přístupu uživatele.

Pro účely této práce je třeba se zmínit o klasifikaci teorií osobnosti, se kterou pracuje Drapela (2011). Jedná se o dvoupólové pojetí, ve kterém autor odlišuje dvě hlavní skupiny:

1. dedukující z chování subjektu, přičemž osobnost je považována za nereálnou,
2. je skupina, která vychází z pojetí osobnosti jako reálného jsoučna s vlastními projevy a funkcemi. Toto pojetí je doplněno napříč pojatými rámci – vnějším a vnitřním.

Vnitřní rámec (nazvaný zde též percepční) svojí podstatou nese možnost subjektivního nazírání konkrétní osoby na své chování a jednání. Dynamika osobnostního rozvoje a práce na změnách vycházejí zevnitř a pracují s pojmem sebezdokonalování. Pro uplatnění v terapii je podstatnou skutečností, že je zde právě směrem zevnitř rámec zdůrazněna osobní svoboda a možnost volby. Vnější rámec je zaměřen a vymezení normality a projevů chování mimo normu. Na základě interakce jedince s prostředím je zde popsáno zrání jako sociální přizpůsobování. Míru a tempo přizpůsobení je možno měřit a hodnotit. Propojením výše uvedených parametrů získává a představuje Drapela systém (kontinuum), na němž lze vysvětlit pojetí osobnosti s ohledem na projevy a zejména uplatnění a možnosti v diagnostické a terapeutické praxi.

Teorie osobnosti klasifikuje Drapela (2011,158) v přehledu, který vymezuje dva póly A, B. K pólu A se vztahují teorie, jejichž definice vycházejí z dedukce odvozené z chování konkrétní osoby (Cattel, Dollard, Miller). Takto pojatá osobnost není reálná a nemá vlastní funkce, jedná se o konstrukt psychologa. K pólu B se vztahují teorie, postavené na osobnosti jako reálné, přesně definované jednotce s vlastní existencí a fungováním. (Allport, Combs, Snygg, Maslow) Určité napětí mezi oběma póly charakterizuje Drapela jako kontinuum – s jeho pomocí vyjadřuje skutečnost, že jednotlivé teorie nejsou ve svém znění a uplatnění přesně odděleny a definičně vyjádřeny (odlišeny), jako například matematické vzorce. Řazení dle uvedeného autora lze ukázat na následujícím zobrazení:



Podstatné pro práci s tímto rozdělením je uvědomění si, že stejně jako k pojmu osobnost se úzce vztahuje pojem dynamika, stejné hledisko je třeba uplatnit na vyšší kategorii a tou je prve představené dělení podle uvedených parametrů – má také vnitřní dynamiku a s ohledem na ní se vzájemný vztah jednotlivých pojetí a teorií se může přibližovat a oddalovat.

Nejblíže k tématu práce a pojetí výzkumu má přístup Vágnerové (2010,13). Osobnost, jak uvádí, lze poněkud zjednodušeně definovat jako komplexní a relativně stabilní systém, který funguje jako celek, skládá se ze vzájemně propojených somatických a psychických vlastností a projevuje se v reakcích na různé podněty a situace, resp. v interakci s nimi.

1.1.1 Rysy osobnosti

Osobnost v kontextu postmodernismu dostává na jedné straně charakter plurality a respektování odlišností a zcela analogicky na druhé straně je poznamenáno silnou tendencí k co nejpřesnější charakteristice s mezioborovým přesahem. Postmoderní pluralita a respektování odlišností potřebují ke svému fungování jako pevnou základnu ukotvené definice, v tomto případě určité pojetí osobnosti. Toto pojetí je využito v psychoterapiích, kde se postupně opouští teorie jednoho životního příběhu a přistupuje se k využití kratších, uzavřených, na sebe navazujících životních epizod, které spíše reflektují dynamiku vývoje, vliv prostředí a jejich odraz v osobnostních rysech. Rysy se tak stávají stavebními kameny struktury, kterou lze následně v jejím fungování charakterizovat, vztahovat k již zobecněnému a tedy hodnotit – diagnostikovat a také terapeuticky ovlivňovat. S odvoláním na Vágnerovou (2010) a její členění rysů, dále též Nakonečného klasifikaci (2009), Řičanovu cestu (2010) pracující s pojmy vlastnost a rys v podobných intencích jako předchozí autoři a dále také podobně Cakirpaloglu (2012), který podobně klasifikuje a vztahuje k sobě funkčně rysy osobnosti, budeme postupovat zde při objasňování užitých východisek a přístupů k naší práci. Rysy jsou podle Cattella, (1967cit. Podle Cakirpaloglu, 2012, s. 36) složkou osobnosti, která je komplementární s motivací a náladovými stavy. Rysy zde Cattella považuje za základní segment osobnosti. S odvoláním na téhož autora se dále uvádí, že rysy jsou dvojí povahy – konstituční (dané individuální fyziologií), které jsou trvalé a odolnější vůči změnám vlivů v prostředí. Takto nastavenou strukturu osobnosti je možno popisovat či charakterizovat pozorováním nebo pomocí matematických postupů. Cattellově pojetí rysů, jako podstatných segmentů osobnosti odpovídá Eyseneckova definice osobnosti, jak je uvedena u

Cakirpaloglu, (2012, 17) neboť je možno uvažovat, že právě rysy jsou jednotkami vzorců chování organismu. Vliv prostředí je zde zohledněn stejně jako dědičnost a oba společně dotváří funkční celek osobnosti. Eyseneck dále zavedl čtyři parametry osobnosti, které vyjadřují vnitřní dynamiku tohoto celku – jedná se složky kognitivní (inteligence), konativní (charakter), afektivní (temperament) a tělesnou. Vzájemné působení uvedených složek je potom dle autora třeba uvažovat při posuzování osobnosti a to kombinací výsledků experimentů a statistických metod. Cattell pracuje s modalitou, tvořenou dynamickými rysy (nejmenší jednotku označuje erg a je považována jednotku biologické podstaty propojenou s fyziologickými procesy jedince). Výčet je doplněn o rysy schopností a rysy temperamentu, čímž je dáno kompletní pojetí modality projevu osobnosti.

Podle Cattella se na tvorbě osobnosti podílejí faktory prvního a druhého řádu. Tabulka faktorů prvního řádu dle Cakirpaloglu (2012) obsahuje oba póly každého faktoru.

Faktor	technický název	populární název
A	cyklothymie – schizothymie	otevřenost – rezervovanost
B	vysoké „g“ – nízké „g“	vysoká inteligence – nízká inteligence
C	silné Ego – slabé Ego	stabilní – emocionální
E	dominantní – submisivní	prosazující se – poddajný
F	surgence – desurgence	lehkomyšlný – střízlivý
G	silné superego – slabé superego	svědomitý – neodpovědný
H	parmia – thetia	smělost – bojácnost
I	premisia – haria	měkkost – pevnost postojů
L	protenze – alaxie	podezíravost – důvěřivost
M	autia – praxernia	snílek – pragmatik
N	vychytralý – bezelstný	vypočítavost – naivita
O	úzkostný – klidný	ustaraný – sebejistý
Q1	radikalismus – konzervatismus	volnomyšlenkář – tradicionalista
Q2	soběstačnost – sociální závislost	samostatný – nesamostatný
Q3	integrace – nízká integrace	sebekontrola – slabá sebekontrola
Q4	napjatý – uvolněný	vysoké ergické napětí – nízké ergické napětí

Kategorie faktorů druhého řádu je tvořena opět bipolárními dimenzemi.

Extraverze – introverze
úzkostnost – integrace
senzitivita – rozumovost
rezignace – vzdornost
inteligence – mentální tupost

Uvedené faktory považuje Cattell za základní – bazální, mající nejsilnější vliv na tvorbu a fungování osobnosti každého jedince.

Zaměření a povaha té práce vyžaduje zaměření na detailnější pohled na osobnost a to zejména na strukturu, tvořenou osobnostními rysy. V zásadě se jedná o tři nejčastěji zmiňované konstrukce, kterých bylo dosaženo empiricky s pomocí matematických postupů – faktorové analýzy.

První, nejpočetnější pokud jde po množství vymezených faktorů, je šestnácti faktorový systém, který vytvořil výše zmíněný Cattell. Přičemž se jednalo o první a velmi mohutnou redukci počtu rysů (4500), které stanovili Allport a Odbert využitím taxonomického přístupu Hřebíčková (2011, 1999) táž autorka přispěla se svojí studií a popsala postupy v českém prostředí (1994). Poměrně vysoký počet faktorů pomáhal Cattellovi a jeho škole co nejpřesněji vyložit lidskou individualitu. Cattell předpokládal, že v lidském chování a jeho projevech je možné ve srovnatelných situacích zaznamenat jejich stabilitu a tyto shodné projevy je možné zaznamenat u skupiny osob a následně je kategorizovat. Ve skupině pramenných i ve skupině povrchových rysů byla patrná síť vzájemných vztahů mezi faktory I. a II. Řádu. Vzájemný vztah jednotlivých položek, byl vlastně dán korelacemi mezi nimi a dalších výsledků dosáhl autor hledáním dalších korelací uvnitř systému. Detailně o faktorech a jejich fungování jako matematických jednotek, popisuje Nakonečný (2009). Zajímavé je potom sdělení Říčanovo (2010,118) který uvádí, že i přes vysoký počet faktorů a možností, nejsou v klinické psychodiagnostice Cattellovy faktory dostatečně citlivé k psychopatologickým jevům a proto sám autor tuto metodu doplnil ještě dalšími dotazníky. Empiricky konstruované dotazníky i při doplnění výsledky z dalších měření však pouze korelovaly již získané korelace a jejich diagnostická hodnota v této oblasti ztratila na významu. Nakonečný tamtéž (s. 159) tuto skutečnost vysvětluje: „V ideálně čistém faktorovém pojetí by pak tyto dimenze (faktory) měly vysvětlit variabilitu 14akturovaného fenoménu, avšak v reálných datech zůstane část této variability danými faktory

nevysvětlitelná.“ ... a dále pokračuje: „Protože psychometricky přístupné, tj. měřitelné jsou jen některé projevy osobnosti, je tím předmět faktorování nutně omezen a faktorování samo nemůže objevit všechny skutečně existující vnitřní determinanty projevů osobnosti.“ Další zajímavá námitka proti 16 faktorovému pojetí přichází od E. Rotha (1969) – sec. Citace dle Nakonečný (2009, 164) je postavena na původu šestnácti faktorů, jsou vztaženy ke zkušenostem s projevy v severoamerické společnosti ve druhé polovině 20. Století, čímž není možné stavět na jejich univerzálnosti. Vágnerová (2010) tuto etapu ve vývoji a použití doplňuje informací, podle níž se Cattellův tým znovu vrátil k revizi šestnácti položek a pro konečnou podobu redukoval systém do pěti faktorů obecného řádu:

extraverze – introverze
úzkost – přizpůsobenost
trpná citlivost – činorodá racionálnost
nezávislost – podřízenost
vysoká sebekontrola – nízká sebekontrola

Cakirpaloglu (2012,38) stejně jako Nakonečný (2009,163) uvádí faktory druhého řádu v následujícím znění:

extraverze – introverze
úzkostnost – integrace
senzitivita – rozumovost
rezignace – vzdornost
inteligence – mentální tupost

Pětifaktorový model osobnosti – „Big five“

Základem konstrukce pětifaktorového modelu byla analýza lexikálních prostředků, které se významově vázaly k popisu osobnosti. Poslední ve vývoji, aktualizovaná verze patří k nejpoužívanějším a nejvlivnějším modelům osobnosti. Tento model, jako i předchozí, vychází z výsledků hledání popisu základních rozměrů osobnosti, vyjádřené jazykovými prostředky. Allport, Odbert i Cattell tento postup využili jako východisko také. Hřebíčková (1999, 1993) upozorňuje na skutečnost, že takto vybrané faktory nepostihují strukturu

osobnosti přímo, ale míří na strukturu termínů, užívaných k popisu osobnosti. Tato autorka se dlouhodobě věnuje problematice konstrukce modelu osobnosti a popisuje podobně, jako Cakirpaloglu (2012,132) postupy vedoucí k získání pěti základních skupin univerzálních osobnostních vlastností. Pevné pozice pětifaktorového modelu však budou zřejmě v kontrastu s výsledky výzkumů z méně známých jazykových a sociálních prostředí. O tom přinesli důkaz mnozí, například z prostředí Bolívie a místních farmářů Gurven a kol. (2013), kteří poukazují na specifický přístup k výkladům jednotlivých pojmů a tím odlišné, než očekávané výsledky.

Zejména prosociální chování a pracovitost nabyly v této populaci odlišného kontextu. Zřejmě se jedná o fakt, že původním jazykem popisu faktorů a jejich výkladu je angličtina, dalšími překlady a hledáním docházelo pravděpodobně k významovému posunu, který byl následně posílen interkulturními rozdíly a jejich vlivy. O tom více Hřebíčková (1993). V anglickém originále se jedná o: Openness (O), Conscientiousness €, Extraversion €, Agreeableness (A) a Neuroticism (N). Cakirpaloglu (2012,133) je překládá následujícím způsobem: otevřenost, svědomitost, extraverte, vstřícnost a neuroticismus. S těmito základními pojmy budeme i nadále, v případě potřeby, pracovat a hledat české ekvivalenty. Například česká verze Psychologie (Atkinson, 2003) uvádí stejně, jako Nakonečný (1995, 172) v příslušné pasáži české pojmy totožné s předchozím zdrojem. U Nakonečného v této části svádí výklad „Big five“ k poněkud odlišnému chápání jejich pojetí – nejedná se zřejmě o pět silných faktorů, co do síly nebo převahy, ale o sílu s ohledem na jejich rozsah či absorpční schopnost pro jednotlivá detailní označení faktorů a sub-položek; jak podobně referuje Hřebíčková (1993) nebo Říčan (2012). Nakonečného skepse k pětifaktorovému přístupu v roce 1995 je také dohledatelná (1995, 173) a vyjádřená slovy: „. I když původní nadšení mnoha psychologů pro faktorovou analýzu již opadlo a tato metoda je spíše na ústupu.“ V současnosti se jedná o velmi dobře propracovanou teorii, které je zdrojem mnoha dalších informací a teoretických východisek pro další výzkumné práce (u nás snad nejvíce M. Hřebíčková).

Pro pětifaktorové pojetí popisu osobnosti je v současnosti významným tématem hledání osobnostních deskriptorů, relevantních konkrétnímu jazykovému prostředí. Opět je třeba uvést M. Hřebíčkovou, která se otázkám odlišnosti kultur a jazyků ve vztahu k psychologickému testování dlouhodobě věnuje. Přispěla významnou měrou k hlubšímu poznání těchto vztahů, výsledky jsou publikovány v předních časopisech De Fruyt, F. – Hřebíčková (2009) nebo ve vysvětlující a argumenty podloženou reakci De Raad, B., (2010). V českém prostředí byla vytvořena národní varianta pomocí lexikální studie a postupným zpřesňováním a snižováním počtu relevantních výrazů, byla vybrána přídavná jména,

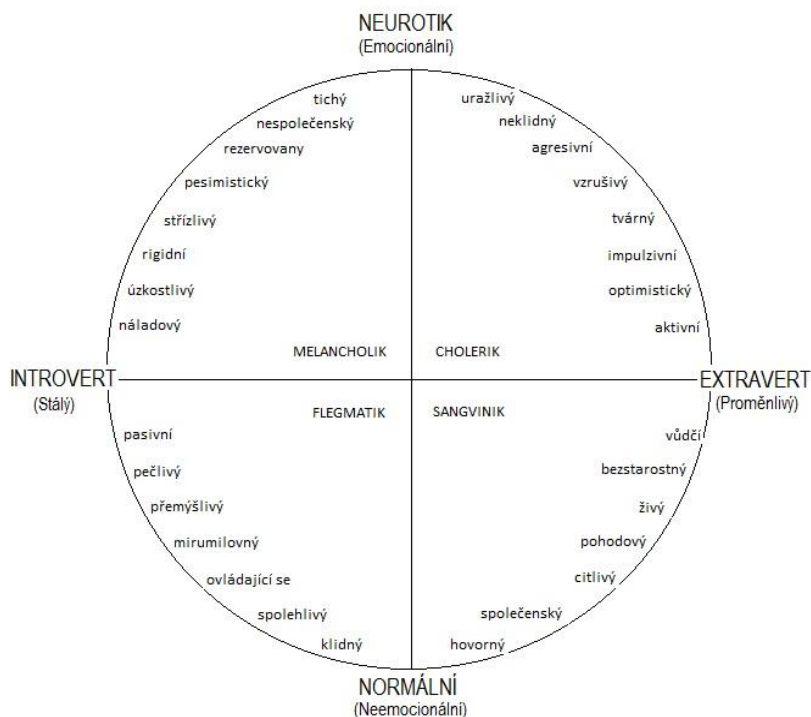
charakterizující nejlépe (zároveň z hlediska výsledků faktorové analýzy se vztahují k sobě) pět faktorů osobnostní struktury.

Pro tuto práci je důležitý poznatek o kulturních a jazykových odlišnostech. Bude podstatný pro cílovou skupinu dětí se sluchovým postižením, o nichž lze uvažovat jako o příslušnicích jazykové a kulturní menšiny. V této souvislosti lze uvést studie Jacobs (2010) nebo jedna z posledních prací Aita Lu (2014), kde se přímo s kulturní odlišností a pětifaktorovou osobnostní strukturou „B5“ pracuje.

Vzhledem k tomu, že cílem této práce je adaptace testu B – J. E. P. I. K využití u populace se sluchovým postižením, je namístě popsat vznik a vývoj tohoto nástroje a popsat jeho vznik a využití. H. J. Eysenck Němec, žijící a pracující ve Velké Británii je další v řadě badatelů, kteří se postavili k charakteristice osobnosti jako k problému matematického – statistického modelu. Hřebíčková (2011,23) jej dokonce nazývá „nekonformním“ a vysvětluje tento jeho počin, jako pokračování jeho kritiky psychoanalýzy. Základem Eysenckova pojetí osobnosti je postaveno na temperamentu, neuvažuje o vlivu mentálního potenciálu. Tím jsou dány základní faktory v bipolárním pojetí uváděné jako introverze – extraverze, neuroticismus a psychoticismus. Nakonečného úvaha o základním pojetí osobnosti podle Eysencka nás vede směrem k neurofyziologickému propojení vzruchu a útlumu a na základě podmiňování se postupně propracuje až k postojům a chování jedince. Nakonečný (1998,167) uvádí charakteristiku základní hypotézy, se kterou Eysenck vstoupil do oblasti modelování teorie pojetí osobnosti. „Vysoký stupeň extraverze souvisí s rychlým a trvalým průběhem procesů útlumu, naproti tomu procesy excitace u výrazných extravertů probíhají pomalu, slabě a nestále. U introverze je tomu naopak. Tyto poznatky, propojeny s komunikací a jazykovými kompetencemi se promítají do další části práce zaměřené na skupiny dětí s vadami sluchu, tedy skupiny s předpokládaným deficitem v oblastech jazykových, komunikačních a sociálních kompetencí.

Podle Cakirpaloglu (2012) jsou tyto parametry osobnostní daností a lze je měnit jen obtížně. Zde se mimo téma práce dostáváme k otázce po vlivu výchovy a stanovování možných výchovných cílů. U extraverze a introverze se popisuje zaměření konkrétní osoby do vnitřního nebo vnějšího světa. Extraverze jako zaměření navenek představuje určitý fenotyp. Vklad genotypu je vztažen k rozdílné vzrušivosti mozkové kůry a tím i rozdílnosti reagování na různé množství a intenzitu podnětů. Výše podnětového prahu stoupá od introvertů směrem k extravertům. Blatný (2010) Emoční stabilita je vyjádřena v položce neuroticismus a jedná se o rozměr vymezený emoční labilitou (neuroticismem) a emoční stabilitou na opačném pólu.

Mezi uvedené hodnoty potom lze zařadit všechna čtyři tradiční označení typů temperamentu – melancholik, choleric, sangvinik a flegmatik.



Model osobnosti v Eysenckově pojetí byl tak vytvořen a funkčním se stal doplněním faktoru inteligence. Následně přidal autor k uvedenému modelu ještě psychoticismus, který je zde pojat jako dimenze náchylnosti k nestandardnímu reagování. Psychoticismus je vyjádřen tendencí osobnosti jednat určitým způsobem v pásmu od normality po psychózu. Vychází se zde z teze, že mezi normou a psychózami (schizofrenie nebo maniodepresivní psychóza) je mezičlánkem psychopatie (projevující se jako chování s antisociálními prvky). Eysenck tak duševní poruchy staví mimo vzájemné propojení položek temperamentu. Tento Eysenckův pohled je v současnosti překonán.

Nástrojem, který byl pro účely této práce použit a adaptován byl dotazník B – J.E.P.I. Svoboda (2001) jej popisuje jako nejrozšířenější dotazník k užití v klinické i poradenské psychologické praxi. V generační posloupnosti se jedná o odvozeninu od původního EPI pro dospělé, který byl Sybil Eysenckovou upraven pro populaci 7-16 let jako JEPI současná verze B – JEPI pochází z verze E.P.Q. v roce 1987 byla představena praxi. Pro české prostředí se používá verze B – J.E.P.I., která pochází z produkce psychodiagnostiky Bratislava a byla upravena J. Senkou a vydána v roce 1994.

Formou konstrukce se jedná o soubor 78 otázek, na které respondent odpovídá ano/ne. Asi nejdůležitější instrukcí je ta, kterou se vyplnění dotazníků uvádí – označit to, co je pravda, jak se respondent vnímá. Z pohledu námi sledované problematiky se jedná asi o nejcitlivější část metody vzhledem k populaci s vadou sluchu – tedy předpokladem jazykového deficitu. Hopkins (2005), Vágnerová (2012), Salkind (1994) a další referují o pevné vazbě vývoje schopnosti sebehodnocení na vývoj jazyka a myšlení. Tedy již kolem druhého roku věku, kdy se dítě dovede diferencovaně vyjádřit samo k sobě (hry se zrcadlem) se prostřednictvím komunikace rozvíjí jeho sebezpečí. V dalších částech této práce je právě toto téma zpracováno a bude směřováno k otázkám vztahu osobnosti a sluchového postižení. Pro tento úsek však pouze poznámka o tom, že je na místě otázka, jak je dítě při vyplňování dotazníku schopno reagovat při vlastním hodnocení a následně, do jaké míry se jedná o naučené vzorce chování, typu „Co by se mělo, protože se to žádá“. Vůbec problematika zpětné informace je v kontextu dětí se sluchovým postižením zajímavá tím, že u slyšících dětí se setkáváme se zpětnou vazbou – či informací již od raného věku, dítě je exponováno hodnocení, zaměřenému na „Ty“ například: „Ty jsi to hezky spapala.“, a podobně. To znamená, že i v době, kdy dítě aktivně nepoužívá označení „já“ je v optimálních výchovných podmínkách vpravdě nořeno do označení „Ty“ případně další komunikace s využitím jeho vlastního jména. Vývojová řada kompetence sebehodnocení v dalších letech je u dětí opět přímo související s úrovní rozvoje jazyka a komunikace. Cílovou skupinou pro tuto práci byly děti středního a staršího školního věku. Pokud se zastavíme u této skupiny a budeme sledovat schopnost sebehodnocení, potom v intaktní populaci můžeme očekávat zvnitřnění norem, pochopení pravidel a potřebu jejich dodržování. Etapa konvenční morálky je znamením „uvědomělého porušování norem“ jak říká Vágnerová (2012) školák porušená pravidla nezpochybnuje, uznává jejich existenci, ale občas je poruší či nedodrží. Podstatné pro konvenční morálku je to, že je zaměřena na dosažení pozitivního hodnocení. K tomuto záměru je třeba znát názorovou hladinu okolí a jeho reakce na pohyb dítěte ve spleti pravidel. Není sporu o tom, že i v této fázi vývoje je vše založeno na ovládnutí jazyka v jeho nejjemnějších odlišnostech (jinou názorovou hladinu přijímá a respektuje dítě v domácím, jinou ve školním prostředí a jinou například u prarodičů). Dovede pružně reagovat a měnit vzorce chování tak, aby dané konvenci vyhovělo. To vše v komunikačním prostředí s předpokladem normální efektivity komunikace. V tomto kontextu nejde jen o jazyk, ale i o komunikační kompetence a také o vliv rozumových schopností. Mimo jazyka je třeba uvést komunikační kompetence a také samozřejmě intelekt. Proto pokyn při vyplňování dotazníku pro slyšící populaci zní v duchu informace: jak se sám vnímáš.

H. J. Eysenck vytvořil model osobnosti na základě výsledků faktorové analýzy odpovědí, získaných pomocí dotazníků. Touto cestou byly vytvořeny tři základní osobnostní dimenze: extraverte, neuroticismus a psychoticismus. Cakirpaloglu (2012,132) hodnotí tento model jako: „Eysenckův dvojdimenzionální přístup je ekonomický a použitelný pro psychologické porozumění zdravé i narušené osobnosti. Avšak dvojdimenzionální model osobnosti představuje jisté omezení, neboť není sto identifikovat veškerou rozmanitost osobnostních kombinací a projevů.“ Tuto skutečnost autor považuje za důvod k dalšímu zkoumání v dané oblasti a potřebu doplňování dalších dimenzí osobnosti.

Extraverze (E)

Eysenck předpokládal, že psychické odchylky, poruchy a onemocnění jsou spojené s extrémními hodnotami některých parametrů osobnosti. Jako první uvedeme škálu E (extraverze – introverze), která vyjadřuje poměrně široké rozpětí rysů vztahu ke společnosti. Podle autora jsou extraverti pojímáni jako společenší a aktivní, baví je setkávání s lidmi a chodí rádi na společenské akce. Původ pojetí extraverte souvisí se vzrušením. Eysenck popsal extraverty jako osoby s nízkou hladinou kortikálního vzrušení, zatímco introverti byli považováni za příliš citlivé vůči vzruchům. Pozdější vysvětlení rozdílů bylo opřeno o vrozenou rozdílnost funkce podmiňování. Odvozeně lze říci, že vyšší hladina vzrušivosti u introvertů vede k snadnějšímu podmiňování a tedy i ve vyšší míře reagování v procesu socializace a zároveň k vnímaným omezením společenskými pravidly. To vše vede introvertní osobnost spíše do klidného prostředí, uvádí Cakirpaloglu (2012).

Neuroticismus (N)

Eysenck charakterizoval neuroticismus jako odraz rozdílnosti intenzity emocionálního zážitku jedince. Jde o škálu, kde labilita a stabilita tvoří protipóly. Svoboda (2001) popisuje labilitu jako sklon k utrápenosti, úzkostlivosti a podobně. Přítomny mohou být také poruchy spánku.

Právě v tomto okruhu komentoval a modifikoval biologické základy extraverte a neuroticismus Gray (1981) a poukázal na významný rozdíl v chápání odměny trestu – extraverti byli citlivější na vnímání odměny a introverti reagovali citlivěji spíše na trest, resp. jeho hrozbu. Matthews a Gilliland (1999) se ve studii zabývali komparací obou přístupů – Eysencka a Graye. Analýzou obou koncepcí došli k závěru, že revizí Eysenckova přístupu Gray tvrdil, že nemůže souhlasit se zařazením klíčových rysů (E, N), a proto se navíc zavádí Imp (impulsivita) a Anx (úzkost) společně motivačními impulsy. Gray byl přesvědčen, že

impulzivnost, stejně jako úzkost, by měly být považovány za hlavní dimenze ve struktuře osobnosti. Nových rysů bylo dosaženo posunem Eysenckovy struktury o 45 stupňů a tím také dáno místo dvěma novým dimenzím: Imp – s vyšším neuroticismem a úzkostí – Anx s vyšším neuroticismem, ale nižší extravertí. Pro pedagogickou psychologii je důležitá zmínka nejen o vztahu k odměně a trestu – tedy k hodnocení, ale také předpoklad, že jedinci vykazující vysokou míru neuroticismu inklinují k užívání návykových látek, s cílem snížit míru a úroveň negativních emočních stavů.

Psychoticismus (P)

Třetí dimenze byla autorem připojena jako poslední a například Říčan (2010, 70) jej popisuje jako méně podložený, ve srovnání s předchozími dvěma. Vágnerová (2010,99) psychoticismus popisuje jako dimenzi vymezující sociální adaptabilitu a její míru u konkrétního jedince. Jednotlivci s vysokou hladinou psychoticismu se projevují jako nekonformní, riskující a často se u nich projevují prvky antisociálního chování. Svoboda (2001,344) pojem psychoticismus charakterizuje podle Eysencka nejen jako psychopatologickou orientaci osob, které vykazují rysy:

- samotářství a lhostejnosti k lidem,
- nepřizpůsobivosti, inklinace k tvorbě problémů,
- krutosti a nelidskosti,
- citové oploštělosti, necitelnosti a nesoucitu,
- vyhledávání vzrušení,
- nepřátelství klidem a agresivity,
- inklinace k neobvyklým či výstředním věcem,
- ignorování nebezpečí, zbrklé odvahy,
- výsměšnosti, silné vzrušivosti a tendence k pobuřování okolí.

Na stejném místě Svoboda připomíná, že tyto rysy lze sledovat u psychopatických osobností a také u recidivujících delikventů.

K výše uvedenému výčtu přidává Říčan (2010,70) určitý druh kreativity. Shevlin M, Bailey F, Adamson G. (2002) ve své studii upozornili na skutečnost, že dle jejich a dalších výzkumů se psychoticismus významně více projevuje u mužů, zatímco u žen je markantní vyšší inklinace k neuroticismu a ženy měly též vyšší lži faktor. Pokud jde o psychoticismus, Vágnerová (2010) doplňuje předchozí výčet ještě o sklon k častějšímu přejímání dogmatických a extrémních názorů, které následně vedou jedince ke krajním postojům a

skupinám. Dále se zde autorka zmiňuje o snížené adaptabilitě těchto jedinců, což v důsledku může být důvodem častějšího rozpadu manželství.

Škála lži (L)

Svoboda ji popisuje jako škálu míry deziderability, která je součástí projevu osobnosti navenek – snahou jevit se v lepším světle. V dotazníku jsou položky, kterými se ověřuje pravdivost výpovědi probanda. Z pohledu této práce je třeba velmi pečlivě a opatrně pracovat s touto škálou, protože fenomény „pravda a lež“ mají v tomto případě blízko k „pochopení a nepochopení“ obsahu. Tuto oblast jsme se snažili ošetřit v realizované pilotáži.

1.2 Teorie osobnostního pojetí dětí a jeho reflexe v pedagogické psychologii

Žák a jeho osobnost tvoří významný faktor s přímým vztahem k efektivitě výchovy a vzdělávání v institucionálních podmínkách – ve škole. Zajímavé doplňující téma – žel však mimo téma této práce je otázka osobnosti školního psychologa a faktory jeho přijímání, jak o tom referuje Kavenská (2011).

Komplexní práce pojednávající o vztahu dítě a osobnost je dílem Z. Heluse (2004). Monograficky je zde představen pohled školního psychologa na dítě – žáka v osobnostním pojetí. Aktuálnost tématu se odráží v autorově zneklidnění ve vztahu k současnému pojetí dětí a jeho možným variantám včetně rizik a nevhodných přístupů. Z pohledu na námi sledovanou problematiku je v této publikaci důležité komplexní pojetí osobnosti jako celku. Klíčová témata podle Heluse jsou zaměřenost, mezilidské vztahy, vlastní identita včetně vztahu k vlastnímu pohlaví a autoregulace se souvisejícími mechanismy. Pro pedagogickou psychologii je významné autorovo pojetí rysů dítěte, které shrnuje do tří základních oblastí – schopnosti, temperament a charakter. Všechny tři uvedené oblasti nebo také cíle výchovy a vzdělávání jsou předmětem učitelova působení a mají své místo ve školní práci. Pro zde sledované téma je třeba uvést shrnující připomínku – všechny tři cílové položky jsou obsaženy v kurikulárních dokumentech, jak na národní úrovni, tak na úrovni školních či detailně, v učiteli rozpracovaných vzdělávacích programech. Prve uvedená hlavní témata pedagogické psychologie (zaměřenost, mezilidské vztahy, vlastní identita včetně vztahu k vlastnímu pohlaví a autoregulace) pro charakterizaci práce s dítětem jsou stejně platná jak pro děti intaktní, tak pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami – pro sledované téma tedy děti se sluchovým postižením. V kontextu osobnosti dítěte a jejího pojetí ve školní

psychologii je třeba se také zmínit o rizikových aspektech dětského vývoje. Hned na začátek uvádí Z. Helus heterogenizované dětství v současnosti. Možnost prožít život v rozmanitosti (aniž by to nutně muselo znamenat v přepychu a nekonečných možnostech) mají téměř všechny současné děti - hovořeno o dětech intaktních. Pro děti s postižením (včetně sluchového) se společnost a většina rodičů snaží pomocí zvýšeného úsilí podobnou pestrost zajistit. Přítomnost vady sluchu však proti takovým snahám vystupuje a v řadě možností tím dítě omezuje – zejména tam, kde se jedná o aktivity založené na komunikaci s vrstevníky. Pokud jde o vrstevníky je v rozvoji dítě zpravidla limitováno prostředím a to prostředím speciální školy, často s nutností využití internátu, tedy s celotýdenním pobytem mimo rodinné prostředí. Dětská společenství jsou v současnosti poměrně silně polarizována a bez ohledu na pozitivní nebo negativní přínos dané konkrétní polarizace, dítě se v tomto prostředí učí žít, reagovat, bránit samo sebe, prosadit se a regulovat svoje kroky a vztahy směrem k okolí. Opět je zřejmé, že všechny uvedené aktivity jsou závislé mimo jiné na jazykových a komunikačních kompetencích a úrovni jejich efektivního využívání. Ve společenství dětí se sluchovým postižením také dochází k polarizaci a soutěživosti, ovšem šíře a dynamika změny témat je odlišná od populace intaktních vrstevníků. Z. Helus (2004, 64) k tomuto tématu uvádí: „Jednou z hlavních funkcí současné školy se stává vytvářet v žácích kulturu mezilidské vzájemnosti a společenské soudržnosti, v neposlední řadě prostřednictvím optimalizace vzdělávacích příležitostí pro všechny. Cílem je, aby probíhající heterogenizace dětství a mládež podněcovala vzájemné porozumění a respekt jedněch k jinakosti druhých.“ Pokud se zde předpokládá rozvoj mezilidské vzájemnosti, potom jako podmínku nutnou je třeba uvést schopnost sebeuvědomění a sebereflexe což je založeno na uvědomované vlastní osobnosti.

Pro pedagogickou psychologii je významná také stabilita osobnosti Vágnerová (2010) hovoří o předurčení prožívání a reakce na různé situace s ohledem na osobnostní rysy. Pro školní práci – zejména formativní složku, se opět jedná o zásadní vklad, který si dítě přináší do školy. M. Vágnerová dále uvádí (2010,130), že „Stabilita osobnostních vlastností v průběhu života poněkud kolísá.“ Zdůrazňuje zejména některé fáze – přechodové, pro námi sledovanou cílovou skupinu se bude jednat o období počínajícího dospívání. V této době je osobnostní stabilita ovlivňována sociálními a biologickými faktory. Přes vlastní vývojovou dynamiku s výkyvy v průběhu života lze konstatovat, že se vzrůstajícím věkem roste i stabilita osobnosti člověka. Stabilita osobnosti je tedy dle M. Vágnerové (2010) dána genetickými dispozicemi a vnějšími vlivy. Je zřejmé, že genetické dispozice v kontextu vady sluchu a vlivy prostředí (zejména sociálního) budou výstavbu osobnosti dítěte a následně také její stabilitu ovlivňovat. Sice prizmatem právního prostředí, ale stejně jako z ostatních

pohledů uvádí Munteanu (2014) potřebu pevné spolupráce pro zajištění rozvoje osobnosti směrem k budování mravních, duchovních a sociálních hodnot. Tedy na cílových položkách, které jsou postaveny na jazykových kompetencích a funkční komunikaci. K problematice nedostatečné komunikace již v raném věku, zejména v dyádě matka dítě se vyjadřují Wellisch a Braun (2013) a dokazují, že děti s nízkou hladinou saturace kontaktů a komunikace s matkou již v raném věku nepocítují separační úzkost a později, jako starší projevují prvky agresivního chování, neposlušnosti a nepřátelských postojů. Ve starším věku se projevuje až antisociální chování. Tyto děti mají vyšší tendenci šikanovat ostatní děti, nemají dobré vztahy s vrstevníky a autoři u nich popisují častější výskyt depresí. Další výzkum zaměřený na osobnost dětí a vztahů mezi ovlivňujícími se parametry přinesli Steinmayr et al. (2010), ve své studii se zabývali vztahem vzdělanostní úrovně rodičů a výsledky ve vzdělávání u dětí s ohledem na charakteristiku jejich motivace a očekávání. Ukázali na významnou složku, fungující při konstruování dětské osobnosti v interakci s osobnostními rysy rodičů. Je jí sama osobnost rodičů, která se podílí na výstavbě osobnostního profilu dítěte. Ve svém výzkumu nedokázali autoři potvrdit vzájemné působení intelektu rodičů a jejich osobnostního profilu. Dokázali však, že není prokazatelný vztah vlivu vzdělanostní úrovně rodičů a jejich osobnosti. Dále pak skutečnost, že bez ohledu na osobnostní profily rodičů, se může jejich vzdělanostní úroveň podílet na formování osobnosti jejich dítěte. Vzdělanostní úroveň rodičů, připomínají autoři, se promítá zároveň do školních výsledků dětí. Osobnostní rysy jsou podle autorů utvářeny částečně dědičným vkladem a částečně ovlivňovány prostředím. Pro záměr této práce je zde třeba uvést, s odvoláním na prve uvedené informace z výzkumu, že i zde je vše podstatnou měrou vázáno na komunikaci a jazyk a pouze část, je podmíněna geneticky. Ovšem i ta, není-li rozvíjena – nefunguje.

Vzhledem k věku cílové skupiny bylo třeba hledat další aspekty pedagogické psychologie ve vazbě na osobnost. Je jisté, že osobnostní prvky se projevují v období adolescence jako významný prvek školní úspěšnosti. Pokud se jedná o děti s vadou sluchu, jde zároveň o prvek, který zásadním způsobem ovlivňuje úspěšnost a míru socializace – v tomto případě integrace. Náročnost podmínek v tomto věkovém období zvyšuje změna školního prostředí, přechod na střední stupeň vzdělávání. V této situaci je důležitá schopnost adolescenta reagovat na nové podmínky a přechod do nového prostředí bez újmy na osobní pohodě a školních výsledcích. Tomuto problému se věnovali Poorthuis a kol. (2014), sice z pohledu struktury Big Five, ale s výsledky osvětující úlohu osobnosti v adaptačním chování. Tento aspekt je podstatný pro podporu dětí s postižením obecně, nejen s postižením sluchovým. Jedná se nejen o diagnostiku, ale také o prevenci problémů, se kterými se děti

setkávají v průběhu školního života a pro zachování psychického zdraví se očekává jejich pružná reakce a zvládnání nových situací. Nejen ve školním prostředí, ale vzhledem k postižení a jeho druhu, také v prostředí mimo školu – při běžném procesu socializace nebo integrace. M. Vágnerová (2012,370) v souvislosti s tím hovoří o ztrátě předchozích jistot a potřebě orientace v nové situaci a hledání jistot nových, s cílem navrácení psychické stability. Osobnostní rysy jsou také v těchto situacích tím, co se zásadní mírou podílí na zvládnání nových podnětů a situací.

Narůstajícím psychickým problémům v dětské populaci se v současné době věnuje značná pozornost Crespi a Politikos (2012) podávají zprávu o narůstajících problémech v dětské populaci a uvádějí dokonce americké hodnocení v míře „kritická hodnota“. Autoři hovoří o výhodách pokroku v diagnostice dětské populace a v úspěšnosti léčení poruch osobnosti a emočních poruch. Zlepšení diagnostiky odhalilo skutečnost, že více než 40% psychicky nemocné dětské populace trpí komorbiditou, to znamená, že se v jejich případech nakumulovalo víc různých potíží. Patří sem mimo jiné i inklinace a závislost na návykových látkách. Pro pedagogickou psychologii je důležitá informace autorů o přístupu k psychickým potížím dětí školního věku. Vycházejí z toho, že ne všechny poruchy osobnosti jsou demonstrovány jako součást chování a terapie často ubírá směrem k projevům chování a pravou podstatu lze jen obtížně identifikovat. Uvádí se zde příklad dětí sexuálně zneužívaných, které odmítaly o svých problémech hovořit, a intervence byla vedena směrem ke zlepšení školních výsledků. Podobně tomu bylo i u dětí s poruchou ADHD (se kterou se vážala v 44% komorbidita a v 33% dokonce komorbidita s více než dvěma dalšími, přidruženými problémy) nebo také například u obsedantně – kompulsivní poruchy. Potřeba diagnostiky osobnosti je tedy v pedagogické psychologii velmi významná a měla by být pojímána jako komplementární ke komplexní diagnostice dítěte.

Skupina adolescentů a jejich osobnost ve školním prostředí není zkoumána pouze z pohledu psychologie osobnosti, ale také psychologie vývojové. U nás se tomuto tématu věnuje Z. Helus (2004). Jeho pojetí vývoje jako edukace zohledňuje utváření osobnosti jako proces, který je v úzkém vztahu k socializaci. Uvádí zde (2004,186), že socializace a edukace jsou dvě termíny, které mají neostrou hranici a vztahují se k socializaci a mimoděčnému získávání orientace v životních situacích. Jako nejvýznamnější pro osobnostní vývoj dítěte v procesu edukace - zejména ve školním prostředí, hodnotí autor zlomovou událost – nástup ke školnímu vzdělávání. Edukace, tedy postaru a výstižněji výchova a vzdělávání je proces komplexní a děje se všude, kde je dítě exponováno novému nebo má možnost opakovat již poznané. Jedná se zpočátku o rodinu a později o vzdělávací instituce. V prvním případě se

jedná zejména o neintencionální vzdělávání a dále o náhodné a sociální učení. Pro školní práci je podle Z. Heluse (tamtéž) od počátku, významným prvkem působícím na dítě fakt, že se děje soustavně a systematicky. Dalším významným prvkem z pohledu pedagogické psychologie na utvářející se osobnost dítěte je nový rytmus a časové uspořádání činností ve vztahu k povinnostem a jejich plnění. Plánovat si činnosti, odpovídat za jejich plnění či neplnění, to jsou nové prvky v životě školáka a významnou roli zde hraje osobnostní struktura a její nastavení. U řady dětí se lze setkat s tím, že z domácího prostředí si nepřinášejí ani nejmenší prvky řádu a systému v životě nebo dokonce v práci. Není zřejmě výjimkou, slyšet rodičovskou poznámku: „Počkej ve škole, tam Ti dají řád, tam se naučíš.“ Takoví rodiče se těžko budou radovat ze školních úspěchů a „školní výchovy“, škola potřebuje na něčem stavět, a pokud není na čem, těžko lze očekávat výsledky nebo posun v chování. Nové prostředí klade nároky na osobnost dítěte také z hlediska hledání a vytváření nové role – žáka. Jedná se o náročnou změnu v životě dítěte, není snad prostředí s vyšší mírou kompetice, které by dítě před nástupem do školy poznalo. Role žáka sebou nese několik aspektů – žák před učitelem, žák – dítě doma, před rodiči, žák jako člen sociální skupiny školní třídy – spolužák. Náročnost výstavby a průběžně střídání těchto rolí patří k prvním zátěžovým situacím v životě dítěte a klade samozřejmě vysoké nároky na strukturu tvořící se osobnosti. Proto je možné se zejména zpočátku školní docházky setkávat s tendencí dětí útěku zpět do předškolního dětství, do nemoci a podobně. Jedná se o situace, které sice problémy neřeší, ale dodají dítěti alespoň na přechodnou dobu klid a jasnost situací, ve kterých se nachází. U dětí se sluchovým postižením je situace náročnější nejen z hlediska náročnějších komunikačních situací. Pokud dítě učiteli nerozumí a tím i sebemenší segment výkladu nechápe, může to zcela ochromit porozumění učivu nebo jeho pasáži. Opakuje-li se tato situace často, může soustavné nepochopení a následná neúspěšnost vést k demotivaci dítěte, což má na další školní život velmi destruktivní účinek. Pokud k tomuto jevu dochází již od prvního ročníku školní docházky, dítěti se tak zásadním způsobem, a to velmi negativním, nastaví pohled a postoj ke vzdělání, vzdělávání, poznávání nového a radosti z badatelských úspěchů. To je ovšem jen jedna část negativního působení sluchového postižení. Druhá skupina negativních faktorů pochází z prostředí specifického pro takřka $\frac{3}{4}$ dětí se sluchovým postižením školního věku – je jím internát a střídání rolí. Pokud dítě ze školního prostředí dochází denně domů k rodině, má možnost případnou neúspěšnost ve školní práci odreagovat a převzít roli dítěte – člena rodiny, kamaráda v místě bydliště a podobně. Jinak je tomu při internátním způsobu života, ve kterém velká část dětí již od předškolního věku, tráví mimoškolní čas. Onu případnou neúspěšnost či kázeňské problémy si nese sebou i do „mimoškolního“ prostředí, které je

tvořeno nejčastěji stejnou budovou, stejným nebo velmi podobným složením skupiny vrstevníků a někdy i stejnými dospělými – vychovateli. V takovém prostředí se dítě jen s obtížemi učí sociálnímu chování a střídání rolí. Vlastně i nejlépe organizovaný internát s pestrými aktivitami je stále dalším pokračováním institucionálního prostředí a systému. Na učitele je i v těchto podmínkách kladeno mimo činnosti vzdělávací, také břemeno výchovy a tedy i práce na rozvoji a formování osobnosti dítěte. Snad i proto je výstižnější Komenského označení výchova a vzdělávání, než ono moderní pojmenování edukace.

Další oblastí, o které dále Z. Helus (tamtéž, 190) hovoří je široké spektrum nových činností a aktivit, skrze něž dítě objevuje nové skutečnosti. Jsou to nejen nové poznatky v rámci vyučovaných předmětů, jedná se také o specifické činnosti, například v rámci projektového vyučování, kdy má dítě možnost vlastním aktivním přístupem poznávat nové, dávat jej do širších souvislostí a mimo to, si také ověřovat svoji odolnost a reakci okolí na vlastní osobnostní rysy a jejich projevy navenek. V tomto výčtu jako poslední je třeba uvést nové zkušenosti dítěte se zpětnou vazbou. Jedná se o informaci z okolí, které reaguje na řešení úkolu a konečný výsledek nebo produkt. Zde autor hovoří o častém negativním jevu v současné škole – předpokládá se „nulová pozice nevědění“. Je to zřejmě spojeno s tradičním přístupem institucionálního vzdělávání. Při častém opakování tohoto jevu hrozí deziluze a demotivace dětí. Schází jim možnost využít svého potenciálu k dalšímu badatelskému objevování nového a to nejen v oblasti vyučovaných předmětů, ale také z hlediska výchovného, k budování a uvědomělému uplatňování vlastní osobnosti.

Vývojový faktor směrem k osobnosti a její struktuře popisuje také Smékal (2012) jde k podstatě lidského života a hovoří o něm jako o sledu událostí, rituálů, příhod, nemocí, úspěchů a zklamání a dalších prvků. Hodnota života podle něj nespočívá v četnosti či pestrosti jednotlivých událostí a dokonce ani v jejich obsahu. Jako podstatné autor považuje to, že všechny jsou konány na základě vlastní rozhodnutí, s vlastní invencí a s reflektováním vlastní osobnostní struktury. Nakonec (2012,393) opravuje autor dle něj špatně položenou otázku „Od kdy je člověk osobností?“ a nahrazuje ji otázkou „Nakolik je tento člověk osobnost?“ Snaží se tedy zjistit dosažený stupeň zralosti relevantní věku a potenciálu jedince. V tomto jednoduchém dotazu je respektován princip diferenciaci, integrace a fixace, což lze popsat jako respektování vývojové dynamiky utváření osobnosti.

M. Vágnerová (2005,24) v souvislosti se školním vzděláváním a výchovou hovoří o osobnostních vlastnostech jako o jednom z důležitých předpokladů školní úspěšnosti vedle potřebných schopností, dobrého zdravotního stavu a potřebného sociálního zázemí.

Vyjádření všech tří prve jmenovaných autorů se shoduje v přístupu k nárokům na osobnost, ke kompozici podmínek úspěšného vzdělávání – včetně osobnostních předpokladů a v neposlední řadě v pohledu na vývoj osobnostních rysů a jeho dynamiku. Shrnutο pro účely této práce, vzhledem k tomu, že nedílnou součástí uvedeného je zasazení do společenského prostředí s důrazem na efektivní komunikaci, je namíste se obávat o normální fungování těchto položek a vztahů u dítěte, jehož komunikace je narušena vadou sluchu.

Podobně, také vývojovému faktoru ve vztahu k osobnosti, byla věnována výzkumná práce autorů Huang, Li, a Zhang (2008). Testem NEO FF, vycházející z pětifaktorového pojetí osobnostních rysů, bylo testováno téměř tisíc žáků v Číně. Výzkum realizovaný upraveným nástrojem na čínskou populaci byl zaměřený na uplatnění jednotlivých složek: neuroticismu, extraverzi, otevřenosti vůči zkušenostem, přívětivosti a svědomitosti ve vztahu k chronologickému věku dítěte a věku školnímu, který je zde pojat jako navštěvovaný ročník školy. Pedagogická psychologie využívá kalendářní věk k vymezení psychosociální vyzrálosti a tím i zkušenosti nesené dítětem do školního vzdělávání. Pro potřeby této práce považujeme za důležité některé ze závěrů. Autoři uvádějí negativní vliv věkového hlediska na E (extraverze) faktor a školního věku na faktor C (svědomitost). V zásadě ukazují s ohledem na získané výsledky, že E faktor je více vztažen ke geneticko-biologickým činitelům a C faktor tenduje k hodnocení jako faktor prostředí. Pro děti s postižením a zejména sluchovým to znamená, že extraverze bude náročnější v případě intervence a výsledky nebudou zřejmě uspokojivé, zatímco C faktor, jako faktor se silným vztahem k vlivu prostředí, může být předmětem úspěšné intervence.

2 Psychologické metody a specifické otázky dětské diagnostiky

Diagnostika u dětí je nejen v psychologii specifickou oblastí. Pedagogická psychologie je zaměřením právě tou disciplínou psychologie, která s vyšetřením dětí počítá jako s hlavní cílovou skupinou. Ve světovém náhledu je možno vycházet pro diagnostické přístupy z materiálu, který považujeme za základní – jedná se o „The standards for educational and psychological testing“ jde o vícekrát modifikovaný a zpřesňovaný text, původem z padesátých let minulého století. Pro české prostředí byl přeložen a vydán v roce 2001. M. Bricheín (2005) má ke standardům řadu kritických připomínek, přičemž za hlavní lze považovat odtržení od teorie a jejího rozvíjejícího se poznání a dále pak do jisté míry opačný smysl pojetí validizace testů „Obsahová oblast konstruktů“ je souborem "projevů,

znalostí, dovedností, schopností, postojů nebo jiných vlastností měřených testem" (Standards, s. 17, 176, 178 aj.). Zdá se, že při interpretaci výsledků testování není třeba diferencovat myšlenkový koncept autora od zjištěných vlastností testované osoby, není třeba rozlišovat vnitřní procesy a stavy od jejich vnějších projevů atd. Validizace a standardizace se zjednoduší a zpřesní, akceptujeme-li vágní pojetí konstruktů. Ať je předmětem testování cokoli, psycholog má aplikovat očíslované standardy a potřebná úroveň testování bude dosažena.“ Uvedený článek, jinak velmi kritický, obsahuje hodnotící postoj z hlediska, které má vztah k naší práci: „Standards jako celek pojednávají patrně o všech důležitých tématech z oblasti testování a mohou tedy doplnit "profesní výbavu" odborných psychologů. Ačkoliv jsou zpracovány systematicky, přehledně a srozumitelně, jejich studování nebude asi snadnou záležitostí.“ V originále je v příloze F (2003) věnováno dosti místa právě validizaci a její interpretaci. Připomínce šetrného a nezatěžujícího přístupu při vyšetření žáků se s ohledem na zmiňované standardy věnuje ve své stati Camara (2007) a upozorňuje na nutnost úpravy podmínek a odstranění zdrojů stresu a nepřiměřené zátěže při psychologickém vyšetření nejen pro žáky, ale také pro učitele. Z vlastní zkušenosti víme, že testování žáků, za účelem získání dat pro výzkumné záměry je často zátěžovou situací pro učitele, kteří se cítí být „také testováni a hodnoceni“. Velmi podrobnou analýzu zmiňovaných standardů s časovým odstupem zpracovali Camara a Lane (2006) kriticky se ve své stati vyjadřují k jednotlivým úpravám a doplňkům. Pro tuto práci je podstatné, že uvádějí také přístup k validaci výsledků ve smyslu zákona z roku 2001 „No child left behind“, který tak vytváří pro práci s dětmi s postižením v USA legislativní oporu. Ze stejného prostředí je analytická práce Eignor (2001), který se mimo jiné zaměřil i na psychologické vyšetření osob s postižením a otevírá „velké téma“ současnosti – přijatelné pojmenování (politically correct terminology). Toto téma je zde pojato jako nebezpečí označování testů a výsledků testování, které byly modifikovány vzhledem ke speciálním potřebám klienta. Na jedné straně tedy stojí „No child left behind“ a komplementárně existuje obava z nálepkování klientů. Doporučuje se tedy uvádět důvod a druh modifikace jen se svolením klienta, čímž se odstraní možnost nežádoucího upozornění na přítomnost klientova postižení. Specifickou oblastí dětské diagnostiky je komunikace a komunikační kompetence dětského klienta. Konečně celá tato práce je věnována dětem, kterým vada sluchu nastavila podmínky pro psychický vývoj jinak a tedy i jejich výkon při psychologické (nejen) je tím reálně ovlivněn. K tomuto tématu, sice ne, jako hlavní řešený problém, poskytl Christensen et. al. (2014) informace o problematice vyšetření dětí s nízkým potenciálem v receptivní složce komunikace. Pro tuto práci se jeví jako podstatný závěr, ze kterého lze odvodit nutnost vyšetření komunikačních kompetencí u

klientů s postižením s dopady do oblasti psychomotorického vývoje. Takové vyšetření by přineslo nejen obraz dané oblasti v aktualizované podobě (autoři upozorňují na vývojovou dynamiku, což implikuje i potřebu průběžné diagnostiky - tedy vždy před vlastním psychologickým vyšetřením), ale zároveň umožní co nejvíce odclonit vliv úrovně užití jazyka a komunikace na průběh a hlavně výsledek vyšetření.

Specifické zaměření na vyšetření dětí a podmínky pro práci psychologa s dětským klientem jsou zakotveny v materiálu APA „Guidelines for psychological evaluations in child protection matter“ (2013). Jmenovaný text je výsledkem několika předchozích revizí a terminologických upřesnění. Vzhledem ke specifikům vyšetření dětí se zde uvádí řada poznámek nebo okruhů, které mohou být náročné nebo problematické pro obě strany – dětského klienta i psychologa. Vše je dle uvedeného materiálu podřízeno hlavnímu cíli – nápomoci při snaze po dosažení stavu osobního komfortu dítěte v daných podmínkách. Spolupráce je v takovém případě plánována s předpokladem plného zapojení rodičů nebo pečovatелů u klientů, kteří nedovršili věk dospělosti. Vše musí být ze strany psychologa posuzováno nezaujatě a nestranně, bez předsudků a osobních postojů. V situacích, které jsou zákonem vymezeny, má psycholog, stejně jako ostatní pracovníci v pomáhajících profesích, oznamovací povinnost. Volba metod a nástrojů použitých k vyšetření dětského klienta musí odpovídat jeho věku a v případě dětí s postižením, také speciální potřeby dané přítomností vady či poruchy.

Pro základní přehled v přístupu k vyšetření v psychologii v našem národním prostředí lze využít členění na hlavní principy, které uvádí P. Říčan (1997, 238). Jsou charakterizovány jako ekologický přístup a dále princip kontinuity. **Ekologický princip** je autorem v podstatě charakterizován jako přístup, respektující prostředí dítěte a jeho formativní vliv. K uplatnění tohoto principu je třeba multioborového pojetí vyšetření a zejména v tomto případě kvalifikovaný sociální pracovník je schopen být zdrojem podstatných informací pro interpretaci výsledků, formulaci závěrů a následně doporučení pro praktický život dítěte. Ekologický princip, podle P. Říčana zohledňuje také aktuální situaci, v níž se dítě a psycholog nacházejí. Patří sem charakter a zdroj důvodů, pro které k vyšetření dochází, kdo a jak vstupuje do dětského života a jaké stopy v něm zanechá. Druhým principem je vystižena potřeba, charakterizovaná jako **kontinuální sledování a poznávání dítěte**. I v tomto případě se jedná o účast více profesí, ale také rodičů či nejbližších dítěte. Vše je ale vztaženo k času a vývoji dítěte v čase. Cílem tohoto předpokladu je pracovat s informacemi průběžně získávanými a obnovovanými každým, kdo s dítětem profesně nebo jinak přichází do kontaktu. Psycholog, jako člen diagnosticko-terapeutického týmu by měl pro průběžnou

modifikaci svých závěrů uvedených informací využívat ku prospěchu dítěte – klienta. Tamtéž se P. Říčan zabývá specificky vedenou komunikací s dětmi v přítomnosti i bez rodičů, hovoří o významu fyzického kontaktu a významu přiblížení se k dítěti. Také motivace a uklidnění je u dětských klientů specifické – obrázek, hra na počítači, motivační úkol do příštího setkání. V zásadě vše s čím a jak dítě přichází má nebo může mít diagnostickou hodnotu. Je jen věci pozornosti a praxe psychologa, jak takto specifické podmínky dovede připravit a jak dovede všechny dětské projevy mimo vlastní vyšetření zúročit v diagnostickém závěru. Podobně M. Vágnerová (2012) popisuje požadavky na psychologické vyšetření jako komplex, který musí zohlednit věk klienta a jeho potenciál. Přístup k práci s dětským klientem je předmětem doporučení, ve kterých Davido (2001,76) popisuje roli školního psychologa jako mediátora mezi učitelem a žákem. Cílem by měl být podle autorky objektivní přístup učitele k výkonu žáka bez zobecňování – neúspěšnost žáka může být symptomem problémů, ve kterých se dítě nedovede orientovat a následně je samostatně řešit. Dokonce zde nazývá špatný prospěch jedním z ukazatelů problémů nebo skrytého konfliktu. Asi nejvíce pozornosti vyšetření dětí je věnováno v publikaci Psychodiagnostika dětí a dospívajících, autorů Svoboda a kol. (2009, s. 24). M. Svoboda zde pojímá psychologické vyšetření jako specifický druh interakce psychologa a klienta. Tato interakce je dle autora ovlivněna několika proměnnými, které samy i ve vzájemné interakci ovlivňují výsledek vyšetření (ale stejně tak je tomu u intervence). První je zde uvedena proměnná, kterou je sám psycholog. Znamená to, že do procesu diagnostiky vstupuje psychologova osobnost, vzdělanostní úroveň, profesní zkušenost, emoční stabilita a schopnost vést proces s nadhledem a odpovědností. Jako další proměnná vstupuje do vyšetření dítě – klient. Jak pro diagnostickou, tak pro intervenční fázi je třeba dále vzít v úvahu osobnost dítěte, momentální i dlouhodobé celkové nastavení, zkušenosti a sociálně - komunikační potenciál. Do vystupování a postojů dítěte se promítají postoje a vliv rodičů či širší rodiny. Mohou v některých případech fungovat jako překážka nebo ovlivňující faktor při vyšetření. (Tomuto stavu, žel, nahrává situace na knižním trhu a otevřenost internetu s dostupnými informacemi všeho druhu. Pokud ambiciózní rodič nastuduje několik publikací typu „otestujte si své dítě“ může být psychologovi nepříjemným a spíše kontraproduktivním partnerem.) V takovém případě je třeba uvažovat o co nejefektivnější spolupráci s rodinou tak, aby případná možnost interference byla co možná nejvíce snížena. Poslední ve výčtu je třeba uvést autorovu klasifikaci prostředí – situační proměnnou. Jedná se nejen o místní materiálně technickou úpravu a vybavenost pracoviště, ale také například o formu administrace, která bude uzpůsobena přiměřena věku dítěte a v případě přítomnost

postižení, také individuálním specifickým nárokům a potřebám. Struktura vyšetření je dle M. Svobody (2009, s. 26) je reprezentována následujícími položkami:

1. vlivy okolí (tzv. ekologický princip) – prostředí kolem dítěte, účel vyšetření, kdo vyšetření vyžaduje,
2. chování dítěte,
3. intelektuální faktory,
4. neuropsychický stav,
5. školní úspěšnost,
6. osobnost (sociálně afektivní faktory).

Výčet a obsah jednotlivých parametrů je ve shodě s prve uvedenými „Guidelines for psychological evaluations in child protection matter“ zpracovanými pod záštitou APA.

Organizačně a technicky je vyšetření členěno do pěti etap:

1. formulace otázek, problému, stanovení hypotéz,
2. výběr vhodných a adekvátních psychodiagnostických metod,
3. vlastní vyšetření – získávání údajů,
4. vyhodnocení získaných dat – kvantitativní i kvalitativní rozbor,
5. formulace závěrů, nálezu a případných navrhovaných opatření.

Vzhledem k tomu, že zde máme na mysli vyšetření dětského klienta, je třeba při přípravě vyšetření, stejně jako i u následné intervence věkově zohlednit jednotlivé fáze práce s klientovým případem, s klientem. Uzpůsobit je třeba přípravná fáze s ohledem na druh a zdroje informačních podkladů pro zahájení práce. Dále vlastní vyšetření, při kterém by měly být individuálně zohledněny věkové zvláštnosti i osobní specifika klienta v případných odlišnostech (například náhrada zrakového kontaktu u klienta nevidomého nebo komunikace s klientem, který je stížen těžkou vadou sluchu). Individuálním specifikům bude třeba podřídit nejen administrace, ale také vyhodnocení vyšetření a interpretace výsledků. Dětský věk a případná přítomnost postižení si vyžádá zřejmě častější ověření platnosti výsledků (například proto, že děti s postižením nesou sebou i větší zátěž spojenou se zdravotními problémy a častou medikací). Také při konstrukci závěrů a doporučení pro rodiče a pedagogy je třeba přihlídnout k aktuálnímu celkovému potenciálu dítěte a dále k možnostem a kompetencím

rodičů. Také doporučení pro učitele by mělo odrážet realitu současné školy a výchovně vzdělávacího procesu.

3 Etické zásady v psychologii

Pro práci psychologů a pro plánování oborových výzkumných aktivit je jedním ze základních předpokladů dodržení etických norem. Etika je obecný pojem, který se vztahuje k hodnotám platným v dané společnosti. Praktická a aplikovaná etika se vztahuje k uplatňování etiky ve specializovaných oblastech nebo povoláních, jako je například psychologie. Cílem etických pravidel je zlepšit úroveň práce ve všech oblastech psychologické práce a vytvořit pravidla, která by vytvořila platformu pro kontakt a vztah psycholog – klient. Pravidla pak účinnou formou vytvářejí bezpečné prostředí pro obě strany procesu – diagnostiky, poradenství, terapie a výzkumu. Obecně platí, že etická pravidla by měla být v souladu s legislativou a tak vytvořit rámec pro práci, pracovníky i klienty cílové skupiny.

Etická pravidla vycházejí z historicko-kulturních základů, uznávaných v konkrétním prostředí a mají svoji vývojovou dynamiku. Tato poznámka vstupuje stále více v platnost s uvědoměním si situace v měnící se společnosti. Také v našem národním prostředí bude stále více multikulturních faktorů, které budou vstupovat do tvorby a úprav etických kodexů a pravidel lidských činností. (jako příklad vlastní praxe můžeme uvést případ rodiny pocházející z arabského prostředí, kde mimo jazykovou odlišnost je třeba počítat i s absolutně jiným rozložením potenciálu a možnosti spolupráce s rodinou) Mimo stále se zvyšující hladinou multikulturality sem bude patřit genderová problematika stejně, jako otázky věku, náboženství či vztahu k pohlaví. Etiku práce a etická pravidla ovlivňuje také celospolečenský vývoj – známá je například americká „opatrnost“ počínající nápisy na kelímcích s kávou, upozorňujících na teplotu nápoje a pro psychologii například častá práce s klientem při otevřených dveřích. Ať se však etické chování vyvíjí, jak bylo uvedeno výše, vždy je cílem etických pravidel poskytnout oboustranně bezpečné prostředí s cílem zajistit nejvyšší možnou efektivitu práce. Zřejmě podobně, jako u citační normy APA (Americká psychologická asociace) bude i Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct ve znění posledních úprav z roku 2010. (dostupné na <http://www.apa.org/ethics/code/principles.pdf>)

Propracovanost uvedeného dokumentu a seznam změn (uvedeno 10 předchozích verzí), kterými od roku 1953! do roku 2010 prošel, svědčí o ochotě a schopnosti reagovat na společenské změny včetně změny jazykové – zejména terminologické. Okruhy, kterými se

etický kodex APA zabývá, jsou odrazem praktických potřeb a snahou o vytvoření, již prve uvedeného, bezpečného prostředí. Patří sem problematika zahrnující etické rozhodování, kompetence, vztahy s klienty, informovaný souhlas, důvěrnost a práce s informacemi a daty, práce s klienty a pacienty v život ohrožujících situacích, ekonomické a obchodní otázky, problematika forenzní psychologie, expertní a posudková činnost, mezioborová spolupráce, osvětová a lektorská činnost, klinický dohled a supervize, výzkum a další vzdělávání psychologů.

V českém národním prostředí je asi nejvýznamnější Etický kodex, který přijala Českomoravská psychologická společnost (ČMPS). S platností od roku 1999 jsou tyto normy závazné pro všechny psychology sdružené v ČMPS. (dostupné na http://capz-esprit.sweb.cz/prispevky/dokumenty/kodex_cmps.html) V pěti oddílech jsou shrnuty hlavní zásady pro etický přístup – způsobilost a zodpovědnost, práce s klienty, práce s informacemi, zásady chování a vystupování psychologa, závaznost kodexu. Ve srovnání s etickým kodexem APA je český snad skromnější v detailech, ale zřejmě je v původním znění od roku 1999 dostačující.

Pro realizaci popisovaného výzkumu byla přijata pravidla, vycházející z českého etického kodexu ČMPS. Navíc, stejně jakou ostatních výzkumů v předchozích letech, byla dodržena zásada anonymity dětí a škol. Prostorů škol pro děti a žáky se sluchovým postižením je na národní úrovni příliš malé a velmi čitelné. Cílem nikdy nebylo vytvořit konkurenční prostředí a ukázat na lepší nebo horší školu. Vzhledem k dosavadní velmi dobré spolupráci s těmito školami a jejich řediteli byl vždy tento požadavek dodržován. Pouze v případech, kdy například u osobnostního dotazníku nebo výzkumu v oblasti hodnotové orientace či sebereflexe byla s řediteli dohoda, která v případě výskytu závažné odchylky od normy umožňovala oznámení věku a pohlaví dítěte řediteli školy (jména se nikdy nevyplňovala), aby v případě zájmu mohlo být dítě dohledáno a výsledky ověřeny k případné další psychologické nebo speciálněpedagogické intervenci.

4 B – J.E.P.I. - Škály Eysenckových

4.1 Popis použitého nástroje a jeho administrace

Dotazník B - J.E.P.I. vznikl překladem a adaptací anglické verze J.E.P.Q. (E.P.Q. /Junior) J. Senkou, který porovnáním výsledků ověřil jejich identitu. Jediný rozdíl mezi oběma dotazníky je v počtu položek. Autoři anglické verze přidali ke stávajícím škálám ještě

škálu „C“ kriminalita, která byla zjišťována třemi položkami. Tyto položky slovenská adaptace neobsahuje. K dotazníku jsou vypracovány slovenské a české normy.

V současné době se jedná o verzi vydanou v roce 1994, patřící k nejrozšířenějším nástrojům (Svoboda, 2001, s. 343) u nás, zaměřeným na věkovou skupinu 9 – 14 let. Pro experimentální účely doporučuje J Senka použít dotazník i u starších dětí, a to až do 15 let. Pro kategorii 15 + jsou jiné specifické nástroje.

Dotazník je zaměřen na čtyři škály: extraverze – introverze, neuroticismus (labilita – stabilita), psychoticismus a lži skór.

Extraverze – introverze je škála daná projevy chování, které souvisí se vztahem osoby k okolí a dynamikou projevů. Pro extraverta je typickým projevem hovornost, družnost, vysoká míra vzrušivosti, impulzivita, v krajním případě může sklouzávat až k agresivitě, v citech není ujasněný a nestálý, míra jeho spolehlivosti je nízká. Pokud bychom použili Eysenckovu škálu, potom od nejvyšší míry extraverze, kde je jedinec charakterizován jako výsměšný, silně lhostejný k lidem, kontrolující svoje city, tendující spíše k pesimismu a dbající na systém a řád v životě i ve vztazích.

Další dvojicí jedné škály Neuroticismus, obsahující míru od lability ke stabilitě. Vysokého skóru neuroticismu dosahují labilní jedinci, kteří mají blízko k depresím, jsou velmi citliví na podněty a s obtížemi se vrací do klidového stavu. Jak uvádí Senka (1994, s. 17) hlavní starostí labilních jedinců je zabývat se věcmi, které mohou špatně dopadnout a následně silnými emočními reakcemi na závěry těchto úvah. Protipólem je jedinec stabilní, s nízkou mírou neuroticismu, jehož excitace přichází později a netrvalá dlouho, rychle se vrací do původního stabilního stavu. Na rozdíl od labilních osob, netrpí psychosomatickými obtížemi a nevykazují poruchy spánku.

Psychoticismus s vysokým skóre je v pojetí Eysencka projev osobnosti jedince, který má obtíže s adaptabilitou, je uzavřený až samotářský. Vztah k ostatním lidem bývá ve znamení necitlivosti, krutosti až nelidské, Senka (1994, s. 19) popisuje tyto jedince jako hostilní k ostatním lidem v okolí dokonce s prvky agresivity i k přátelům, příbuzným a milovaným osobám. Svoboda (2001) hovoří v této souvislosti o absenci pocitu viny a obtížné socializaci. Obecně se však autoři (Svoboda, 2001, Senka 1994, shodují v tom, že se jedná pouze o predispozice. O jistých genetických a genderových předpokladech k psychoticismu se mimo jiné vyjadřují Lynn a Martin (1997) ve svých závěrech z výzkumu realizovaném v devadesátých letech. Cílem bylo popsat s ohledem na genderové rozdíly mnohonárodnostní vzorek respondentů a jejich skórování ve škálách Eysenckova dotazníku v závislosti na HDP. Pro tuto část práce použijeme zajímavého výsledku. V tehdejší Československu se

psychoticismus u obou pohlaví pohyboval ve srovnání s jinými národnostmi velmi vysoko, ale muži dosáhli nejvyššího skóru z celého vzorku. (například Island 2,7; USA 3,8; NL 3,3; ČSSR 10,9) Zde je na místě připomenout, že sám autor změnil položku „psychoticismus“ později na „zatvrzelost“, čímž se vytratil poněkud zavádějící nádech. K psychoticismu a jeho vyššímu výskytu je však třeba uvést, že vysoké skóre neznamená automaticky přítomnost onemocnění či dokonce inklinaci ke kriminálnímu jednání. Jde o předpoklad, který může být rozvinut. Senka (1994, s. 20) uvádí, že v jeho vzorku se průměr výskytu položek P pohyboval v rozpětí 0 – 10 z celé 20 položkové stupnice. Vysoké skórování v P upozorňuje na možnou přítomnost poruchy autistického spektra. Pro případnou intervenci, její zaměření a formu, je třeba psychoticismus vždy korelovat s neuroticismem, kdy vysoké skóre v obou položkách nesou sebou vysokou senzitivitu, strach, neklid a nejistotu. V opačném případě, je-li vysoké hladině psychoticismu neuroticismus na úrovni stability, je možné počítat s osobností energickou, podnikavou a přísně zaměřenou. Naopak, v případě vysokého skóre psychoticismu v kombinaci s labilitou je taková kombinace základem pro vysokou hladinu subjektivismu a egoismu. V projevech se potom jedná o nepřístupnost, pomstychtivost a bezohlednost.

Ve výčtu poslední je škála L (lži skór). Jedná se vyjádření míry sociální deziderability. Svoboda (2001) ji popisuje jako stabilní osobnostní rys, který by mohl souviset s přijetím role ve společenské aktivitě. Lze se tedy domnívat, že hodnotu L skóru je možno považovat za projev sociální kompetence jedince. Podle Senky (1994, s. 24) lži skór vypovídá o tendenci k disimulaci a její míře. S vyšším výskytem se lze dle autora setkat tam, kde se jedná o potřebu sebe prezentace v potřebném (žádoucím) formátu či profilu. Zejména v situacích vstupních pohovorů ať již ve školním prostředí, tak v prostředí trhu pracovních sil. Zajímavá zmínka o L skóru se u Senky objevuje v souvislosti s motivací s odvoláním na práci Michaelise a Eysencka, kteří uvádějí, že nemotivující podmínky, vedoucí k disimulaci a vliv korelace N a L škál je třeba přesně odclonit. Vágnerová a kol. (2013) hovoří v tomto kontextu o nízké motivaci bezdomovců ke zlepšování reality a vlastního profilu a tím dosahovali téměř nulového L skóru. Lži skórem se ve vztahu k pohlaví dětí zabýval Orwin (1971). Autor nastavil dva druhy situací, ve kterých děti vyplňovaly dotazníky J.E.P.I. V prvním případě se jednalo o ředitele školy a ve druhém případě osobu výzkumníka. V dotazníku zadaném ředitelem školy skórovali chlapci výše na škále neuroticismu a níže na lži skóru než ve stejném nástroji zadaném výzkumníkem. Výsledků děvčat se změna administrátora nedotkla.

4.1.1 Administrace dotazníku B-J.E.P.I.

Senka (1994) i Svoboda (2001) uvádějí, že se jedná o individuální nebo skupinovou administraci, doba trvání zpravidla nepřekročí 20 minut. Proband odpovídá označením ano – ne, přičemž rozhodnutí musí být rychlé a jednoznačné. Platná odpověď se označí zakroužkováním. Vyšetření věkové kategorie dětí 8 – 14 let by nemělo přinášet problémy, děti jsou v tomto věku dostatečně vyspělé k samostatné práci, dokáží pracovat pod vedením cizího člověka. (Vágnerová, Klégrová, 2008) Pochopení rozdílů autority lze vyčíst právě z již zde zmíněné práce Orwina (1971). Naše zkušenost vede poznámce, že nejen děti se sluchovým postižením potřebovaly instrukce zopakovat – „Vyber, co k tobě patří (ne co si myslíš, že je vhodné).“ A dále také označování platných odpovědí zakroužkováním. Setkali jsme se příliš často s nepozorností a nízkou schopností samostatné práce. Tato zkušenost vede mimo jiné i k poznámce o zajištění podmínek (při skupinovém snímání dotazníku) omezujících možnost opisování.

Vyhodnocení dotazníku se provádí pomocí šablony a výsledky jsou skóry jednotlivých položek P, E, N a L.

5 Dítě se sluchovým postižením

5.1 Sluchové postižení a jeho některé reflexe pro psychologii

Vadu sluchu je možné popsat či přesně definovat z hlediska fyziologického, jako určitý, zpravidla přesně měřitelný deficit smyslového vnímání, jehož významně ovlivňující vstup do psychického vývoje je dán dobou vzniku vady a mírou ztráty sluchu konkrétní osoby. Individuální deficit dostává rozměr postižení v psychosociálním kontextu, reflexí dané osobní nedostatečností a následně umocněné sníženou úspěšností fungování ve společnosti. Termín sluchové postižení tak pokrývá v tomto pojetí velmi širokou škálu problémů.

V současné době se používá klasifikace sluchového postižení z hlediska míry sluchové ztráty udávané v decibelech (dB) a frekvence v oblastech 500, 1000 a 2000 MHz tak, jak je stanovila WHO revizí z roku 2001, ve které se uvádí tuto klasifikace:

ztráta:

0 dB	-	25 dB	normální sluch
26 dB	-	40 dB	lehká nedoslýchavost
31 dB	-	60 dB	dítě - středně těžká nedoslýchavost
41 dB	-	60 dB	dospělý – středně těžká nedoslýchavost
61 dB	-	80 dB	těžká nedoslýchavost
81 dB	-	více dB	velmi závažné postižení sluchu

Pro účely zvoleného tématu je třeba se zabývat pojetím a zaměřením psychologické diagnostiky a intervence u dětí žáků s vadami sluchu stejně, jako tomu je ve speciální pedagogice pro oblast výchovy a vzdělávání. Dvě základní skupiny lze charakterizovat podle toho, jak děti nebo žáci pojmají svoje postižení a jej reflektují. Vliv může přicházet z rodiny nebo z mimo rodinné prostředí, například vrstevníci ve škole, kluby a společenství tvořená osobami se sluchovým postižením.

První skupina je tvořena nositeli vady sluchu, kteří jsou pojmáni jako pacienti pro zdravotnictví a také jako cílová skupina pro výchovu a vzdělávání se zaměřením na osoby s postižením, v tomto případě sluchovým. Vychází se z výsledků diagnostiky, prováděné na specializovaných zdravotnických pracovištích a dále ze závěrů diagnostických postupů psychologických a speciálněpedagogických. Cílem jsou taková opatření, která vedou k maximální možné integraci nositele vady s využitím mluvené řeči ke komunikaci.

Druhá skupina je z hlediska věkové struktury obdobná, závěry medicínských diagnostických postupů však nejsou pro zařazení rozhodující. Základní rozdíl mezi oběma skupinami spočívá v sebepojetí jednotlivých členů a reflektování jejich vlastní vady nebo pocit sounáležitosti se skupinou bez ohledu na přítomnost vady sluchu.

Klíčová otázka, vedoucí k vysvětlení možnosti dvojího pojmání dětí se sluchovou vadou, vede k hledání odpovědi, zda se jedná skutečně o dítě s postižením.

V prvním případě se jedná o akceptování skutečnosti, že dítě je nositelem sluchového postižení a zároveň výzva ke zvýšenému úsilí vedoucímu k tomu, aby se dopady postižení zmírnily nebo omezily pomocí kompenzačních technických pomůcek, případně využitím kompenzačních postupů dosáhlo podobného efektu, jako v předchozím případě. Tyto požadavky jsou doplněny snahami, které vedou k urychlenému zahájení rehabilitace, v optimálním pojetí - rehabilitace komplexní. Tato strategie je založena na včasné diagnostice a dále stejně důležité včasné indikaci kompenzační pomůcky – zpravidla individuálního sluchadla a psychologickou intervenci tak, aby mohlo následovat okamžité sestavení individuálního intervenčního plánu uplatněného a průběžně modifikovaného od raného věku dítěte s cílem splnit všechny položky potřebné pro úspěšnou výchovu a vzdělávání ještě před nástupem do základní školy. To by se mělo týkat zejména dětí a žáků s využitelnými zbytky sluchu.

Druhá možnost je založena na přijetí dítěte jako osobu, osobnost a partnera s odlišným komunikačním módem. Takto pojaté dítě se následně dostává do situace, která je nastavena a

řizena tak, že celý komplex dalších kroků a postupů odráží „pouze“ komunikační nebo jazykovou odlišnost. Dítě je považováno za „partnera“, používajícího odlišný komunikační mód než je tomu u většinové, v případě českého prostředí, české slyšící společnosti. Znakový jazyk je považován za hlavní komunikační prostředek, komunikace probíhá ve vizuálně motorickém módu. Tímto směrem by měly být upraveny všechny aktivity s cílem založit a rozvinout jazykové kompetence stejně, jako to je žádoucí u komunikačních kompetencí. Hlavním parametrem pro rozhodování o zařazování dítěte do vzdělávacího programu je tedy pouze jeho mentální úroveň. Komunikace a jazyk by měly být pojímány a hodnoceny stejně, jako je tomu v těchto složkách u dětí slyšících. V „ideální“ situaci, z tohoto hlediska, se nacházejí například neslyšící děti neslyšících rodičů. Rozvoj komunikačních kompetencí je v rodinném prostředí, kde se komunikuje pomocí znakového jazyka, zcela srovnatelný s podmínkami v rodině slyšící se slyšícím dítětem. Zejména v tomto případě lze očekávat, že úroveň kognitivních funkcí, komunikačních a sociálních kompetencí budou na úrovni, srovnatelné s úrovní slyšících dětí. Významnou proměnnou zde bude intelekt, který je z hlediska psychologické diagnostiky možno popsat velmi přesně. Například před nástupem do školy by se u těchto dětí s normálně vyvinutými komunikačními kompetencemi a jazykem měly posuzovat jako signifikantní hodnoty pro zařazení do vzdělávacího programu intelekt a s ním související sociální kompetence. Z výše uvedeného je možné odvodit, že u posuzování při zápisu ke školní docházce mohou tyto děti projít stejnou procedurou, jako děti slyšící s tím rozdílem, že je pro dorozumívání využíváno znakového jazyka.

Z pohledu většinové, tedy slyšící společnosti, je sluchová nedostatečnost, která brání sluchovým vjemům nebo jejich částem, hodnocena jako vada, která se reflektována společností stává postižením v komplexním pojetí. Nositel takové vady zasluhuje pozornost a speciální přístupy, zejména vzdělávací.

Specifickou skupinu tvoří nositelé vad sluchu, které nejsou diagnostikovány jako těžké a pomocí technických prostředků jsou úspěšně kompenzovatelné. Jedná se o osoby nedoslýchavé. Lze předpokládat, že pokud se jedná o vadu, kterou bude možno efektivně kompenzovat, bude dítě umístěno do vzdělávacích zařízení běžného typu, tedy do podmínek školní integrace. Vada bude pravděpodobně úspěšně kompenzována prostřednictvím technické pomůcky, zbytek sluchu bude předmětem odborné péče s cílem maximalizovat jeho využitelnost. Zároveň bude třeba počítat s úpravami prostředí, ve kterém se dítě vyskytuje, dále bude možné počítat se systematickou odbornou podporou ze strany speciálněpedagogického centra, v jehož působnosti se dítě a škola s programem inkluze nachází.

Specifickou funkci v této situaci zaujímá psycholog a psychologické vyšetření. Je třeba diagnosticky oddělit vadu sluchu a její důsledky (vliv na rozvoj jazykových a komunikačních kompetencí, jisté opoždění v oblasti sociálních dovedností a koncepci sociálních vztahů) a pomocí vhodných nástrojů změřit intelektovou úroveň dítěte a případné snížení intelektu diferenciálně popsat tak, aby bylo zřejmé, zda jde o primárně nižší IQ nebo pouze celkové opoždění z důvodů snížené schopnosti slyšení, přijímat podněty a reagovat na ně.

Nejčastějším jevem, který se při komunikaci s osobami s nedoslýchavostí vyskytuje, je skutečnost, že na všech místech není k dispozici potřebné vybavení a nejsou vytvořeny potřebné podmínky pro komunikaci mluvenou řečí s ohledem na přítomné sluchové postižení. Následně se velmi často stává, že tito lidé mluvený projev mohou slyšet, ale přítomná vada sluchu jim brání v porozumění. Pokud není jejich mentální kapacita narušena, pak se tato informační nedostatečnost stává důvodem jejich další – a někdy i celoživotní – diskvalifikace. Zejména potřeba se neustále ptát a žádat o zopakování informace jim postupně odebírá motivaci pro další kontakty se slyšící společností. V nejhorších případech jsou komunikaci uzavřeni i v prostředí vlastní rodiny. Pokud uvažujeme o prostředí a jeho nutných modifikacích, potom se jedná zejména o místa, kde nejsou splněny podmínky pro přiměřený komfort akustického vnímání. Negativní vliv prostředí a sluchového vnímání jsou významnými činiteli při psychologickém vyšetření stejně, jako při následné výchovné či vzdělávací práci.

Z výše uvedeného vyplývá, že život v běžné, většinové společnosti je založen na předpokladu normálního fungování sluchu. V případě, že sluch, jako reprezentant základních distančních smyslů chybí nebo nefunguje na normální úrovni, stává se zdrojem problémů, se kterými se nositel vady setkává. Při různých pokusech o kompenzaci však zůstává osobou se speciálními potřebami. K dalším teoretickým vstupům bude třeba přesněji charakterizovat skupinu neslyšících. Pro účely této práce se bude jednat o osoby se sluchovým postižením v takové míře, která není kompenzovatelná sluchadlem. Vzhledem k potřebě upřesnit tuto kategorii osob, je možné vymezit takové skupiny vlastně dvě. Do první skupiny zpravidla řadíme ty osoby, které z hlediska výsledků medicínské diagnostiky neslyší a základem pro charakterizaci této skupiny je mohutnost diagnostikované ztráty sluchu.

Druhá skupina je deklarována jako Neslyšící. Jedná se v tomto případě o osoby, jejichž míra sluchového postižení, nebo dokonce jeho přítomnost, není rozhodující pro vlastní sebepojetí a následné zařazení se do širšího sociálního prostředí. Mohutnost vady sluchu je vnímána jako tak nedůležitá, že se skupinou Neslyšících se mohou identifikovat i lidé

s normálním, funkčním sluchem. Způsobem vlastního prožívání, sebereflexí a sebepojetím mají k této skupině blíže, než ke skupině intaktní populace. Hlavním pojítkem a klíčovým znakem této skupiny je však společný jazyk – v našem případě Český znakový jazyk. V odborné literatuře i textech populárně-naučných se v poslední době lze často setkat s klasifikací Neslyšících jako jazykové či kulturní menšiny. I tento pohled je možný, protože se jedná o skupinu vykazující všechny parametry, které jsou nutné pro konstituování sociální skupiny – minority.

V současné praxi se stále objevují a řeší problémy, které si neslyšící dítě nese již od narození. Jedná se zejména o deficit k oblasti komunikačních kompetencí, výstavby jazyka a také v kognitivní oblasti. Jiná je situace, kdy se dítě s vadou sluchu narodilo do neslyšící rodiny a „normální podmínky pro rozvoj jazyka, komunikativních dovedností a komunikačního systému“ jsou předem očekávány.

S odvoláním na výše uvedené skutečnosti lze předpokládat, že dítě s těžkým postižením sluchu, při jeho omezených kontaktech se slyšící – tedy většinou – společností, bude mít zásadně narušené některé formy učení. Také lze předpokládat, že obecné pojetí existence lidského individua v lidské společnosti je založena na komunikaci mluvenou řečí a také i některé důležité formy učení jsou na tomto faktu založeny. Patří sem učení rané – postnatální, učení náhodné, verbální učení a sociální učení jako komplexní přístup. Je nesporné, že všechny tyto uvedené funkce mají zásadní podíl na míře individuálního rozvoje, úspěšnosti a integrace do společnosti u každého člověka.

V tradičním pojetí jsou vyjmenované druhy učení přímo závislé na efektivní komunikaci (vývojově přiměřené věku uživatele) a to komunikaci mluvenou řečí. Přítomnost vady sluchu a nedostatečnost sluchového vnímání zapříčiňují, že k některým procesům učení nedochází vůbec nebo v omezené míře a špatně. Uvedené vybrané druhy učení mají vliv na vytváření nejen systému vědomostí a rozvoji myšlení, ale že se zároveň podílejí na vytváření systému vzorců chování a podporují vznik uvědomělého chování již v dětském věku. Vada sluchu a její přítomnost dostává ještě větší význam jako negativní parametr, vstupující do další oblastí, než do pouhé oblasti jazyka a mluvené řeči.

Pro charakterizaci osobnosti dítěte s vadou sluchu je třeba zabývat se problematikou, spojenou se sebepojetím příslušníků skupiny Neslyšících. Kulturní pojetí nositelů sluchové vady, přijímá vadu sluchu jako danost, kterou nelze měnit a neuvažuje se ani o její míře tedy velikosti ztráty.

Kulturní pojetí uvedených osob vyhovuje požadavkům na možnost definování sociální skupiny – kulturní menšiny. Obecně platné podmínky pro ustavení takové skupiny jsou splněny – společný jazyk, historie, hodnotová orientace, společná kultura. Členové, kteří se sami deklarují jako Neslyšící, nemusí být tedy nutně osobami s vadami sluchu. Mezi příslušníky této komunity lze potkat osoby s normálním slyšením, ale z různých důvodů se hlásící k výše uvedeným faktorům, tvořícím kulturní menšinu. Světové hnutí tímto směrem dorazilo v devadesátých letech i do České republiky a o existenci takové menšiny již máme zprávy. Příslušnost k této skupině však sdílejí spíše mladší osoby s vadami sluchu, jejich partneři, příbuzní či přátelé.

Jedním z přínosů existence kulturního pojetí osob se sluchovým postižením je významná spolupráce na tvorbě a následně přijetí zákona o znakové řeči¹ (v poslední úpravě Zákon o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob). Aktivita spojené s výzkumem a zdokonalováním výuky znakového jazyka jsou významnými činnostmi, ve kterých se členové této skupiny angažují.

Do oblasti výchovy a vzdělávání se potřebné modifikace promítají například do požadavku zaměstnávání pracovníků se sluchovým postižením ve školách pro děti a žáky s tímto postižením. Termín pracovníků je vybrán záměrně, protože se nejedná pouze o učitele a vychovatele, ale také o zaměstnance se sluchovým postižením ve správním a technickém úseku. V současné době se již běžně veřejnost setkává s přítomností skupiny sluchově postižených v různých podobách. Je tomu tak například ve sdělovacích prostředcích, zejména při televizním vysílání pro sluchově postižené nebo při pořadech s tlumočením nebo přímo ve znakovém jazyce. Tento výčet doplňují psychologové, zejména ti, kteří jsou schopni se při své práci domluvit s rodiči i dětmi pomocí znakového jazyka a stírá se tak možnost diagnostických omylů, vyplývajících z nedorozumění. Nízká úroveň komunikačních a jazykových kompetencí v českém jazyce, nezaručuje plnohodnotný přenos informací. S tím souvisí velmi úzce celá problematika čtení s porozuměním.

Čtení lze považovat za jednu z nejdůležitějších dovedností k ovládnutí kterékoliv součástí informačního systému v našem životě, kde hlavním nositelem informace je psaný záznam nebo přenos informací ve psané podobě. Ani stálý dynamický rozvoj technických prostředků v oblasti výpočetních a informačních technologií nezmenší význam psaného textu. Problematika čtení neslyšících je široká problematika a věnovalo se jí u nás i ve světě hodně

¹ Zákon č. 384/2008 Sb. ze dne 23. září 2008 „Zákon o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob“.

pozornosti. Suralová (2002), Velehradská, Kuchler (1998), Macurová (2000) nebo Poláková (2001). V zahraničí má tato oblast z hlediska výzkumných aktivit dlouhou tradici, v poslední době například Coppens (2013), Huremovic, Sulejmanovic (2011) nebo Hutchison, I. (2007). Tradičně je jedním z největších problémů osob s těžkými sluchovými vadami právě schopnost čtení s porozuměním. Dovednost číst, která je dnes již běžná, je považována stále za základní pro vzdělání, kvalitní profesní přípravu a také pro další vzdělávání v nejrůznějších formách. Obecně platí, že technické čtení je žáky ve většině případů uspokojivě zvládáno. Český jazyk se zde však představuje uživateli ve své složitosti. Patří sem zejména vysoká míra flexe, která při globálním způsobu čtení v podstatě znemožní zapamatování všech gramatických tvarů aktivně používaných slov a následně vede k tomu, že četba jako zdroj studijních informací nebo četba jako zábava jsou skutečným problémem pro většinu dětí i dospělých osob se sluchovým postižením. Čtenému textu a jeho obsahu čtenář nerozumí a postupně ztrácí motivaci k činnosti, která mu nenese ani uspokojení ani zábavu. Snad právě proto jsou tolik významné výjimečné případy těch, kteří jsou neslyšícími a jsou schopni číst a psát s porozuměním.

Závěrem k této části je třeba poznamenat, že jazyk a způsob i míra jeho využití není pouze základem pro efektivní školní výchovnou a vzdělávací práci s dětmi a žáky se sluchovým postižením, ale promítá se přímo i do celé oblasti psychologické diagnostiky a následné intervence a v případě selhání má také vliv i na zařazení jedinců – nositelů sluchové vady do většinové společnosti (z pohledu jazykového a kulturního) a může být zdrojem socializačních obtíží a nedostatečné sociální adaptability.

Inkluzivní vzdělávání je dalším faktorem, o kterém je třeba zmínit jako o oblasti psychologické intervence při detekci dětí nebo žáků se sluchovým postižením. Vzdělávání formou bilingvního přístupu nevyhovuje, když děti ve školské integraci (a to je možno jistě aplikovat i na starší věk žáků) jsou poměřovány s vrstevníky intaktními - slyšícími a přinejmenším podvědomě s nimi učiteli srovnávány. Jedním z hlavních problémů inkluzivního vzdělávání je skutečnost, že děti či žáci (s vadami sluchu, ale z pohledu kulturně-antropologického kterékoliv vady) trpí nedostatkem vzorů komunikačních nebo vzorů chování a následně i nedostatkem relevantních podnětů, které jsou potřebné i pro rozvoj vlastní osobnosti. Problematikou přenosu negativního vlivu vady sluchu na výstavbu osobnostní struktury až do dospělosti se zabývá Harris III. (2001).

5.2 Nástin zásad pro psychologickou diagnostiku a intervenci u osob s vadou sluchu

V obecné rovině jsou pro psychologickou intervenci pedagogice uváděny zásady, nutné pro úspěšnou psychologickou práci v náročných podmínkách.

Respektování času

Respektování času, je podmínka, která se pro psychologickou intervenci řadí na první místo z hlediska důležitosti. Včas je nutno zahájit práci s rodinou dítěte se sluchovým postižením, včas je třeba zahájit potřebné kroky vedoucí ke stanovení co nejpřesnější diagnózy. Stejně jako v jiných oblastech diagnostiky i v tomto případě považujeme za nutné vytvořit včasnou diagnózu tak, aby byla na co nejkratší míru zkrácena doba nejistoty a čekání na základní informace, které jsou potřebné pro zahájení intervence a to nejen psychologické, ale také speciálněpedagogické. Na faktoru času je postaven i následný požadavek – včasné zahájení rehabilitace (pokud zbytek sluchu rehabilitaci umožňuje) jako základní podmínky k rozvoji komunikačních dovedností.

Faktor času a včasnosti se týká také rozhodování o případném zařazení dítěte do inkluzivního vzdělávání, tedy do běžného školního prostředí. S ohledem na vývojové etapy dítěte jsou období, ve kterých je třeba integrované vzdělávání posuzovat z hlediska možností, intelektového potenciálu a osobnostních předpokladů, aby podklady pro rozhodování byly aktuální a mezioborově využitelné. O tomto zcela zásadním kroku je nutno rozhodovat z hlediska času před nástupem do předškolního vzdělávání a dále před nástupem do základní školy. Dalším obdobím, ve kterém se inkluzivní přístup stává tématem pro rodiče, žáka i pedagogy, je období ukončení prvního stupně speciální základní školy a samozřejmě také v době po ukončení základního vzdělávání, kdy se žák rozhoduje o zaměření a náročnosti v dalším studiu. Mezioborová spolupráce – zejména mezi psychologii a speciální pedagogikou je zde více než nutná. Jak již bylo uvedeno, efektivita integrovaného vzdělávání je postavena i na parametrech, které jsou diagnostikovány a hodnoceny psychology. Nejedná se však pouze o dítě – žáka, který je objektem rozhodování pro zařazení do běžného školského prostředí, ale je třeba sem zařadit také rodinné a školní prostředí. Psychologická podpora, zaměřená na rodinu podobně, jako na pedagoga a jeho práci se skupinou školní třídy, hraje významnou roli v úspěšnosti integrovaného vzdělávání. Klíčovým faktorem pro výše uvedené je však stále čas.

Prostředí a situace podporující komunikaci

Požadavek na vysokou hladinu komunikativnosti, jako charakteristiku prostředí, je v pedopsychologii obecně platný a je možné jej považovat pouze za reflexi nadřazeného parametru – komunikativnosti prostředí, ve kterém je realizována výchova. Pokud se jedná o dětské klienty slyšící, prosazování tohoto požadavku je považováno za běžné. V případě, že se zaměříme na prostředí, ve kterém se vyskytuje dítě nebo žák se sluchovým postižením, potom požadavek komunikativnosti nabývá na významu, který jej posunuje mezi podmínky nutné. Komunikativnost lze charakterizovat jako klima nebo atmosféru, které jsou nastaveny vstřícně vůči osobě s komunikační nedostatečností (v případě, že je dítě vedeno orálním komunikačním módem) nebo komunikační odlišností (v případě, že preferovaným komunikačním kanálem je znakový jazyk). Jedná se o nastavení situací a činností tak, aby psychologická intervence ve všech etapách byla postavena na komunikační a tedy i informační přístupnosti pro klienta se sluchovým postižením. Je třeba vždy zohlednit skutečnost, která může zcela změnit výsledky nejen diagnostického procesu, ale také případné následné poradenské nebo terapeutické kroky a postupy. Převáděno do praxe to znamená, že každá aktivita by měla být nastavena tak, aby poskytovala dostatek příležitostí ke komunikaci a pokud možno i pro volnou konverzaci. Důležitou součástí prve uvedeného jsou otázky a ovládnutí tazacího procesu vůbec. Toto téma je nad rámec předložené publikace, ale jako téma pro výchovu, vzdělávání, rozvoj komunikace a jazyka stejně, jako rozvoj sociálních kompetencí, jako motivační prvek, by si jistě zasloužilo více pozornosti a specificky zaměřený výzkum. Vada sluchu je zpravidla příčinou zhoršeného přístupu k informacím, ale také k deformovaným vzorcům komunikačního chování. Jak bylo uvedeno dříve, děti s těžkými vadami sluchu, neprocházejí obdobím „proč?“ na rozdíl od svých slyšících vrstevníků. Důsledkem toho je nejen opožděné a zpravidla nedokonalé uchopení komunikace jako nástroje socializace, ale také absence otázky a neznalost její jazykové konstrukce a procesu dotazování v komunikaci. Patří se také nedostatečnost v porozumění různým souvislostem a vztahům a její následný dopad na rozvoj uvažování. V běžném životě není zvykem se na komunikativnost prostředí a situací příliš zaměřovat. Pozornost je připoutána spíše v těch případech, kdy dochází již k některému z patologických jevů a hledá se příčina nebo cesta k nápravě. Na druhé straně je třeba dát podnětům ke komunikaci přijatelnou míru, která je dána věkem a úrovní kompetencí dítěte. Přeměna dítěte ke komunikaci motivovaného v dítě demotivované je v tomto případě velmi rychlá. Jedná se o míru, která by neměla přesáhnout pro dítě přijatelnou mez. Uplatnění zásady komunikativnosti bude vyžadovat

zvýšené nároky na psychologa, ale zcela jistě se tato snaha projeví ve vyšší efektivitě intervenčních a terapeutických postupů.

Respektování preferovaného komunikačního stylu

Preferenci komunikačního stylu je možné charakterizovat jako uznání práva dětského klienta na výběr komunikačního modu. Pro školské prostředí je zajištěno zákonem – tedy přeneseně by tento legislativní podklad měl být respektován i školním psychologem. Možnost komunikovat znakovým jazykem je sice dána, ale jistota, že je ve školním prostředí naplňována, je velmi malá. Současné praktické zkušenosti z terénu dokazují spíše opak požadovaného stavu. Pokud není dítěti umožněno vyšetření a následně další intervenční kroky s použitím jemu srozumitelného komunikačního prostředku, potom lze uvažovat o znehodnocení obojího. Prakticky to znamená, že situace je srovnatelná se situací při zkoušení dítěte se sluchovým postižením v matematice, kdy dítě s nízkou úrovní jazykových kompetencí v českém jazyce nepochopí zadání slovní úlohy a výpočet je následně špatný. Izolovanou matematickou operaci však dítě mimo popsanou zkoušku běžně zvládlo. Nejen u nás jsou známy pokusy o nápravu stavu a vznikají upravené diagnostické nástroje, které jsou standardizovány právě na sluchově postiženou populaci. Jednou z možností řešení je administrace a realizace vyšetření s použitím znakového jazyka, zpravidla ze záznamu. Pro intervenční a terapeutické techniky je výhodou, když psycholog ovládá komunikační prostředek klienta. Přítomnost tlumočnicka je sice možným řešením, ale ne vždy přinese potřebný efekt z hlediska diagnostického nebo intervenčního.

Názornost při komunikaci

Požadavek na názornost je zejména propojen s administrací testů nebo instrukcemi, které souvisejí s vyšetřením či následně s intervencí. Dodržením této zásady by měl být zajištěn dostatek informací k tomu, aby dítě skutečně porozumělo instrukcím a technickým informacím. Jedním z požadavků k dodržování této zásady je potřeba používat osvětlování věcí, jevů a vztahů tak, aby dítě mohlo pochopit nejen podstatu věci nebo děje samu, ale též přiblížit i strukturu dalších vztahů. V této části je třeba připomenout, že pro děti (a nejen děti) se sluchovým postižením, jejichž jazykové preference jsou postaveny na efektivním využívání češtiny, je problém s otázkou a tázacím procesem jako základním segmentem komunikace. Názornost z tohoto hlediska je pojata jako otevřenost psychologa k otázkám a jejich kladení, případně vedení klienta k dotazování. Také v těchto případech se jedná o jazykové kompetence, ne o intelektovou kapacitu. V řadě předchozích výzkumů jsme poukázali na vysokou míru výskytu odpovědí, typu „nerozumím“ nebo položku „nechápu“, což svědčí o nedostatečně saturované pojmové a následně slovní/znakové zásobě. Potměšil (2007, 2013)

Pojmová banka klienta a její respektování

Komunikace je pro psychologickou diagnostiku a intervenci klíčovým termínem. Máme-li uvažovat o osobnosti a její diagnostice, potom je třeba pracovat v rámci efektivní komunikace s existencí pojmu, který je základem pro verbální komunikaci a to slovy nebo znaky. Výstavbu a saturaci pojmové banky u dětí s vadami sluchu je třeba považovat za specifický proces, který se vyznačuje již od raného věku poměrně značným deficitem ve srovnání s dětmi slyšícími. V terénní praxi se lze často setkat s dětmi, které sice znají slovo či znak, ale používají je bez ohledu na jejich obsah, spíše jako určitou „vycpávku“, protože mají pocit, že čím více znaků nebo slov je v projevu nebo v psaném textu, tím vyšší bude srozumitelnost jejich sdělení.

Nízká úroveň jazykových kompetencí se promítá do komunikace a porozumění sdělení. Ve školní práci se projevuje také ve čtení a psaní – u obojího se jedná o funkci s porozuměním. Jedním z hlavních projevů, které poukazují na nižší vzdělanostní úroveň dětí a osob se sluchovým postižením je deficit ve čtení a psaní s porozuměním. V některých případech tak rozměrný, že je hlavním diskvalifikačním faktorem při konkurenci na pracovním trhu. Pro práci psychologa považujeme za nutné poznamenat, že je třeba, aby se nejprve ujistil, že dítě má ve své pojmové a slovní nebo znakové bance výrazy a vazby, ve kterých se bude při vyšetření nebo intervenci operovat. Prvořadým rizikem, vyplývajícím z neznalosti jazykových kompetencí dítěte je chyba, ke které často dochází. Zejména pokud se jedná o dítě s lehčí vadou sluchu, vykazuje chování a vědomostní hladinu na srovnatelné úrovni, jako dítě přibližně s lehkým až středním stupněm mentální retardace. V praxi se lze setkat s uvedeným projevem u žáků, kteří podávají dobrý výkon v technickém čtení – přečtou jakýkoliv text – ale pokud se zaměříme na funkční čtení s porozuměním, výsledky jsou velmi špatné a často zcela nepřiměřené intelektu dítěte. Totéž platí i pro psaní jako produktivní formu. Z uvedeného je zřejmé, že přehlédnutí této na první pohled jasné skutečnosti, může vést k nesprávným závěrům v psychologické diagnostice.

5.3 Sluchové postižení a jeho vliv na osobnost

Teoretická východiska k problematice

Množství modelů osobnosti člověka, které současná psychologie nabízí, dává možnost k výběru takového výkladu, který nejlépe odpovídá potřebám diagnostiky a intervence u dětí a žáků se sluchovým postižením. Pro naši práci se budeme zajímat zejména o vymezení pojmu osobnost a dimenze „já“. Prvním termínem, který je třeba charakterizovat, je

temperament. Velmi úzce souvisí s lidským chováním a jedná se o vrozenou dispozici, jejíž projevy je možné sledovat v lidském chování a projevech emocionality. Veškeré projevy osobnosti, její chování i prožívání je ovlivňováno temperamentem. Znamená to, že temperamentem jsou ovlivněny projevy jedince směrem k jeho sociálnímu prostředí, ale také – a to je důležité pro tuto práci – směrem k sobě. Se zvýšeným důrazem zde uvádíme zejména jeho vliv na délku trvání a sílu pocitů, projevy chování od aktivity až po pasivitu – stálost těchto projevů, či jejich kolísavost v závislosti na okolních faktorech. Výchovou lze temperament ovlivnit pouze velmi málo, a to zejména na vědomém základě. Pokud by se jednalo o možnost systematického a masivnějšího ovlivnění, pak mimo nástupu možných projevů poruch chování lze očekávat i přítomnost psychických poruch až po psychická onemocnění. Je to jen poznámka k mylné představě o všemocnosti výchovy, byť prováděné podle sebelepších individuálních výchovných plánů a s nasazením pedagogických či speciálněpedagogických metod. Temperament lze ovlivnit, a to medikamentózně. V těchto případech je nutná velmi úzká spolupráce s psychiatrem, aby nedošlo k opačnému efektu, kterým je utlumené dítě, jako řešení v případě těžko zvladatelného a hyperaktivního dítěte.

Mimo temperamentu se na výstavbě struktury osobnosti podílí také rysy, které se vzájemně různou mírou ovlivňují a podle míry vlivu a kombinace se lze setkat se širokým spektrem projevů osobnosti od negativních po pozitivní.

Významnou položkou ve vztahu k osobnosti je její dynamika. Dynamika osobnosti se projevuje vývojem názorů a v průběhu vývoje i jistou nevyhraněností, postoje jsou provázány řadou proměn, kdy se osoba ocitá někdy až v nepříjemném napětí a tyto projevy je možné pozorovat nejen ve směru do prostředí, ale i směrem k sobě. V závislosti na čase se dynamika osobnosti mění a předpokládá se, že ve většině případů bude ve fázi dokončení konstituce osobnosti jedince stabilnější a nebude zdrojem napětí či větších změn nebo zvrátů, které by mohly mít za následek až psychické poruchy Greenberg, Kusche, (1993). Osobnost jedince vykazuje také znaky vývoje. Vývoj probíhá dvěma základními způsoby, a to postupně – kontinuálně, anebo bez zřetelné postupnosti, spíše skokem – diskontinuálně. V souvislosti s tím je třeba upozornit na směřování vývoje. Jedná se o proces diferenciací a integrace, tedy procesu vedoucího od jednoduchých vlastností a funkcí po komplexnější funkční celky. Pro rozvoj osobnosti dítěte zde nacházíme uplatnění a rozvoj možností k sebezdokonalování, naplňování a uplatňování individuálních vloh a vlastností. Nejčastěji se uvádí potřeba výstavby pozitivního směřování jako motivace, které jsou jedním z důležitých předpokladů pro další vývoj dítěte včetně jeho vzdělávání.

Další položkou, která se podílí na formování osobnosti, je vliv sociálního prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. Zdravá míra závislosti se předpokládá tehdy, pokud má dítě možnost vyrůstat v rodině a tato závislost je v průběhu času rozvíjena, specifikována a směřována na členy rodiny. Protože se budeme zabývat dětmi se sluchovým postižením, považujeme za důležité podotknout, že vytvoření závislosti na rodině a rodinných příslušnících je mimo jiné i otázka komunikačních kompetencí a tedy efektivní komunikace všech zúčastněných osob. Pokud kompetence nejsou vysoké nebo úroveň komunikativnosti rodinného prostředí neodpovídá požadavkům normálního dětského vývoje, pak lze uvažovat o možnosti strádání a následně zcela logickém hledání uplatnění a komunikační úspěšnosti v jiných společenstvích či komunitách, kde je komunikační potřeba lépe uspokojována, citové zázemí pojmenováno, míra vztahů jasně deklarována a možnost projevení kladných i záporných postojů zajištěna. Míra/intimita vztahů je určena také schopností vstoupit do vztahu s potřebou určité míry přiblížení/vzdálenosti. Založení a udržení této vzdálenosti je předpokladem pro rozvoj sociálních dovedností jedince. Závislost a míra hloubky vztahu jsou problémem v prostředí, kde nejsou jasně dána pravidla, vymezeny, pojmenovány a popsány sociální role. Zde je třeba upozornit na komunikační bariéru, která je nejčastěji příčinou vzniku nekritických vztahů fungujících spíše ke škodě dětí a mládeže se sluchovým postižením. Vstupuje sem totiž mimo jiné i pocit bezpečí – ono známé „patřit někam nebo k někomu“. Pocit bezpečí je jedním z prvních pocitů, kterými již dítě ve třech letech hodnotí svoji sociální situaci. Reakce na přítomnost nebo nepřítomnost matky je ukazatelem míry potřeby pocitu bezpečí.

Neopomenutelnou složkou osobnosti je ego neboli „já“. Tvoří základ osobnosti a jeho formování je ovlivněno prožíváním, rozvojem kognitivních funkcí a jejich používáním, hodnocením, které poskytuje prostředí jako zpětnou vazbu, i sebehodnocením. Ego je prvkem osobnosti, který se podílí na respektování a vztahování se člověka k časové ose.

5.4 Osobnost dítěte a její vývoj s ohledem na sluchové postižení

Pro práci v oblasti psychologie osobnosti dítěte se sluchovým postižením bude z hlediska vývoje podstatné přijetí vývojových kroků ustavení sociálního vztahu tak, jak ji vytvořil L. Yarrow *sec. cit.* Liebert, Wicks-Nelson (1980) Tyto kroky je možné považovat za základní hledisko pro vývoj dítěte v oblasti sociálních vztahů jako podmínky pro vytváření sebezpečí a následně sebehodnocení. Jsou to kroky, které jsou přítomné při vytváření všech lidských sociálních vztahů. Za první osobu, ke které dítě navazuje vztah, je téměř ve všech případech, až na některé výjimky, považována matka. Pro poznání některých vývojových

specifik dětí se s vadami sluchu je třeba poznamenat, že již raná komunikace ve dvojici slyšící matka a dítě s vadou sluchu je ovlivněna ve formě a efektivitě nedostatečným příjmem informací.

Zde je třeba upozornit na skutečnost, že se jedná o nejčastější případ – běžně se uvádí, že v 95-97% případů se dítě s vadou sluchu rodí slyšícím rodičům. Ve zbývajících (cca 5%) případech, se jedná příchod dítěte do prostředí, ve kterém se velmi dobře orientuje již od začátku a raná komunikace v dyádě matka – dítě probíhá se srovnatelnou mírou frekvence a efektivitě, jako je tomu u dětí slyšících v rodinách slyšících rodičů. Z tohoto důvodu je pozoruhodná práce Hronové a Motejzlíkové (2002). Autorky na základě vlastního pozorování a srovnávání chování matky slyšící se slyšícím dítětem a neslyšící matky s neslyšícím dítětem ukázaly, že existuje možnost založení kvalitního komunikačního systému již v raném věku dítěte, a tím i funkční podpora jeho psychického vývoje, včetně konstrukce osobnostního profilu. Je třeba však připomenout nebezpečí existence komunikační bariéry v těch případech, kdy rodiče – a je to opět zpravidla matka – nejsou připraveni na odlišný komunikační přístup k dítěti ke sluchovým postižením. Z tohoto pohledu je třeba také komentovat prve uvedený soubor kroků (Yarrow, 1980):

1. krok – vytvoření hranice mezi sebou samým a externím prostředím. Tento krok závisí na kvalitě a tempu zrání, umožňující určité aktivity, ale významný vliv má i učení. Dítě se tak například učí, že bude-li manipulovat s chrastítkem, bude tato činnost doprovázena specifickými zvuky, na které si lze zvyknout a považovat je za příjemné. Dále dítě zjistí, že hlasitým pláčem přivolá alespoň jednoho z rodičů. Tyto zkušenosti umožňují dítěti diskriminovat mezi sebou samým na jedné straně a zkušenostmi mimo sebe na straně druhé. Sluchové postižení tento proces omezuje a podílí se následně na prvních známkách opoždění vývoje dítěte. Patří sem také opoždění ve vývoji hrubé motoriky způsobené tím, že dítě bez sluchových podnětů nemá dostatek důvodů se otáčet a pokračovat ve vývoji hrubé motoriky stejným tempem, jako je tomu u slyšícího. Velmi často je to jeden z důvodů, proč jsou to v převážné většině rodiče – zejména matky, kdo jako první upozorní na podezření ze sluchové vady.

2. krok – schopnost diskriminace mezi lidskými bytostmi a neživými objekty. Novorozenci mají tendenci pozorovat obličej okolních osob, protože mají tendenci pozorovat pohybující se objekty a také objekty, které umožňují sledování světlých a tmavých kontrastních míst. A někteří autoři, například Stechler a Carpenter 1997 sec. cit. Liebert, Wicks-Nelson (1980) při pozorování zaznamenali zřetelnou preferenci pro sledování pohybujícího se reálného obličeje před kresbou lidského obličeje, resp. jeho schématu již ve

třech týdnech věku dětí. Pokud jde o pozornost věnovanou lidskému obličejí ze strany novorozence, byly zaznamenány zřetelně odlišné reakce čtyřtýdenních novorozenců na lidský obličej a na exponovaný předmět. Již zmíněný Yarrow sledoval novorozence a zjistil skutečně jejich odlišné reakce na lidské obličej a zřetelně odlišné reakce na fyzické předměty již v jednom měsíci věku, a to u 65 % sledovaného vzorku dětí ve věku pěti měsíců. Tyto dva prvky zcela jistě odlišovaly všechny sledované děti. Pro tuto práci tato informace znamená, že již v tomto věku je možno u novorozenců počítat se schopností odlišit osoby a předměty a rozvíjet tolik důležitý zrakový kontakt. Navíc lze oprávněně připomenout, že zrakový kontakt u slyšících matek je doplněn mluveným projevem a i když mu dítě zatím nerozumí, začíná pomocí odlišné intonace a dalších faktorů mluveného projevu rozlišovat základní aspekty postojů a hodnocení ze strany prostředí, ve kterém se vyskytuje. Jedná se tedy o budování prvních fragmentů pro příští sebepojetí, sebereflexi a počátky konstruování příští osobnosti.

3. krok – schopnost odlišení matky a ostatních osob. V prve citované práci Yarrowa (1980) se popisují dva základní zaznamatelné způsoby, kterými kojeneček dává najevo, že je schopen odlišit od sebe známé a neznámé osoby a to již ve věku sedmi měsíců. Ve věku mezi třináctým a dvacátým čtvrtým měsícem děti zcela jistě odlišovaly známé a neznámé osoby. Autor zaznamenal odlišné úsměvy dětí v těch případech, kdy vlastní matky napřahovaly ruce k pochování. Zcela bezpečně pak následovalo zjištění, že sledované děti odlišovaly známé a neznámé předměty. V tomto případě asi sluchová vada nebude příliš ovlivňovat schopnost diferenciaci jako výsledku projevu mentální aktivity, ale pravděpodobně lze počítat s jistým opožděním, které vzniklo na počátku popisovaného vývojového řetězce, a to s největší pravděpodobností již v období na počátku života, v první fázi.

4. krok – vypěstování specifických očekávání směrem k matce. Ve vývoji další důležitý krok, ve kterém je zřejmě využit i nástroj k diskriminaci osoby – matky. Jako komunikační prostředek volí dítě pláč, který ustane v případě, že se matka objeví, nebo je identifikovatelná podle hlasu. V jiném případě se pláč stává velice efektivním nástrojem k přivolávání matky vždy, když je ne straně dítěte potřeba okamžitý kontakt či péče. Podobný úkaz je patrný při sledování kojeneckého úsměvu. Yarrow uvádí, že první úsměv se objevuje u novorozence v pátém/šestém týdnu života a dítě se v tomto období bez bližší diferenciaci (což je dáno mimo jiné i vývojovými stadii zrakového vnímání) usmívá na každý exponovaný lidský obličej. Od třetího měsíce života jsou kojenci schopni více diferencovat a autor zaznamenal výraznější reakci formou úsměvu na přítomnost matky než u jiných osob. Prvotní hlasové projevy jsou také směřovány na matku jako na osobu mezi prvními, se kterými dítě přichází do kontaktu. Po šestém měsíci věku se již dítě vědomě usmívá na známé osoby a

očekává od nich odpověď. Takto vybudovaná sociální interakce je přiměřeně funkční a uvádí dítě do světa komunikace. Dítě se sluchovým postižením, podobně jako v předchozím případě, vykazuje opoždění v chápání sociálních vztahů, příjmu zpětnovazebních informací při komunikaci. Následkem uvedeného se segmenty komunikačního chování se rozvíjejí pouze izolovaně.

5. krok – v pořadí poslední vývojové stadium, ve kterém se dítě zcela jasně obrací k matce s důvěrou a lze konstatovat, že stejnou měrou vzrůstá nedůvěra k ostatním osobám. Vytváří se citová vazba na matku jako zdroje jistoty a bezpečí. Obava z cizích osob se objevuje zpravidla měsíc poté, kdy dítě rozpozná matku a jejich vztah lze považovat za existující. Výklad, označující bližší přistoupení k matce z důvodu zvětšujících se obav z neznámých osob se nepotvrdil. Vývoj obou sledovaných parametrů postupuje od vytváření pozitivního a důvěrného vztahu k matce a klesá míra vřelosti a důvěry k „ne-matkám“. Tento jev lze považovat za jeden ze základních pro výstavbu dalších sociálních vztahů, jejich hodnocení a vývoj. Následně je třeba uvažovat o potřebě zpětné vazby pro výstavbu sebepojetí dítěte jako o základní podmínce stejně, jako pro jeho vytvářející se sebereflexi. Pro rozvoj osobnosti je také tato vývojová etapa velmi důležitá.

Matka se stává zpravidla první a dlouho jedinou osobou, ke které dítě již v kojeneckém věku naváže pozitivní sociální vztah. M. Vágnerová (2012), která uvádí, že v období, kdy dítě začíná chápat matku jako samostatnou existenci nespojenou s ostatními osobami, začíná přijímat první informace a zkušenosti o skutečnosti, že i ono samo je také jedinečnou a samostatnou bytostí. Lze předpokládat, že tento proces je opět založen na efektivní komunikaci mezi matkou a dítětem, která odpovídá věku a potenciálu dítěte. V procesu mezi matkou a dítětem se sluchovým postižením lze předpokládat výskyt neporozumění v přenosu informací a následným nejasnostem. Jako velice alarmující v takovém případě zazní informace o průměrném věku 4 roky, kdy bylo dětem se sluchovým postižením přiděleno první sluchadlo. Potměšil, Pospíšil (2013). S odvoláním na zjištěný údaj, lze počítat s efektivním využitím zbytků sluchu od této doby. Tento fakt nenese pouze informaci o opožděném vývoji komunikačních a jazykových kompetencí, ale také skutečnost, že byla opožděna možnost k dalším vyšetřením a diagnózám, a následně teprve mohly být zahájeny psychologické a speciálněpedagogické aktivity. V současné době je sice v našem prostředí zakotven neonatální sluchový screening, ale znění vyhlášky MZd. ČR 7. 2012 umožňuje a zprávy z praxe potvrzují, že je zatím prováděn jako krok značně nesystémový a do resortu zdravotnictví zatím nepřijatý jako běžné vyšetření. S odvoláním na Mahlerovou sec.cit. Vágnerová (2012,40) již mezi šestým a devátým měsícem věku začíná dítě chápat, že

je samostatnou bytostí. Mluvíme o diferenciační fázi separačně individualizačního procesu. Ukončení této etapy nazývá M. Mahlerová jako období psychického narození. Tuto etapu je třeba chápat jako nesmírně významnou pro budování složek osobnosti v raném věku a následně dalších oblastí, například sebepojetí a sebereflexe. M. Vágnerová (2012) uvádí, že veškeré kontakty jsou založeny na vzájemné komunikaci. Ať máme na mysli manipulaci dítěte s vlastním tělem či tělem matky, nebo jiný druh vzájemného kontaktu, vše se opírá o pocit úspěšné komunikace a zprvu bez ohledu na obsah sdělení se tento požadavek dostává stále více do popředí zájmu dítěte.

Sluchovou vadu lze považovat za významnou překážku v rozvoji normální formy interakce dítě – matka. Dopad na rozvoj osobnosti dítěte je zřejmý. Jako téměř ideální specifikum se však jeví spojení neslyšící matka a neslyšící dítě. Pro rozvoj komunikace v uvedeném případě platí předpoklad, že matka, popřípadě oba rodiče jsou mluvčí a uživatelé znakového jazyka. Nejde pouze o užívané vzorce mateřského chování, které je diametrálně odlišné od chování matky slyšící ke stejně postiženému dítěti, ale zároveň se dítěti dostává v přijatelné formě všech podstatných zpětnovazebních informací, o kterých zde bylo pojednáno. U matek, které vykazují těžké sluchové vady až po hluchotu a jejichž primárním komunikačním módem je znakový jazyk, je možno pozorovat při komunikaci s dětmi odlišné vzorce komunikačního chování, založené na uvědomělé preferenci zrakového vnímání. Tato preference vede k vyšší srozumitelnosti a tedy i k vyšší efektivitě komunikace. Zejména v případech, kdy se matky samy deklarovaly jako Neslyšící – tedy zjevně náležely k již dříve zmiňované kulturní a jazykové menšině, volily samy pro komunikaci se svými neslyšícími dětmi relevantní komunikační mód – vizuálně-motorický, který při nevelkém zisku použitím sluchadla neodkazoval děti pouze na odezírání mluvené řeči. Bylo zřejmé, že tento způsob komunikační strategie matka i dítě ovládají. Pozorování komunikace mezi neslyšícími matkami a neslyšícími dětmi pomocí znakového vizuálně-motorického módu dokazuje, že se jedná o plnohodnotný systém, který dokonale nahrazuje běžný audio-orální a z hlediska saturace potřeb dítěte je plně vyhovující. Dalším podstatným prvkem je schopnost matek – postupně se rozvíjející a zdokonalující – sdělit jejich dětem pochopení pro jejich stavy a pocity. Toto, z pohledu dítěte, je vyjádřením uznání jeho vlastní identity a lze hovořit o prvních krocích vedoucích k sebeuvědomování. Uvedený přístup, založený na využití znakového jazyka je doložen v řadě prací, například Hoiting a Slobin (2002), kteří dokazují, že již kombinace mluvené řeči s podporou znakovým jazykem nemá na zlepšení míry porozumění na straně dítěte téměř žádný význam. Pokud se uvedené tvrzení vztáhne k rozvoji

sebepojetí a osobnosti dítěte, potom je zřejmé, že sluchový deficit a následná komunikační insuficience mají zásadní vliv na tyto dvě položky dětského vývoje již v raném věku.

Podle M. Vágnerové (2012) nelze přesně určit začátek rozvoje samostatné identity dítěte. Popisuje však tři etapy vývoje sebepojetí u kojence a lze konstatovat, že uvedený postup je v souladu s dříve uvedenými vývojovými etapami výstavby sociálních vztahů – zejména směrem k matce.

Vývoj sebepojetí kojence je možno charakterizovat jako sled tří fází:

1. Počátek uvědomění si vlastního těla a aktivit, které kojeneček vykonává. Dítě si postupně uvědomuje skutečnost existence svého těla a „ne-těla“. Poznávání vlastní tělesnosti je založeno na vlastní manipulaci s tělem nebo jeho částmi, uvědomování si kinestetických počitků a jejich relevanci k pocitům, na vpravdě multisenzoriálním zkoumání dosažitelných částí vlastního těla. Na druhé straně je to zpravidla matka, kdo potvrzuje dítěti existenci jeho tělesnosti a manipulací, společnými aktivitami, spojenými zpravidla s příjemnými pocity, a kdo mu zároveň poskytuje zpětnou vazbu tolik potřebnou pro potvrzení vlastní existence. Za předpokladu, že podobná situace se vyskytuje i v životě kojence se sluchovým postižením a slyšící, pouze mluvící matky, potom je zcela namístě předpokládat absenci efektivního komunikačního modu a následně i počáteční fáze retardace v procesu sebepojetí a v osobnostním vývoji. Pokud se ovšem nejedná o prve popisovanou matku se sluchovým postižením s dokonale vystavěným komunikačním systémem, který „pouze“ předává svému dítěti.
2. Dítě je v této druhé etapě na úrovni syntézy uvědomění si vlastního těla a současného propojení s citovými prožitky. Tento proces je založen na pochopení příčinného vztahu mezi vlastním tělem a specifickými podněty, vyvolávajícími příjemné nebo nepříjemné pocity s odrazem ve vlastním těle, které je vnímáno jako „já“. Pokud i v této etapě budeme přihlížet k případné přítomnosti sluchové vady a předpokládané nedostatečné úrovni komunikačních kompetencí u dítěte i matky, pak lze předpokládat nízkou informační hodnotu získaných pocitů vzhledem k velmi malé možnosti matky – nebo jiné blízké osoby – vstupovat do interakce.
3. Třetí etapa je charakterizována vytvořením vztahu mezi chápáním kontinuity a trvalostí vlastní existence. Pokud dítě uzná a přijme stálost přítomnosti matky a průběžnou možnost vzájemné interakce, pak v rámci tohoto poznání přijme i stálost a koherenci vlastního „já“. Tuto skutečnost lze pravděpodobně vysvětlit tím, že osoba matky a vlastní osoba jsou nejčastějšími „objekty“, se kterými dítě přichází do kontaktu a dostává zpětnovazební informaci vedoucí k potvrzení vlastní existence. Pro

dítě je v tomto věku vnímání opřeno o zrak, taktilní a kinestetické vjemy a sluch jako základní zdroje informací. Dítěti s vadou sluchu se tak dostává zcela nedostatečné množství relevantních informací.

5.4.1 Vybrané charakteristiky jednotlivých etap psychomotorického vývoje dítěte s postižením sluchu

Vada sluchu, jak bylo prve opakovaně uvedeno, se zásadním způsobem promítá do celkového vývoje dětského nositele. Představujeme některé vybrané etapy, které mají úzký vztah k vysvětlení negativního působení vady sluchu.

Ve věku od 0 – 1 měsíce – ve fázi novorozence je z hlediska rozvoje percepce a kognitivních schopností pravděpodobně nejvyvinutější sluch. Existují zprávy pojednávající o prenatálním vývoji sluchu. Sluch jako distanční smysl se vyvíjí již v prenatální fázi a je v prvním trimestru nejcitlivější vůči atakům z okolí, zejména infekcím a chemickým vlivům. Poté se již začíná projevovat jeho funkce a někteří autoři (Bench, Vass 1970) popisují zaznamatelné odpovědi plodu při zvukové stimulaci například automobilovou houkačkou. Dokonalejší záznamy je možno pořizovat u předčasně narozených dětí, u kterých například (Schulman 1970) sledoval změny v elektrofyzilogických záznamech stejně, jako změny svalového napětí, změny dechové frekvence, mrkání nebo změny v tepové frekvenci. Autorka Harris (2003) uvádí řadu nových poznatků z této oblasti a pro zdárný psychický vývoj se zdá být využitelné i zjištění, že pokud byl plod exponován mluvenému projevu matky (čtení dětského říkadla) po narození vždy, když matka říkanku zopakovala, bylo zřejmé, že dítě rytmus a melodii textu zná. Dokonce bylo zaznamenáno celkové zklidnění dítěte při opakování říkanky.

Pláč je možné také považovat za projev nespokojenosti při pocitu osamění. První zprávy o vlastní existenci dostává novorozenec cestou taktilních počitků a dále ve formě hlasových reakcí osob ve svém okolí na vlastní zvukové projevy. Již v tomto raném věku se doporučuje na dítě mluvit, komentovat a pojmenovávat předměty a činnosti, zpívat a přiměřeně reagovat na podněty, které lze od dítěte zaznamenat. Je zřejmé, že i rané období je pro rozvoj sebeuvědomování novorozence a jeho komunikaci s okolím důležité.

Zraková percepce se v této době postupně rozvíjí, novorozenec fixuje pohled pouze na velmi blízké předměty ve vzdálenosti cca 30 centimetrů a většinu svého okolí vidí velmi neostře. Podněty z prostředí jsou mimo sluchu opřeny o zbývající smysly, a protože chování je spíše reflexivní, tak jsou informace přijímány nediferencovaně, ale komplexně. Pouze u sluchu je možno hovořit o prvních fázích jeho využívání – novorozenec pozná hlas matky a

reaguje na něj zpozorněním o poznání silnějším, než je tomu při poslechu hlasů cizích osob. Reaguje zklidněním a projevuje tendenci natáčet hlavu ke zdroji zvuku. Již v tomto věku by děti s podezřením na sluchovou vadu měly projít specializovaným vyšetřením sluchu a všichni novorozenci by měli být zahrnuti do programu neonatálního sluchového screeningu. Zavedení efektivního a včasného vyšetření sluchu je jedním z klíčových vyšetření. Zatím však stále převládá celkové opoždění jak ve vyšetření, tak v kompenzaci. Z tohoto důvodu bylo námi vymezeno Potměšil a kol. (2012) několik časových údajů, které jsou kritické pro další rozvoj dítěte. Byl zaveden „věk 0“ s bližší specifikací k fázi vývoje. Jak první je to biologický věk 0^B – jedná se o datum narození dítěte, dále o věk 0^D z hlediska diagnostického. Pod pojmem diagnostický věk 0 budeme uvažovat o datu, kdy na základě dokončených diagnostických prací byl učiněn závěr a navrženy možné další cesty postupu výchovy a vzdělávání sluchově postiženého dítěte. Dalším výzkumem byly získány podklady pro zavedení třetí kategorie - věk 0^K - jedná se o věk, kdy byla dítěti aplikována efektivní kompenzační pomůcka.

Z prve uvedeného vyplývá, že cílem je stav, kdy časová vzdálenost mezi uvedenými hodnotami je co nejmenší. To je potom důkazem, že byly vytvořeny dobré podmínky pro zahájení speciálněpedagogické intervence. Získané výsledky ukazují, že v roce 1997 byl rozdíl mezi uvedenými hodnotami, zjištěný u více než 600 sluchově postižených dětí ve speciálních školách v Čechách a na Moravě, 4,5 roku. Na první pohled je zřejmé, že tento rozdíl je obrovský a v řadě případů vysvětluje velmi omezenou schopnost čtení s porozuměním vzhledem k tomu, že bez stimulace a relevantního využívání dochází v raném věku k masívnímu omezení fungování syntaktického centra. Na tomto stavu se podílí i další aspekty narušené jazykové akvizice jako například nevytvořená gramatika nebo omezená slovní zásoba. Pokud jde o věk, ve které byla zahájena kompenzace vady. Poslední výzkum Potměšil a Pospíšil (2013) ukazuje, že se jedná o propad v rozsahu až 11 měsíců. Pokud uvažujeme o bouřlivém vývoji dítěte ve věku 0 – 3 let ve všech složkách, potom se jedná o zcela zásadní vliv ve vztahu k věku a mimo jiné rozvoji základů pro utváření osobnosti dítěte.

Vývojová etapa 1. – 4. měsíce je kojeneckým obdobím, které probíhá ve znamení bouřlivého vývoje a celkové stabilizace organismu. Dítě se velmi rychle učí, a pokud se nachází v pozitivním a stimulujícím prostředí, je motivováno k učení a získávání nových dovedností. Jednou z nejdůležitějších je rozvoj komunikativnosti dítěte. Při dostatečném množství kladných odpovědí a pozitivní stimulace je dítě motivováno a opouští úroveň, na které byl jediným prostředkem pláč, a začíná také produkovat řečové zvuky – broukání, zatím fonematically nediferencovaně, jde o vrozenou reflexní schopnost. Zrakové vnímání není ještě

plně rozvinuto, dítě však fixuje pohled a exponovaný předmět sleduje, dovede se dívat za zdrojem impulzu. Po sledovaném předmětu se natahuje a pokouší se jej uchopit. Zcela spontánně zde dochází k vymezení „já“ a předmět „nejá“, který je možné dosáhnout, nahmátnout. V této vývojové fázi neuvažujeme o plném uchopování a manipulaci s předměty. Protože nedochází k funkčnímu propojení využití zraku, ztratí-li se mu předmět z dohledu, nehledá jej. Tato informace nabývá na důležitosti, pokud si uvědomíme, že značné množství informací stále přichází sluchovou cestou. Vývoj komunikačního chování je započat a dítě v tomto období postupně zvládá v přípravné fázi tři důležité složky tvořící komunikační akt – zahájení, udržení a ukončení komunikace. Také nabývá prvních sociálních zkušeností – dovede rozlišovat mezi vlastní osobou a další osobou a v případě potřeby dovede otočit hlavu, přesunout pohled tak, aby bylo zřejmé, že se nechce dívat. Toto lze považovat za další úspěšný krok na cestě za sebeuvědoměním. V sociálním kontaktu používá mimo úsměvu také smích a je schopno rozeznat tón, sílu a barvu hlasu k určení, zda se jedná o pozitivní či negativní informaci. Sebeuvědomování se prohlubuje hraním si a manipulací s vlastním tělem. V interakci při hře začíná používat střídání rolí – velmi potřebnou dovednost pro komunikaci. Z hlediska námi sledované problematiky opět narážíme na spontánní uvědomování si sebe sama.

Období 4. – 8. měsíce je obdobím, ve kterém se mimo jiné dále rozvíjí úroveň komunikačních kompetencí dítěte. Socializace dítěte probíhá i v jeho vlastní režii – napodobuje zvuky, mimiku okolních osob. Postupně si sledováním svého nejbližšího okolí uvědomuje vlastní svébytnost a vnímá pozitivně osoby svého nejbližšího okolí. Za použití zrcadla je možné již v tomto věku ukazovat dítěti jeho vlastní obraz v zrcadle, i když si ještě neuvědomuje, že je to ono, a na základě toho je učít rozlišovat mezi jednotlivými osobami. Jedná se o období, ve kterém je rozvoj poznání a myšlení opřen zejména o využití sluchu a zraku. Absence jednoho z uvedených smyslů, nebo částečné omezení jeho funkce, vede k opoždování celkového vývoje, včetně hrubé motoriky.

Další vývojovou etapou je období od 8. do 12. měsíce. V tomto věku k vlastnímu vymezení přispívají dva důležité faktory – počáteční rozvoj lokomoce a řeči. Sebeuvědomění je reprezentováno pochopením významu slova „ne“ a jeho prezentaci pohybem hlavy. Sociální vývoj se projevuje zejména uchopením nástroje k započetí komunikace a je lhostejno, zda je to pláč, křik, žvatlání. Svoji osobu začíná projevovat některými prvky „neposlušnosti“. Ke svému „já“ dovede s pochopením přiřadit pojem „mám“ a „nemám“. O pochopení své jedinečnosti svědčí celá paleta her typu „je – není“, „vidím – nevidím“ a podobné aktivity, kdy se dítě „schová“ a z pohledu partnera ve hře „není vidět“. Svoji

jedinečnost dává najevo také svými projevy, ve kterých při hře „baví“ společnost okolo. Jedná se o jasné vymezení vlastní osoby vůči sociálnímu prostředí, ve kterém se dítě vyskytuje. Zpětná informace, které se dítěti při této příležitosti dostává, se mimo jiné podílí i na výstavbě chápání vlastní osoby a je jedním z východisek pro sebepojetí i sebereflexi. Komunikace a promluvy vůbec jsou podstatným zdrojem informací pro dítě v tomto období. Je zřejmé, že pokud se nejedná o dítě se sluchovým postižením, které se narodilo sluchově postiženým rodičům a není zde zásadních překážek v komunikaci, nelze považovat dítě se sluchovým postižením ve slyšicím prostředí za dostatečně uspokojené z hlediska jeho komunikačních nároků, tak aby mohl probíhat jeho psychický vývoj v mezích normálního vývoje.

Vzhledem k předmětu této práce je možno první fázi batolecího věku, tedy období od 12 do 24 měsíců považovat za přípravné období pro následný rozvoj mnoha důležitých funkcí. Zejména nás zajímá vývoj v těch parametrech, které ovlivňují uvědomění si vlastního „já“. Batolecí etapa probíhá ve znamení pocitu sebestřednosti a komunikačně je osobami z okolí dítěte přímo i nepřímo potvrzována. K tomuto účelu slouží často opakovaná otázka „Co je to?“ Koncem druhého roku se dítě seznamuje více s existencí vlastní osoby, a pokud je dobře komunikačně a mentálně dostatečně vybaveno, pak vstupuje bez větších problémů do období prvního vzdoru. Učí se prosazovat vlastní nezávislost a pocit kontroly nad situací je pomůckou k lepšímu vymezení sama sebe vůči okolí. Z hlediska rozvoje komunikace je také změna v chápání významu obličeje a zároveň první pokusy touto cestou komunikovat. Porozumění řeči je spojeno s činnostmi a vlastními projevy dítěte, ve kterých je zřejmá snaha po spolupráci ve smyslu: podej, ukaž, kde je a podobně. Pokud se v těchto souvislostech uvádí termín „jazyk“ a „porozumění jazyku“, potom je třeba mít na mysli kterýkoliv z jazyků, včetně jazyka znakového. Z hlediska vývoje osobnosti a průběhu socializace batolete je patrné spojení komunikace s činnostmi. V přítomnosti dospělých se snaží vybudovat si svoje místo a být ve středu zájmu. Dítě v tomto věku začíná opakovat a doplňovat čtený nebo vyprávěný text. Dovede se již bez chyby vymezit vůči jiným osobám, a proto je vhodné jej pozitivně motivovat a komentovat jeho výkony. Uvedený požadavek je stejně jako v řadě předchozích případů, založen na úrovni či efektivitě komunikačních kompetencí. V tomto věku dítě používá 50 až 300 výrazů, tedy materiál pro komunikaci poměrně bohatý. Skládá věty do srozumitelných celků. Promluva se stává zdrojem impulzů pro vlastní vymezení, výstavbu sebepojetí a sebereflexe. Pokud dítě nezvládá situaci komunikačně, upadá pod vlivem silné zátěže a zdánlivé neřešitelnosti situace do záchvatů vzteku, a to je opět forma – sice nepříjemná pro okolí – vymezení sebe sama. Dítě, pokud se rozvíjí ve zdravém prostředí, reflektuje citový vztah, jehož je účastníkem a spolutvůrcem. Přítomnost vady sluchu vede dítě

mimo oblast normálního vývoje a proto i v popisované oblasti, pokud není saturována potřeba efektivní komunikace s omezenou možností pojmenování intenzity, dochází k nebezpečí postupného vytváření zploštělých vztahů, kdy hlubší citový vztah je spíše výjimkou. Sebehlubší citový vztah, pokud není pojmenován, označen a srozumitelně předán, nenachází u potenciálního adresáta umístění. A je třeba upozornit na skutečnost, že se nejedná o pouhé proslovení kladného citu. Již v tomto věku začíná dítě dobře chápat některé rozdíly v hodnocení v rozsahu celého spektra od „nejmilejšího po nemilovaného, nenáviděného“, „výborné – špatné“ a podobně. Dítě tak má možnost osvojovat si postupně dostatečně bohatý inventář pojmů a pojmenování pro charakteristiku a výstavbu vlastních sociálních vztahů a jejich organizaci či regulaci.

Další vývojová etapa, tj. období předškolního věku 3–6 let je z pohledu školní psychologie velice zajímavá a důležitá. Pro rodiče dětí se sluchovým postižením přichází první nabídka k nástupu do předškolního zařízení, a to ve většině případů speciálního. Speciální školy pro sluchově postižené jsou organizovány jako internátní a i tuto možnost někteří z rodičů předškolních dětí využívají. Vývoj dítěte předškolního věku probíhá ve znamení stále se zvyšující míry jeho socializace. Mimo svých vlastních potřeb si začíná postupně uvědomovat také potřeby ostatních a učí se na ně reagovat.

Pro slyšící dítě, vyrůstající v prostředí dostatečně stimulujícím, se jedná o období bohaté na hodnotící informace, které mu pomáhají utvářet vlastní názor. Pokud má dítě jistotu přítomnosti někoho z nejbližších, pak se postupně seznamuje s možností vlastní nezávislosti a dovede ji postupně uchopit a využít. Pro rozvoj kognitivních funkcí a jazykových kompetencí je toto období významné dětskou pozorností při naslouchání pohádkám a příběhům. Jedná se o silný vliv na formování morálních a mravních hodnot, a to zejména jasností fabule a jednoznačností profilů postav. Z hlediska jazykové akvizice a vytváření jazykových modelů, ze lhostejno, o který jazyk se jedná. Podstatná je přístupnost a srozumitelnost. Dítě se promítá do dějů a v těchto formátech se poté zapojuje se do příběhů týkajících se vlastní rodiny a dovede v nich označit svoji osobu a postupně rozvinout svůj příběh. Přebírá stereotypy chování a jednání, ritualizuje sociální interakci v obraze toho, co poznalo v předchozích situacích. Rozvoj osobnosti dítěte se děje za účasti dospělých z jeho nejbližšího okruhu. Vzhledem k tomu, že jedná o vliv postavený na komunikaci rodič – dítě, prvořadým požadavkem, jako ostatně i v jiných případech je vzájemné porozumění a efektivní komunikace. Tedy bez preference kteréhokoliv užitého jazyka. Ke konci tohoto období se dítě snaží vymezit za účasti fantazijních představ ve vlastním prostředí a hraním rolí známých dospělých si přehrává vztahy a komunikaci ke své osobě. Fantazijní prvky doplněné reáliemi

tvoří pozadí pro hru, která se v tomto případě stává nástrojem sebeuvědomění, ale také možností pro pozorování projevů některých osobnostních rysů. Jedná se o činnosti většinou pojaté jako verbálně komunikační. Slouží tedy také k rozvoji a upevnění pojmového, a v případě dětí se sluchovým postižením, také slovního nebo znakového aparátu. Jazyková akvizice umožňuje stále přesnější vyjadřování a to nejen z hlediska obsahu, ale také z hlediska formální práce s jazykem- respektováním jazykových kategorií a jejich užíváním v praxi. Sebeprosazení či uvědomění si vlastní osobnosti se již v raném dětství může projevovat jako vzdor, odporování nebo trucování. Jedná se zejména o situace, kdy dítěti není něco dovoleno nebo se mu něco nepodaří. První projevy negativismu lze pozorovat již od batolecího věku. Sebeuvědomění a první projevy osobnostních rysů se jsou patrné již v tomto věku, kdy se například děti snaží uchopit vedoucí roli ve skupině vrstevníků. Jsou známy příklady, kdy dítě chodilo po stolicích a z této „vysoké pozice“ ovládalo své spolužáky. Osobnostní rysy se projevují také v sebehodnocení a tendencí k prezentaci sebe sama ve vztahu k úspěchům nebo neúspěchům. Opět je třeba upozornit na komunikační kompetence, které jsou základem k možné expresi či recepci informací a postojů. Nelze uvažovat pouze o míře zvládnutí konkrétní sociální situace, ale také o efektivním uchopení komunikace, jako realizačního nástroje, založeného na zvládnutí pojmů a jazyka.

Věková etapa 6 – 8 let je označována jako mladší školní věk. Kognitivní funkce jsou velmi navázány na rozvoj jazyka a komunikačních kompetencí. Rozvoj osobnosti je z tohoto pohledu podobně provázán. Zřejmě nejpatrnější rozdíl a zároveň jeden z nejsilnějších limitujících faktorů je právě rozvoj pojmové banky, rozšiřování aktivního a pasivního slovníku a následně v komplexu i jazykových kompetencí. Rozvoj slovní zásoby se u slyšících dětí, s drobnými rozdíly u jednotlivých autorů, se v tomto věku pohybuje mezi 10 000 až 14 000 položkami. Je to základ, se kterým dítě nastupuje institucionální vzdělávací dráhu. Pokud se přikloníme k názoru, že věku a intelektu přiměřeně rozvinutá pojmová zásoba má vliv na osobnostní rozvoj, potom srovnáme-li prve uvedené hodnoty s realitou dítěte se sluchovým postižením, potom je zřejmé, že celý proces bude nejen podstatně náročnější, ale také pomalejší. Otázkou zůstává, zda kdy výkonová složka bude srovnatelná s výkonem slyšícího dítěte. Technický pokrok jistě ve značné míře vadu sluchu kompenzuje, ale dynamika a plynulost vývoje ani v tomto případě není srovnatelná. V českém prostředí existují případy, kdy se učitelka mateřské školy cítila spokojena s výsledky neslyšícího dítěte vedeného cestou audio-orální komunikace, které postupovalo do prvního ročníku základní školy a ovládalo 30 slov – tedy 30 pojmů. I když se počet zvýší, nelze předpokládat, že bude srovnatelný s výkonem ve slyšící populaci vrstevníků. Pokud budou tyto hodnoty vztaženy

k parametrům osobnostního rozvoje, potom lze pochybovat o zdravém rozvoji. V tomto věkovém období dítě stále vnímá a popisuje události (a jejich výsledky) ze svého pohledu a pojmovou nevybaveností dochází následně k dezinterpretaci. Sebe samo si dítě utvrzuje tím, že dovede odmítat i vynucovat se zdůvodněním. Nejde pouze o „procvičování“ velmi užitečné sociální dovednosti, ale také o reflexi sebe sama ve vztahu k realitě, sociálnímu prostředí. Z hlediska sebepojetí a sebereflexe se dítě s přicházejícím sedmým rokem začíná identifikovat a porovnávat se s ideálem. Hovoříme také o morálce „hodného“ dítěte, které chápajíc realitu aktuálně žité situace, snaží se chovat nebo vystupovat jako hodné, vzorné, aktivní, plnící určité požadavky nebo normy. Opět je třeba hledat oporu v bohaté pojmové zásobě a rozvinuté komunikační kompetenci. Z hlediska reflexe situací a vnitřních konsekvencí do osobnostního rozvoje se předpokládá schopnost rozlišit různé situace dle specifických charakteristických prvků. Pokud je tato schopnost narušena, potom lze očekávat disharmonický rozvoj osobnosti, který ve školním prostředí dostává například podobu poruch v sociálních vztazích a obtížného začleňování se do třídního kolektivu. Výsledkem jsou projevy chování, vykazující prvky egocentričnosti, častých afektivních stavů, vztahovačnosti a obtížně přijatelného střídání emočních stavů. Setkat se lze obtížným zvládnutím vlastních emocí spojeným s obtížemi v přijímání a chápání emocí osob v okolí. Výčet některých projevů je možné zařadit do kategorie těch, které nejen negativně ovlivňují osobnostní rozvoj dítěte s vadou sluchu, ale také jej omezují nebo zcela diskvalifikují ve školní práci. Práci učitele potom ztěžují projevy (vztahovačnost, podlézavost, žalování, negativismus, lhaní), které ovlivňují vztahy ve školní třídě a v důsledcích mohou vytvářet obtížně řešitelné situace. Dítě této věkové kategorie velmi citlivě vnímá, jak je přijímáno okolím – v případě školy – učiteli a spolužáky. Pokud je sociální komunikace a interakce dlouhodobě neúspěšná a dítě má potíže se začleněním, může následkem toho dojít k ukončení sociální vazby nebo členství ve skupině. Pokud do centra pozornosti zahrneme také rodinu a komunikace v rodině bude vykazovat také nedostatky, potom je zřejmá existence dvou nejvýznamnějších prostředí, která se objektivně nemohou dostatečně podílet na rozvoji osobnosti dítěte se sluchovým postižením. V souvislosti s tím je třeba připomenout současný trend inkluzivního vzdělávání, pokud dítě v těchto podmínkách nenachází dostatečnou komunikační odezvu a funkční komunikační mód, potom lze o efektivitě a prospěšnosti takto nastoupené cesty pochybovat. Škola svým posláním, které je legislativně podloženo, garantuje stanovenou vzdělanostní úroveň dětí – žáků. Jedná se o komplexní činnost – výchovu a vzdělávání. Výchovnou složku, ať v prostředí speciálního školství nebo v hlavním vzdělávacím proudu nelze vyloučit, ani podcenit. Rozvoj osobnosti, práce s osobností dětí je jedním z úkolů pedagogů a podmínky

s možnostmi konkrétní školy by měly být významným předmětem při rozhodování rodičů a dalších odborníků o vřazování dítěte do konkrétního vzdělávacího prostředí. Obecně by nemělo být cílem zamezit nebo blokovat inkluzivní vzdělávání dětí se sluchovým postižením, ale je třeba průběžně sledovat a posuzovat podmínky, ve kterých edukace probíhá.

Mělo by být cílem, aby podmínky pro vzdělávání sluchově (nejen) postižených dětí v inkluzivním vzdělávání dostatečně zabezpečovaly splnění výchovných a vzdělávacích cílů, tak aby jediným vlivem a jedinou proměnnou ze strany dítěte byl jeho mentální potenciál. Uvedený postoj by měl být postojem zejména školních psychologů při poradenských setkáních s rodiči příštích žáků běžných nebo speciálních škol.

Pro potřeby této práce nás dále zajímala etapa středního školního věku, která je vymezena 8. – 12. rokem a následně počátek pubescence cca do 15 let. Období mezi 8. – 12. rokem nevyniká výraznou bouřlivostí, z hlediska školského časování se jedná o druhou polovinu prvního stupně základní školy. Dítě si již přivyklo na nový systém, našlo si svoji roli ve skupině spolužáků a osobnostní vývoj je podpořen stabilními vztahy jak s vrstevníky, tak s dospělými – ve škole s pedagogy. Podle často citovaného Eriksona se jedná o období citové vyrovnanosti. Dítě je stabilní v chování i v názorech – jakoby odpočívalo po úspěšně prožitých změnách a připravovalo se na příští etapu, která bude energeticky i emočně náročná. Vztahy jsou poznamenány osobnostní vyzrálostí a to se projevuje zejména v postojích a názorech. V tomto případě se, na rozdíl od prve uvedených informací, dítě intaktní a dítě s vadou sluchu ve speciální škole neliší v postojích a názorech. Učitele přijímá jako danou autoritu, od které očekává stanovení a dodržování pravidel, jakož i kontrolu nad třídou, jako skupinu. Dříve publikovaná práce Lašek, Potměšil (1999) ukazuje na shodnost výsledků, při použití dotazníku „My class inventory“ a následné komparaci se skupinou slyšících dětí. Věku přiměřená osobnostní vyzrálost umožňuje dítěti přijmout nabídnuté místo mezi vrstevníky a učí se hrát další sociální roli – v tomto případě mimorodinnou. U dětí ve vztahu k věku osobnostně nevyzrálých se lze setkávat s výkyvy v chování vůči okolí – přehnaně podbízivé nebo agresivní na druhé straně. Jde o náhradní mechanismy hledání pozitivní odezvy a reflektování vlastní osoby. Takto vybočující děti hledají obtížně kamarády mezi vrstevníky a mohou tak mít položen nedobrá základ pro další životní vývoj v oblasti vztahů na různé hladině intimity. Pomocí může být přítomnost zvířete a péče o něj. M. Vágnerová například (2012) uvádí, že péče o svěřené zvíře dává možnost saturace pocitu nadřazenosti a odpovědnosti. Součástí osobnostního rozvoje je též hledání a nacházení vlastní identity. S ohledem na mentální potenciál a emocionální vyzrálost si dítě v tomto věku dovede vytvořit názor na sebe sama, učí se jej korigovat s ohledem na vlastní představu o ideálu a reakce

z okolí. Uvedené období je důležité pro další rozvoj sebereflexe a sebehodnocení. Zejména v tomto věkovém období se promítají do osobnostní koherence dítěte tělesné změny, jejich tempo a míra a to v důsledku srovnávání s vrstevníky a reakcemi okolí. Srovnávání s okolím funguje v tomto věku jako jeden z důležitých parametrů sebereflexe a ovlivňování vývoje osobnostní struktury. Výzkumem sebereflexe u adolescentů se sluchovým postižením Potměšil (2007) v uvedené cílové skupině se ukázalo, že zde fungují zcela identické hodnotové orientace – „značkové výrobky“ (oblečení, přenosné telefony, prázdninové pobyty) jako je tomu u skupiny slyšících vrstevníků. Osobnostní vývoj se v této etapě projevuje také tím, že děti považují některé závěry sebereflexe za intimní součást svého života a tendence svěřovat se, která v předchozí etapě převažovala, je potlačena a poznamenána výběrovostí. Zde je třeba upozornit na děti cílové skupiny této práce – děti se sluchovým postižením, pokud vážně komunikace s okolím, ve kterém bychom očekávali partnera pro svěřování a hledání odpovědí na důležité životní otázky – tedy s rodinou (resp. se slyšícími rodiči), potom se dítě obrací tam, kde se domluví a odpovědi dočká a porozumí. Ne vždy ku prospěchu věci to bývají vrstevníci se stejným postižením a tedy i se stejným komunikačním módem. Pouhé hlediska porozumění je zde hlavním klíčovým hodnotícím parametrem, který je dále umocněn stále ještě častým celotýdenním internátním pobytem. Školní prostředí v kombinaci s prostředím internátním bylo předmětem již zmíněného výzkumu Lašek, Potměšil (1999) a pohled na projevy osobnosti a souvisejících postojů byly děti se sluchovým postižením srovnatelné se slyšícími vrstevníky. Potřebovaly jistotu pravidel a vztahů jak s vrstevníky, tak s učiteli. Dokonce při jednom z osobních rozhovorů žáci jedné ze škol pro sluchově postižené vypovídali o nedůvěře ke školní psycholožce, protože „je kamarád s učiteli“. Pokud jde o rodinu a rodinné prostředí dětí se sluchovým postižením, nemá v případě slyšících rodičů povahu pevného zázemí pro svěřování a diskuse a tím se tyto děti liší od intaktních vrstevníků (řadíme se také neslyšící děti neslyšících rodičů z důvodu předpokládaného funkčního komunikačního prostředku – znakového jazyka). Osobnostní zrání jako proces vyžaduje již prve zmíněné širší, mimo-rodinné prostředí. Tam si dítě hledá, osvojuje a potvrzuje svoje role a dostává podněty pro vlastní osobnostní vývoj. Opět je třeba připomenout komunikační kompetence a efektivitu komunikace, jako klíčový parametr tohoto procesu. Ani v tomto ohledu není omezení množství a pestrosti sociálních vazeb řídkým důvodem k někdy až patologickému prostředí (zde máme na mysli celotýdenní pobyt v jedné, zpravidla identické skupině dětí – žáků ve škole i na internátě). V takovém prostředí dítě obtížně hledá možnosti pro identifikaci s různými rolami, nemá dostatek podnětů pro tvorbu vzorců chování, a pokud

ztratí, byť na čas, v takové skupině prestiž, velmi obtížně ji získává zpět. Opět se jedná po prvek, který negativně ovlivňuje rozvoj osobnosti ve všech položkách.

Dalším vývojovým obdobím, které souvisí se sledovaným tématem, je pubescence a to její první fáze dospívání v rozmezí 11. - 15. let. Z hlediska vývoje osobnosti dítěte je toto období velmi důležité, protože osobnost se ve všech svých složkách promění. Uvědomovaná tělesnost a její reflektování je zdrojem srovnávání a velkým tématem. Osobnost se projevuje ve vztahu k nejbližším – rodině, od které se dítě zkouší odpoutat a hned ale další pouto hledá a to ve vztahu partnerském a jeho budování. Významné je upevňování místa ve společnosti vrstevníků, děti v tomto věku mají možnost projevit svoji osobnost při více příležitostech, mimo rodinu a školu, také v zájmových kroužcích či v partách. Osobnost a její rysy se stávají předmětem rozhovorů při volbě další vzdělávací kariéry, zacílení k povolání a dalším životním plánům. Kritickou položkou dospívání je proměna tělesných forem. Tělo a zevnějšek vůbec, se stává součástí vlastní identity a s vysokou citlivostí děti vnímají nejen soudy, ale také drobné poznámky z okolí. Pokud dojde z omezení nebo zásadní změně v oblasti tělesného vzezření, může to být zdrojem ztráty osobní pohody nebo dokonce vlastní integrity. Vada sluchu, který se projevuje sníženou schopností komunikovat mluvenou řečí je významným důvodem, který se podílí na sníženém sebehodnocení pubescenta a vede jej k vyhledávání kontaktů spíše ve společnosti nositelů podobných vad a uživatelů znakového jazyka. Z vlastní zkušenosti můžeme doložit příklady žáků střední školy, kteří se s různou mohutností ztratit sluchu sešli v prvním ročníku a v počátečních etapách seznamování ti „nedoslýchaví“ nosili viditelně jako odznak své identity neustále sluchátka přehrávače. Pokud bude osobnostní zrání v tomto věku vztaženo ke komunikaci a jazyku – přeneseně také k pojmové bance a její saturaci, potom lze očekávat jejich negativní dopad na rozvoj osobnosti ve srovnání se slyšícími vrstevníky.

Období pubescence probíhá ve znamení citové nevyváženosti, patří sem hledání, nacházení, ztráty a pokusy v oblastech sociálních vztahů. Limity v komunikaci, způsobené vadou sluchu mohou být zdrojem dlouhodobé až trvalé nespokojenosti a rozladěnosti. Nejsilnější je asi podíl neuspokojení potřeby pojmenovat a prodiskutovat problémy, nové zkušenosti a vyjasnit a obhájit postoje. Často se zde neseťkáváme ani s racionálním podkladem (stejně jako u slyšících vrstevníků), ten ale nelze úspěšně verbalizovat a podle potřeby rozhovorem analyzovat a případně s pomocí dospělé osoby korigovat. Frustrační tolerance je u pubescentů běžně poměrně nízká, v případě omezené komunikace z důvodu vady sluchu lze očekávat negativní dopad na osobnost jedince. K frustrační toleranci obecně u dětí například Deater-Deckard (2010). Specificky zaměřený text na problematiku frustrace a

frustrační tolerance a vztahu k víře u pubescentů se sluchovým postižením Broesterhuizen (2005). K téže skupině se obrací Myers a Thyer (1997) a zabývají se kulturní odlišností a jejím vlivem na agresivitu a frustrační toleranci. Opět se ve výše uvedených textech objevuje přímý negativní vliv úrovně jazykových kompetencí, komunikačních schopností na rozvoj osobnosti a formách reflektování reality v sociálním prostředí.

Jednou z významných etap ve vývoji pubescenta a utváření jeho osobnosti, je období, ve kterém se projevuje pubescentní vzdor. Často až černobílým viděním reality se děti snaží v této době o vymezení sebe sama proti jimi neakceptovatelným postojům, chování, projevům nebo osobám. Oblíbí si obecně pojaté ideály a po přijetí je intenzivně obhajují. Bojují za práva a spravedlnost, samy však často v těchto obrazech ve vlastním životě selhávají. Opět vztaženo k pubescentům s vadou sluchu, tedy se sníženou efektivitou komunikace s okolím, zejména v nejužším kruhu rodiny, je zde patrný deficit možností vlivu na utvářející se osobnost. Významný zásah do života pubescentů z hlediska pedagogické psychologie je očekávaný přechod ze základní školy na střední školu, na který jsou v různých prostředích (rodina, škola, spolužáci, parta) různě připravováni. Uvědomují si nezvratnost změny prostředí, zejména sociálního. Očekávají, že jejich osobnostní rysy se projeví již od zahájení studia a budou konfrontováni se zpětnou vazbou od nových spolužáků. V této situaci je důležitá existence přátelských vztahů, mají často silnější dopady než rodina či školní prostředí. Přátelství bývá budováno již od počátku této etapy a vztahy prověřené časem a zkouškami bývají pevné a z hlediska vzájemné podpory velmi efektivní. Také zde je třeba připomenout efektivní komunikaci, která pomáhá přátelství iniciovat, v průběhu času cizelovat a čistit, pojmenovat problémy a v rozhovorech s nimi pracovat a řešit je ku prospěchu vztahu. Vztah tím nabývá na vzájemné důvěře, intimitě a pevnosti.

5.5 Rodina jako faktor ovlivňující rozvoj osobnosti dítěte

V současné době se v souvislosti se sluchovým postižením dětí a žáků hovoří o míře podpory – speciálněpedagogické (Katalog posuzování míry SVP u žáků se sluchovým postižením), sociální (Standardy sociálních služeb) a zdravotní (MKF). Tyto tři pilíře by měly být nastaveny tak, aby tvořily stabilní základnu pro zdravý fyzický, psychický a sociální rozvoj dětských nositelů vad. Pomyslným čtvrtým pilířem, který není v této souvislosti nijak specificky definován, je rodina. Rodina dítěte s postižením je stále považována za jeden z nejdůležitějších segmentů ovlivňujících vývoj dítěte v kontextu rozvoje potřebných kompetencí směrem k integraci do společnosti v dospělosti. Rodina se svými základními

funkcemi, jak jsou obvykle definovány, tvoří předpokládaný základ, jehož kvalita a efektivita se odráží v životě dítěte a tedy i v jeho školní práci a úspěšnosti. Takto uvažované fungování rodiny je v případě dítěte se sluchovým postižením ovlivněno nejen vadou sluchu a jejím širokospektrým dopadem, ale u většiny dětí také nutností využít možnosti internátního ubytování.

Cílem této stati je popsat fungování rodiny a rodinného zázemí u dětí – žáků se sluchovým postižením tak, aby bylo možno popsat jeho silné a slabé stránky a hledat zdroje vlivů na rozvoj osobnosti dítěte se sluchovým postižením a také poukázat na místa, která jsou vhodná k intervenci – psychologické nebo speciálněpedagogické.

Je velmi obtížné oddělit od sebe působení jednotlivých faktorů a popsat je zvláště, neboť se jedná o komplexní proces, stejně jako je komplexním procesem celý vývoj dítěte a neméně komplexní musí být i speciálněpedagogický přístup. Nelze jednoduše jednotlivé složky oddělit a sledovat je v jejich individuálnosti. Přesto je třeba popsat některé z nejdůležitějších funkcí rodiny, tvořících zázemí pro rozvoj každého dítěte s plným uvědoměním skutečnosti, že převážná většina sluchově postižených dětí je nucena využít služeb internátních školských zařízení. Předpokládáme totiž, že výčet funkcí rodiny bude možné převést do kategorie požadavků, které by měly být kladeny na speciální předškolní zařízení a později i školy proto, aby byly zajištěny podmínky pro zdravý psychický vývoj dítěte. Jako východisko poslouží publikovaná práce Zbortekové (1998), ve které autorka shrnuje závěry, učiněné po dvaceti letech práce H. Lanem, který rozdělil poruchy chování do několika skupin. Pokud budou tyto poruchy nebo jen zvýšené dispozice k nim, potom je třeba charakterizovat společného jmenovatele, kterým je nízká úroveň jazykových a komunikačních kompetencí.

Sám Lane (2005) popsal podrobně společenství osob se sluchovým postižením jako specifickou skupinu, svébytnou a žijící v nepřátelském světě slyšících v knize Pod maskou benevolence. Lane (2014) Jeho práce mu nepřinesla jen ocenění, ale také nenávisť. Dokonale zpracovaná studie, v současnosti poněkud poplatná době vzniku, je však stále důležitým informačním zdrojem. Sociální oblast: závislost na obdivu, asociálnost, příslušnost k určitému klanu, soupeřivost, lehkovážnost, nedostatek citu pro spravedlnost, neposlušnost, závislost, nezralost v jednání, nespolehlivost, izolace, nízké morální vědomí, rigidita rolí, plachost, submisivita, sugestibilita a sociální nezačleněnost.

Oblast kognitivní: slabé koncepční myšlení, konkrétnost v myšlení, nejistota, nedostatek externality a internality, omezený rozhled, nedostatek introspekce, nevyhovující řeč, naivita, omezené uvažování, nejasné myšlení.

Oblast chování: agresivita, hédonismus, impulzivita, nezralost, nedostatek iniciativy, upřednostňování materiálních hodnot, nízký zájem o okolní dění, v dětství opožděný motorický vývoj, nerozvinutá osobnost, tvrdohlavost a nedůvěřivost.

Oblast emocionální: strach, agresivita, emocionální nezralost a narušenost, nedostatek empatie, výbušnost, nízká frustrační tolerance, dráždivost, náladovost, neurotické a psychotické reakce, vášnivost a necitlivost.

Převážná většina uvedených prvků je vysvětlitelná nedostatečnou úrovní funkční komunikace a z ní vyplývající neznalostí či nepochopením. Dále, z hlediska psychického vývoje dítěte je zřejmé, že pokud by měla být zajištěna prevence, pak by muselo být přesunuto těžiště psychologické a speciálněpedagogické práce již do předškolního věku. Praxe však ukazuje, i na možnosti kombinací několika faktorů z výše uvedeného výčtu a vzhledem k tomu preventivní či terapeutické aktivity bylo třeba přizpůsobit co nejpřesněji individualitě – potřebám a možnostem dítěte. Pokud se pro další vzdělávací podmínky uvažuje o možnosti školní integrace, pak u dítěte se sluchovým postižením vystupuje potřeba velmi přesně popsat vývoj jeho osobnosti a v souvislosti s možnými poruchami a následně pak zvážit integrační kroky.

Poslání výchovy v rodině a vlivu, který má rodina na rozvoj sluchově postiženého dítěte by mělo být propojeno s institucionální péčí a jejími specifickými požadavky. V současné době lze uvažovat o zařízeních speciálních nebo o prostředí, které poskytuje integrované nebo inkluzivní vzdělávání. Mimo základních funkcí, jejichž plnění od rodiny očekáváme z hlediska celospolečenského i speciálněpedagogického, některé mají dokonce legislativně vymezený rámec, tak aby – pokud by byl zájem ze strany státu – mohly být vyžadovány. V této stati je pojednáno spíše o těch oblastech, jejichž souvislost s rozvojem dítěte se sluchovým postižením má klíčový význam. Nejedná se o komplexní výčet povinných podmínek, které musí být v rodině plněny.

V následující části textu budou uvedeny požadavky, jejichž soubor vznikl na základě předchozí praxe a zkušenosti s prací s rodiči sluchově postižených dětí a to bez ohledu na to, zda slyší nebo jsou sami nositeli sluchové vady. Některé jsou všeobecně platné a je třeba je „jen“ pojmenovat a umět označit, jiné nejsou příliš běžné a je třeba na jejich zavedení do života rodiny pracovat systematictěji. Lze předpokládat, že právě následující položky ovlivňují následně školní úspěšnost dítěte ve škole. A zde je tedy místo rodiny nezastupitelné.

5.5.1 Specifika požadavků na rodiny dětí se sluchovým postižením

Bez ohledu na důležitost v pořadí je zřejmý požadavek na jasnou a srozumitelnou komunikaci, na funkční zdůraznění vyjadřovaných citů a pocitů. Nejvýstižnějším termínem pro tuto položku je transparentnost. Většina pocitů a citů je v běžném životě doprovázena slovy, výrazem v obličeji a rychlostí pohybů i řeči. V tomto komplexu, při chybění akustických informací, pak je třeba na této skutečnosti postavit transparentnost v chování a vyjadřování pro všechny děti, ale pro sluchově postižené zvláště, a to již od raného věku. Základy pro příští sebereflexi jsou kladeny zatím v podobě uvědomování si existence pocitů ostatních osob v okolí jako reakcí na určité specifické podněty. Tedy v těch případech, kdy reakce rodiče by pro slyšící dítě v kojeneckém věku byla dostatečně výrazná a srozumitelná, protože by byla doprovázena hlasem, řečí a jejich modulačními faktory, pak pro dítě bez možnosti příjmu takto bohaté zprávy je třeba vše viditelné zdůraznit. Pro rodiče je v jejich běžném životě používání „afektovaných“ projevů spíše v oblasti mimo běžně používaný rejstřík. Jedná se o jeden z prvních speciálněpedagogických návodů rodičům sluchově postiženého dítěte v raném věku, aby se snažili právě svoje city a pocity, kladné i záporné tak, aby byly evidentní i ve svých časových fázích – v počátcích, v proměnách i při odeznívání.

Předvídavost je schopnost, kterou člověk s běžným intelektovým vybavením a odpovídající pamětí používá v běžném životě, aniž by ji potřeboval zvýraznit nebo zesíleně kontrolovat. Předvídavost považujeme za schopnost porozumět projevům dítěte a předvídat jeho reakce na určité podněty. Pokud požadavek předvídavosti budeme uvádět jako doporučení pro rodiče sluchově postižených dětí, pak máme na mysli schopnost předvídat z projevů chování dítěte a využívat této schopnosti zejména pro odbourávání možných konfliktů, střetů nebo neúspěchů. V souvislosti s tím se hovoří o rutinách či stereotypech, při kterých dítě vykazuje určité vzorce chování, jejichž průběh se poměrně obtížně ovlivňuje. Pokud ale bude tento stereotyp rodičům znám a vědí, které podněty nebo situace jej předcházejí a fungují jako inhibitory, existuje možnost poměrně snadné regulace projevů chování, a tím snadnější přístup k pocitům a stavům, ve kterých je třeba dítě utvrzovat a předkládat mu je jako běžné, s prvními návody k reflektování jeho vlastních projevů. Patří sem i požadavek na zvýšenou citlivost rodičů k chování dítěte. Tlumit citové výbuchy, zejména negativní, není jistě jednoduché u dětí, s nimiž je možná komunikace na úrovni přiměřené jejich věku. V případě výchovy sluchově postiženého dítěte je však nutné reakcím prudkého charakteru – výbuchům vzteku – vhodné předcházet ještě v době, než k nim byl shledán ze strany dítěte důvod. Pozorováním dítěte a v některých případech i analýzou

videozáznamu projevů chování se rodiče mohou připravit ve spolupráci s odborníkem na práci s dítětem tak, že dovedou snížit množství negativních podnětů na minimum.

Motivace, motivované a demotivované dítě – současná velká témata školy a výchovy. Pokud je třeba o motivaci, jako o důležitý nástroj, opřít práci se sluchově postiženým dítětem v rodině a následně ve škole, pak již v raném věku je třeba nastavit uchopitelnou formu pozitivní zpětné vazby. Nejenom vzhledem k nízkému věku, ale také kvůli postižení sluchu je nutné rodiče připravit tak, aby postupně byli schopni různé situace, v nichž může být dítě úspěšné, připravit a dokonce i postupovat tak, aby se opakovaly. Předpokládá se, že zpětná vazba bude ve zvýšené míře a z formálního hlediska tak, aby ji dítě se sluchovým postižením umělo jako „pochvalu“ dekódovat. Pro tyto příležitosti se považuje za důležitou schopnost rodičů předjímat sled událostí a úspěšné kroky nebo celé činnosti hodnotit a pochvalou dítě přivádět k poznání, že samo existuje, jeho projevy jsou sledovány, přijímány a hodnoceny. V této počáteční fázi spíše formou hry, ale jako velmi důležitý vklad do příští školní práce.

Potřeba pocitu bezpečí, klidu a jistoty ze strany dítěte je hlavním důvodem k vyslovení požadavku na bezpečné prostředí, respektive na pocit jistoty a bezpečí. V případě problematiky, související s rodinou a podmínkami pro rozvoj dítěte v rodině, se uvažuje o bezpečí z pohledu psychiky a psychického zdraví. Pocit jistoty a bezpečí by mělo dítě mít jako základní výbavu pro výstavbu všech prvků spojených s další psychickým vývojem. V raném věku je jedná o velmi významný pocit spojený s uvědoměním možnosti experimentovat, učit se a dělat chyby. Pocit bezpečí a jistoty souvisí s vědomím, že dítě nebude za neúspěch nebo nezdar odmítáno. Chyba musí být označena, pojmenována a napravena, ale aby mohl existovat úspěch a podařený experiment, musí na druhé straně existovat neúspěch, omyl a s nimi také jejich původce. Rodiče sluchově postižených dětí je třeba vést k poznání, že chyba nebo neúspěch jsou stejně důležité, ne-li důležitější než jejich opak. Bylo by možné konstatovat, že všechno, co znemožnila dítěti ztráta nebo omezení sluchu, je třeba několikanásobně nahradit možnostmi pokusů a hledání, aby nepoznané mohlo být spatřeno, pojmenováno a zapamatováno. Tak je možno charakterizovat cestu, na jejímž konci se dítě nebojí reflektovat i svoje neúspěchy a pracovat s nimi jako s podněty pro další plánování a samostatný rozhodovací proces. Opět je třeba připomenout, že se jedná o položku, jejíž úspěšné založení je postaveno na funkční komunikaci a další využití dítětem je podstatným vkladem pro školní práci.

Vývoj dítěte, je-li limitován sluchovou vadou, vyžaduje jasná pravidla, vztahující se k chování dítěte, k jeho projevům, k provádění činností samostatně, nebo s dopomocí. Pravidla je třeba vymezit jasně, avšak citlivě, s ohledem na sluchové postižení a samozřejmě

i věk dítěte. Dodržení nebo porušení pravidel – s obojím je nutno počítat – by mělo být jasně označeno. Reflexi a následně sebereflexi přesně daná pravidla usnadňují a tím i zpřístupní orientaci v neznámé oblasti, ať se jedná o skutečný fyzický prostor nebo pomyslnou oblast poznání. Dítě tak má možnost kontrolovat prostředí, předpokládat a ovlivňovat do jisté míry dění, které se v něm odehrává. Rodina by měla být prostředím, kde se pravidla stanovují, vysvětlují a dodržují. Schopnost zvnitřnění se s pravidly je jedním z předpokladů pro institucionální vzdělávání.

Pro výchovu a vzdělávání má významný vklad proces rozhodování a řešení problémů. Předpokládá se, že zpočátku se zodpovědnosti za rozhodování a verbalizaci ujme některý z rodičů proto, aby se stal nositelem vzorce chování. Ukázalo se, že sama skutečnost, kdy se matka v případě problému velmi „demonstrativně“ zastavila a stejným způsobem „přemýšlela“ o problému, měla na dítě vliv a později se pravděpodobně i díky této přípravě dítě snadnějším způsobem zhostilo vlastního procesu reflexe skutečnosti, hledání řešení a nakonec rozhodnutí. Je jisté, že tento úsek je pouze jedním z dílů tvořících celek sebereflexe a případného rozhodování. Při dlouhodobém experimentu se ale ukázalo, že je možné spolupracující a motivovanou matku připravit na velmi efektivní výchovu vlastního dítěte.

Přesycení dítěte podněty je problém, který se vyskytuje na druhé straně spektra přístupů začínajícího rodičovskou apatií a pasivitou. Příliš mnoho podnětů a informací nedává nezralému dítěti možnost výběru a příjmu informací tak, aby se staly použitelnými. Pro dítě se sluchovým postižením a jeho zdravý psychický vývoj by se mělo jednat o stimulaci, respektující funkčně a efektivitou jeho potřeby, limity a možnosti. Zde se jedná zejména o frekvenci, hladinu a množství podnětů, které by měly působit s pozitivním výsledkem. Míra je faktor individuální a také frekvenci je třeba velmi citlivě nastavit v závislosti k věku, míře postižení, stavu pozornosti, mentálnímu potenciálu a momentálnímu zdravotnímu stavu dítěte.

Stimulace a její efektivita se velmi úzce propojuje s motivací. Jedná se o velmi důležitou a citlivou oblast, kde je možno získat – nebo ztratit - nesmírně cenný vklad pro další práci. Ke stimulaci se váže stav, kdy je podnětů příliš mnoho - stav přestimulování. Jedná se o přesycení, zahlcení dítěte podněty a informacemi. Přestimulování – overstimulation - se v konečném výsledku může projevit velmi negativně, může vést ke snížení pozornosti, zmenšení zájmu, zvýšení únavy. K přestimulování dochází zejména při nesprávném načasování a nevhodné míře vysílaných stimulujících podnětů. V situacích, kdy se jich dítěti dostává stále více a v silnější formě (například frenetický potlesk učitelky po každém pokusu dítěte splnit úkol dítěte). Domníváme se, že je to spíše odrazem stavu

psychiky dospělého člověka, který není dostatečně trpělivý, citlivý vůči individuálním potřebám dítěte. Obdobný výsledek lze očekávat v situacích stimulační karenty. Dítě může následně upadat do nezájmu a často, jako následný projev, jsou zaznamenávány autostimulační mechanismy, které z pohledu nepoučené osoby mohou být lehce zaměněny s projevy sebepoškozování.

Rodiče by měli být odborníky vedeni k tomu, aby postupně zvládali pozorování svého dítěte, jako jednu z možností, vedoucí k lepšímu poznání a následně uspokojení potřeb dítěte, a to koneckonců nejen v oblasti komunikace a výchovy ke komunikativnosti. Podněcování, stimulace a motivace reprezentují další požadavek, jehož obtížnost při uplatňování spočívá v tom, že jej nelze měřit, ani určit jednotný postup či metodu. Jedná se o velmi citlivou a individuální podmínku, která, pokud je splněna, velmi dobře napomáhá k naplnění cíle. V opačném případě může fungovat jako obtížně definovatelná bariéra.

Uvedený výčet položek, které přímo ovlivňují výchovu i vzdělávání dítěte se sluchovým postižením je nastaven tak, že počítá s funkční rodinou a efektivní rodinnou péčí. Vzhledem k tomu, že podle statistické ročenky ÚIV z roku 2011 je z celkového počtu 596 dětí 395 umístěno na internátech při speciálních školách (tj. 65%). Tento údaj je třeba považovat za dostatečně významný pro práci s rodinami dětí se sluchovým postižením a pro zaměření pozornosti na postavení rodiny a její fungování z pohledu dětí a žáků. Psychologická podpora v uvedených případech vyžaduje co nejpřesnější zacílení, vhodnou diagnostickou základnu a mezioborovou spolupráci, zejména se speciální pedagogikou.

5.5.2 Rodina v pojetí dětských nositelů sluchového postižení

Následující údaje byly vybrány z výsledků výzkumů, prováděných v posledních čtyřech letech a je možné je vztáhnout k tématu postavení a fungování rodiny v životě dětí se sluchovým postižením. Formou dotazníku ve formě tištěné i videozáznamu ve znakovém jazyce, byly prezentovány respondentům výroky, které byly hodnoceny Likertovou škálou.

Jedním ze sledovaných okruhů byla reflexe rodinných vztahů. Z celkového počtu 327 respondentů 280 hodnotilo výrok „doma se mi líbí“ jako pravdivý. Procentuální podíl je srovnatelný s výsledky kontrolního vzorku slyšících dětí. Dále 10 sluchově postižených dětí označilo výrok za nepravdivý a překvapivě málo, pouhých 37 dětí, výrok nehodnotilo nebo zaujalo stanovisko – nevím.

Výrok „s maminkou si povídám o všech věcech“ označilo jako pravdivý 242 dětí, 24 respondentů jej hodnotilo jako nepravdivý a zbývající počet 61 dětí výrok nehodnotilo. Ve srovnání s kontrolním vzorkem se jedná o počty, které jsou až na odmítání výroku jako pravdivého, což u slyšících bylo 31 respondentů (jedna třetina), velmi podobné. Jen velmi lehce v neprospěch otců vyzněl výrok „s tatínkem si povídám o všech věcech“. Jako pravdivý jej vyhodnotilo 205 sluchově postižených respondentů. Podobně tomu bylo i u hodnocení výroku „se sourozenci si povídám o všech věcech“, respondenti se sluchovým postižením jej označili za pravdivý ve 175 případech, což v přepočtu na procenta bylo téměř o 10 % více než u slyšících respondentů.

Podobný postoj zaujali respondenti v obou skupinách k výroku „doma mi pomáhají s učením“. V tomto případě ale upozorňujeme na to, že hodnocení těchto výroků nelze srovnávat, protože jak již bylo předznamenáno, převážná většina sluchově postižených dětí využívá přes týden možnosti internátního ubytování, a tak je jisté, že domácí příprava na vyučování bude vypadat v obou skupinách velice rozdílně. Pro nás je kladné hodnocení výroku sluchově postiženými respondenty spíše ukázkou úrovně rodinné komunikace a kooperace, která zřejmě ve všech 230 případech funguje uspokojivě. Poněkud zarážející v tomto případě, kdy jsme očekávali poměrně jednoduché zaujetí hodnotícího stanoviska i ve skupině sluchově postižených respondentů, byl počet těch, kteří odpověděli nevim nebo neuměli vyhodnotit výrok, poměrně vysoký.

Výrok zaměřený na koherenci rodiny a reflexi účasti na rodinné pospolitosti „celá naše rodina je nejraději dohromady“ byl hodnocen jako pravdivý 228 sluchově postiženými dětmi, 29 dětí výrok hodnotilo jako nepravdivý a zbývající počet 70 respondentů se s hodnocením výroku nevyrovnalo. Poslední výrok, který je zde prezentována, reaguje na tvrzení vychovatelů internátů, že velké množství sluchově postižených dětí, které pobývají v průběhu týdne mimo rodinu, tj. ve škole a zároveň v internátě, má z důvodu nedostatečného uspokojení komunikačních potřeb v rodině tendenci se vzájemně navštěvovat se spolužáky v jejich místech bydliště. Předpoklad tedy byl takový, že sluchově postižení respondenti budou hodnotit předchozí výrok jako nepravdivý nebo nepravdivý v menším počtu hodnocení, a to ve prospěch dalšího tvrzení „o víkendech navštěvuji kamarády ze školy“. Ve skutečnosti 155 dětí hodnotí tento výrok jako pravdivý ve srovnání s předchozím, kdy 228 dětí má pocit, že jejich rodina je nejraději pohromadě. Dále 93 respondentů spolužáky v průběhu víkendu nenavštěvuje. I v tomto případě početní údaj o těch, kteří nemohli nebo neuměli hodnotit nabídnutý výrok, byl poměrně vysoký – téměř jedna čtvrtina celkového počtu – tj. 23 %.

Součástí dotazníku byla i nedokončená věta, sledující schopnost dětí vyjádřit vlastní představu o jejich budoucí rodině. „Až budu mít vlastní rodinu, tak...“ Sluchově postižení respondenti byli v počtu 138 případů schopni větu smysluplně doplnit tak, aby bylo zřejmé, že dovedou reflektovat sami sebe do budoucnosti zaměřené na rodinný život. Je třeba poznamenat, že se objevily případy, ve kterých věta byla doplněna v tom smyslu, že respondent žádnou rodinu nechce. I taková odpověď byla přijata jako validní. Na druhé straně 189 sluchově postižených dětí tomuto zadání nedovedlo vyhovět. Ve srovnání s kontrolní skupinou, ve které nedokázalo odpovědět 24 % dětí, je 58 % v neprospěch sluchově postižených podle našeho názoru poměrně vysoká hodnota.

Zajímavou položkou je skutečnost, zda dítě pochází z prostředí, kde jsou rodiče též nositeli sluchového postižení. Uvažuje se, že pokud je v rodině využívána efektivní komunikace, což v případě rodičů se sluchovým postižením, používajících znakový jazyk pravděpodobně platí, budou výsledky srovnatelné s prostředím slyšících rodin. Z výzkumného vzorku byli vybráni ti respondenti, (běžně se uvádí, že 95-97% dětí se sluchovým postižením se rodí v rodinách slyšících rodičů) jejichž rodinné prostředí je konstituováno alespoň jedním sluchově postiženým rodičem.

Ve vzorku sluchově postižených respondentů se v absolutním počtu jednalo o 50 dětí, tj. padesát rodin. V dalším výčtu analýz budou uvedeny pouze ty údaje, ve kterých se obě skupiny sluchově postižených adolescentů liší ve svých hodnoceních pravdivosti jednotlivých výroků. Z tohoto počtu se 22 dětí (44 %) vnímá jako Neslyšící, tedy zřejmě inklinují ke kulturnímu sebepojetí. Zmíněný údaj v procentech je srovnatelný s počtem procent u sluchově postižených dětí, jejichž rodiče jsou slyšící. V obou skupinách jsou preference znakového jazyka jako komunikačního modu významné. U sluchově postižených dětí slyšících rodičů se jedná o 64,6 % a děti sluchově postižených rodičů vykazují preference v komunikaci znakovým jazykem v 76 %.

Zcela opačně vyzněl v hodnocení respondenty výrok „doma mi pomáhají s učením“. V této položce jsme předpokládali stejně jako v předchozích, že v rodinách sluchově postižených rodičů bude tento výrok hodnocen dětmi jako pravdivý. Děti slyšících rodičů tento výrok označily jako pravdivý v 74 % proti 58 % druhé skupiny. Děti sluchově postižených rodičů také nepravdivost tohoto výroku označily v 22 % proti 8,7 % dětí druhé sledované skupiny. Jako realistické se zde nabízí vysvětlení, že v případě přípravy na vyučování, zejména na druhém stupni základní školy, jsou kladeny větší nároky na práci s učebnicí, tedy s textem. Uvádí se, že sluchově postižení lidé mají problémy se čtením s porozuměním tak zásadní, že jsou tímto problémem diskvalifikováni mnohdy od dalšího

vzdělávání. O těchto problémech jsme se zmínili v předchozí teoretické části. V popisované položce dotazníku měly zřejmě děti se sluchovým postižením slyšících rodičů jistý náskok.

Hodnocení výroku: „celá naše rodina je nejrady dohromady“ jako pravdivého, vyznělo ve větším počtu opět pro rodiny sluchově postižených rodičů, a to v 80 %, zatímco druhá skupina respondentů označila tento výrok jako pravdivý 63 %. Přikláníme se k výkladu, že v rodinách, kde jsou rodiče sluchově postižení, je předpoklad vyšších komunikačních kompetencí a komunikace mezi jejich členy je proto v tomto případě snazší.

Při analýze výsledků byla též zohledněna neuskutečněná hodnocení typu nevím nebo nehodnoceno v obou prve popsaných skupinách. Významným rozdílem ve prospěch dětí z rodin sluchově postižených rodičů je možné zaznamenat téměř 75 % pokles v počtu neuskutečněných hodnocení. Lze tedy předpokládat, že děti z rodin, kde je komunikace funkční a odpovídá výše uvedeným požadavkům, budou mít i více jistoty v rozhodovacím procesu.

Postavení rodiny v systému hodnot bylo možno zjistit z výsledků výzkumu Potměšil (2010), kterým byla sledována hodnotová orientace a vytváření hodnotový profil adolescentů se sluchovým postižením ve srovnání s kontrolním vzorkem adolescentů slyšících. Do jedné z baterií baterie byla vložena položka rodina. Ve všech případech byla rodina hodnocena velmi vysoko a to bez rozdílu, zda se jedná o přítomnost vady sluchu u všech respondentů.

1	dobré zaměstnání já rodina zdraví
2	úspěch v životě
3	láska
4	peníze pravda spravedlnost
7	radost společnost
8	aktivita
10	společnost
12	jistota
13	odpočinek
14	zábava
15	úspěch ve škole
16	sebevědomí
18	slyšící partner
21	samota

hodnotový profil SP respondentů

Výsledky ukazují na vnímání rodiny jako důležité životní hodnoty a to i v těch případech, kde komunikace s ohledem na vadu sluchu nefunguje uspokojivě. Rodinu je tady

možno považovať za potenciálne silný a respektovaný element s možnosťou ovlivniť pozitívne výsledky procesu socializácie dieťaťa a preto teda ako cieľovou skupinou pre intervenciu tímu odborníkov – v súčasnej dobe už v podstate fungujúci rané péče.

5.6 Ciele a úkoly psychologické podpory rodinám s dieťaťom se sluchovým postihom

Komunikačnú bariéru lze kvalifikovať ako hlavnú príčinu problematických vzťahov medzi rodičmi a dieťaťom se sluchovým postihom. Najbližšími partnermi jsou/bo by mali byť rodiče. V súčasnej dobe se setkávame s tým, že v bežných rodinách je deťom a jejich problémom věnováno stále méně času. Pokud k tomuto jevu přiřadíme ještě omezenou úroveň komunikačních kompetencí na straně rodičů dětí s těžšími vadami sluchu, pak se v jasných obrysech objevuje hlavní zdroj následných problémů. Dítě, které nemá dostupnou příležitost s někým své problémy konzultovat nebo je alespoň jen pojmenovat, obrací se svými potřebami jinam – do prostředí komunikačně vlnidného. Je však zřejmé, že vrstevníci nebo pochybné skupiny, jejichž jedinou kvalifikací je znalost znakového jazyka, nejsou těmi nejvhodnějšími poradci.

Předpokládáme, že většina dětí se rodí do prostředí rodinného – prostředí, o kterém se zpravidla uvádí, že vykazuje nejvyšší míru intimity, nejsilnější emocionální náboj mezi svými členy, nejvyšší míru bezpečí a jistoty a že v neposlední řadě funguje také jako nejvhodnější prostředí pro počáteční učení a ověřování nově získaných vědomostí a dovedností. Pokud se zastavíme u podnětnosti prostředí, potom bychom je měli pojímat v té klasické podobě, kterou tradiční rodina přináší. Rodinné klima a v něm fungující vztahy a komunikační styl jsou nezastupitelným vkladem k úspěšnému rozvoji dětské psychiky. Je poměrně obtížné u prve zmíněných parametrů hledat jejich kvalitu. Neexistuje přesný etalon, ke kterému lze hodnoty vztahovat a z takového vztahování následně vyvodit závěr.

Cílové položky by vzhledem k výše uvedenému bylo třeba odvodit od požadavků:

1. diagnostických – rodina, dítě, vztahy, slabá místa ve fungování rodinného systému,
2. intervenčně – preventivních – podpora fungování resilientních faktorů, návody, postupy, modely řešení situací, práce s intaktními sourozenci a dalšími členy rodiny, socializace a podpora socializačních kompetencí rodiny a jejich členů,
3. terapeutických – osobní problémy členů rodiny, interpersonální potíže v rodině i mimo rodinu, poruchy vztahující se k okolním systémům, potíže v rozvoji sociálních a komunikačních kompetencí dieťaťa se sluchovým postihom.

6 Komunikace osob se sluchovým postižením

Výchova a vzdělávání osob se sluchovým postižením jsou historicky poznamenány hlubokým sporem, který vedou zastánci orálního přístupu a přístupu, který preferuje v komunikaci znakový jazyk. Pro pedagogickou psychologii z tohoto nesváru plynou dva základní okruhy problémů.

První je diagnostický, tedy otázka, zda není psychologická diagnostika negativně ovlivňována komunikačními kompetencemi a užitým komunikačním módem při vyšetření dětí. V případě, že se jedná o dítě s takovou vadou sluchu, která mu brání v rozvoji většinového jazyka a následně uspokojivou úroveň schopnosti čtení s porozuměním, může dojít k situaci, kdy dojde paradoxně k testování jazykových kompetencí a ne diagnostikované položky pedagogické psychologie. Máme zde na mysli ty fáze vyšetření, které jsou postaveny na porozumění jazyku – administraci i vlastní test, pokud je verbální.

Druhým okruhem problémů je sama oblast působení pedagogické psychologie – výchova a vzdělávání. Komunikace a její efektivita jsou klíčovým tématem ve výchovně-vzdělávacím procesu. Vyučování a učení, jako dvoustranná aktivita jsou postaveny na komunikaci a vzájemném porozumění. Pokud je třeba hodnotit efektivitu vzdělávání, vzdělávací potenciál dítěte a pedagogický výkon učitele, potom je vše odkazováno na komunikaci a komunikační kompetence na obou stranách. V současné době je volba komunikačního přístupu jednotlivých speciálních škol zdánlivě usazena. Zákon a příslušná prováděcí opatření předpokládají, že děti s vadami sluchu mají právo na vzdělávání ve znakovém jazyce v rozsahu všech předmětů a ročníků. Aktuální realita, která není v odborném tisku popsána, však nabízí spíše pochybnosti o ovládnutí znakového jazyka učiteli na takové úrovni, aby byl plnohodnotným nástrojem k výuce. V takovém případě se jen obtížně diagnostikuje rozsah a příčina školní neúspěšnosti, problémy v chování dítěte nebo obtíže plynoucí z nedobrého klimatu ve školní třídě.

Komunikace je proto klíčovým tématem a proto jednotlivé skupiny – specifické s ohledem na komunikační preference budeme popisovat.

Z hlediska preferované komunikační techniky a dalších dopadů na sociálně pedagogické aktivity je možné charakterizovat pět skupin osob se sluchovým postižením, které jsou právě z pohledu nároků na komunikaci různé a velmi specifické. Jedná se o skupiny, které vyžadují:

1. přístup orální komunikace,
2. přístup využívající totální komunikaci,

3. přístup založený na bilingvální komunikaci,
4. komunikační techniky vhodné pro žáky/osoby se sluchovým postižením v integrovaném vzdělávání,
5. komunikační techniky vhodné uživatele kochleárních implantátů.

Za velmi specifické a zde neuvedené považujeme techniky, které jsou využívány při aktivitách zaměřených na skupinu žáků/klientů, jejichž postižení je kombinované, komunikační proces je tím narušen a vada sluchu předpokládá využití jiných technik, jako například augmentativní a alternativní komunikace.

6.1 Orální přístup

Orální přístup je považován za nejstarší a tedy také nejvíce propracovaný komunikační přístup používaný při výchově a vzdělávání osob se sluchovým postižením. Měl by být uplatňován v těch případech, kdy se rodiče sami rozhodnou touto komunikační cestou jít nebo v těch případech, kdy zbytky sluchu jsou využitelné natolik, že je možno na nich stavět komunikaci mluvenou řečí. Orální přístup má stále svoje pevné ve speciální pedagogice a není možné proti ní vznést negativní připomínky.

Využijeme definici Sovákovu (1981, s. 94), která se je pojata pedagogicky, ale širší konsekvence přináší také: "Orální metoda. Jak naznačuje název, jde o mluvenou řeč. Neslyšící děti se učí mluvené řeči a jejím prostřednictvím pronikají do života společnosti a do jejího kulturního a společenského bohatství. Základními součástmi orální metody je vyvíjení a osvojování mluvené řeči, výcvik v odezírání, rozvíjení funkční schopnosti zbytků sluchu."

Dlouhá doba, po kterou se odborníci tímto přístupem/metodou zabývali v teoretické i praktické rovině dovedla orální přístup téměř k metodické dokonalosti. Tato dokonalost je však ve své úspěšnosti limitována mírou sluchové vady svého nositele a tedy i omezením při jazykové akvizici a následné výstavbě pojmové banky. Vzhledem k velmi širokému propracování metody a zároveň soustavné potřebě vlastního obhájení byla vypracována i teoretická základna – nepřesně nazývaná filosofií. Stále však převažuje náhled na osoby se sluchovým postižením jako na pacienty a osoby s handicapem. Medicínské pojetí vady sluchu se negativně promítá do vzdělávání a výchovy již od dětského věku. Nejspíš je to důsledek až přílišného zásahu lékařů do vývoje péče o neslyšící, kdy byl opomíjen výchově vzdělávací proces a psychický vývoj nositele vady jako základní kategorie. Výsledky práce – velmi namáhavé práce - na straně dítěte i pedagoga však zcela odrážely vstupní podmínky a

v celkovém pohledu nerespektovaly potřebu přihlížet k celému komplexu vlivů působících na dítě, jeho rodinu, vztahy mezi nimi. Pokud jde o názorové proudy, často se lze setkat s preferencí prostředku na úkor cíle ve školní práci, tedy preferenci mluvené řeči v komunikaci na úkor obecných cílů pedagogických, tedy cílů, které má škola ze zákona plnit. K tomu se přidává širší hledisko výchovy a vzdělávání v kontextu přípravy na život ve společnosti a později též k dalšímu studiu. Tvrzení, že nedokonalá komunikace umožňuje pouze nedokonalé výsledky vzdělávací a především výchovné, je nevyvratitelné. Je také hlavním důvodem, který vedl v historii k úvahám o potřebě změny v komunikačním přístupu a následně tedy v celém vzdělávacím prostředí.

Někteří autoři například Poul (1996, s. 94) doporučují tzv. podpůrné prostředky, jimiž jsou písemná forma řeči, kterou dítě zvládá globálním čtením, soustava daktylních značek - prstní abeceda (zde myšlena prstová abeceda či abeceda daktylní) a přirozené posunky. Autor se zde též zabývá pojmem demutizace (překonání němoty) a zároveň navrhuje (velmi optimisticky) postup k jejímu provedení:

- neslyšící žák poznává, že mluvená řeč je běžným prostředkem dorozumívání mezi lidmi
- ověřuje si, že i jemu tato forma řeči otvírá cestu k lidem
- vytváří si kladný vztah k mluvené řeči, aby jí spontánně dával přednost před jinými komunikačními prostředky (před psaním a posunkovou řečí)

6.2 Totální komunikace

Totální komunikace je dalším možným komunikačním přístupem, se kterým je možné se setkávat. Hlavním důvodem jejího vzniku byla dlouhodobá nespokojenost s výsledky výchovy a vzdělávání dětí a žáků s vadami sluchu. Výsledky nejen, že neodpovídaly vložené námaze, ale také nepřinášely úspěchy v základní položce, kterou má vzdělanost přinést – je jí gramotnost, čtení s porozuměním. Hovoříme-li o čtení s porozuměním, pak samozřejmě máme na mysli i psaní s porozuměním, jako nedílnou složku funkční gramotnosti.

Na úvod použijeme pramen, ve kterém Evans (1981) uvádí pojetí americké (tedy původní). "Totální komunikace (Total communication - T.C.) je filosofie, která vyžaduje zařazení sluchových, manuálních a orálních způsobů komunikace s cílem zajistit účinnou komunikaci se sluchově postiženými osobami a mezi nimi vzájemně." Uvedená definice je spíše praktické povahy, ale domníváme se, že plně vystihuje podstatu věci. S ohledem na současný stav u nás, si dovoluujeme popsat Totální komunikaci následně:

- Totální komunikace je v současné době spíše chápána jako přístup ke komunikaci a vzdělávání sluchově postižených než pouhou vyučovací metodou (byla převzata jako princip pro komunikaci s dalšími druhy postižení: mentální, tělesné, kombinované). Je možné tvrdit, že dalším rozbořením dojdeme k závěru o velmi široké platnosti uvedeného pojetí nejen ve skupině osob se sluchovým postižením, ale v některých ohledech také u všech zdravotně postižených a snad i jako obecně platné principy vztahu pedagoga a dítěte. (termín filosofie jsme záměrně vyloučili, protože vede k nepřesnostem)
- Totální komunikace zahrnuje propojení manuálních a manuálně - orálních prostředků dle komunikačních potřeb a vyjadřovacích a přijímacích schopností účastníků komunikace.
- Ve výchově a vzdělávání dle zásad přístupu Totální komunikace se uznává právo dětí se sluchovým postižením na maximální výkon tak, aby bylo dosaženo optimálního pochopení a úplného porozumění během komunikační situace, bez diskvalifikace z důvodů jazykových.

Využití principu Totální komunikace je postaveno na ochotě a schopnosti využívat komunikaci s cílem co nejvyšší možné efektivity. Jedná se o komunikaci oboustrannou, kde každá komunikující strana respektuje a uznává jazyk a další komunikační prostředky partnera stejně, jako specifika způsobu vyjadřování. Metodický postup využívání Totální komunikace při výchově nebo vyučování dle teorie Totální komunikace předpokládá pouze doplňování mluvené řeči některými znaky. Takový krok měl velký význam pro zavedení uvedeného přístupu a také pro jeho další zdokonalování. Uvedeme cíle, které je, ve shodě s Evansem, pro Totální komunikaci možno považovat za obecné a základní:

1. Dítě dostává právo a reálnou možnost vyjadřovat se přirozeným způsobem, který rozvíjí jeho jazykovou kompetenci a motivuje jej k další komunikaci.
2. Neslyšící dítě má právo si svobodně zvolit způsob komunikace, který mu vyhovuje a to v jakékoliv situaci.
3. Respektování dvou základních komunikačních potřeb – umění naslouchat a potřeba být vyslyšen.
4. Děti mají ve školní třídě zaveden společný jazyk, založený na znakové i mluvené řeči.
5. Díky dobrým výsledkům v komunikaci, lze u dítěte úspěšně budovat sebeúctu, pomáhat hledat vlastní identitu, položit již v útlém dětství kvalitní základy k výstavbě osobnosti.

K vlastnímu praktickému přístupu je třeba pracovat v podmínkách institucionálních (škola, internát, zájmové aktivity) stejně pečlivě a systematicky, jako v rodině dítěte.

Efektivní komunikace a naplnění potřeby domluvit se, patří primárně do rodiny. Na této efektivitě bude stát základ výchovného působení v rodině. Z uvedeného je zřejmé, že je třeba věnovat/nabídnout rodičům velkou míru pomoci a podpory při výuce nového komunikačního prostředku.

Zvládnutí znakového jazyka je pro slyšící uživatele poměrně obtížné a hlavně je jako u každého jiného jazyka dlouhodobé. Přístup Totální komunikace přichází s kompromisem - znakovým jazykem. V českém jazykovém prostředí se jedná o znakovanou češtinu. Tedy kombinaci mluvené řeči v kombinaci s využitím znaků znakového jazyka. Předchozí text je ve znamení optimistického pohledu na očekávání zlepšení kvality komunikace. Reálné výsledky byly podstatně lepší, pokud byly srovnány s předchozím, orálním přístupem. Očekávané změny však v plné míře popsány nebyly. Absolventi škol s programem Totální komunikace byli komunikativnější, motivovanější, také vzdělanostní úroveň se podařilo zvýšit. Problémy v oblasti čtení s porozuměním stále přetrvávaly. Slovní i znaková zásoba stejně, jako pojmová zásoba nebyly dostatečně saturovány.

Hlavním důvodem neúspěchu byla jazyková interference. Jedná se o jev, který činí ze znakovaného jazyka pokud možno přechodný, spíše náhradní způsob komunikace. Již výše bylo uvedeno, že v Totální komunikaci je mluvený (většinový) jazyk v dominantní pozici. Čermák (1994, s. 335) popisuje interferenci jako „negativní jazykový transfer struktury z mateřského jazyka do jazyka jiného (cizího), který se jeví jako (cizinecká) chyba.“

Interferenci můžeme charakterizovat také jako vzájemné pronikání, křížení, ovlivňování nebo rušení. Hovoříme o jazykové interferenci v užším slova smyslu, tedy v souladu s výkladem Čermákovým. Dále pak potřebujeme zavést termín interference v širším slova smyslu, což více vyhovuje zaměření tohoto textu. Máme zde na mysli nejen Čermákem výše uvedené narušení zejména cizího jazyka, ale spíše vzájemné negativní ovlivňování obou použitých jazykových systémů. A ještě dále psychické podmiňování komunikačního výkonu mluvčího, který je vlastně „svázán“ povědomím o rozdílech ve vlastním zvládnutí jazyků, čímž, jak předpokládáme, snižuje automaticky úroveň (obsahovou i formální) svého mluveného projevu, aby byl schopen jej převést do svého projevu znakového. Jedná se o vztah, který se promítá nejen do paralelního užití dvou jazyků, ale též do komunikačního projevu formou znakované češtiny. Není to jazyková interference v pravém smyslu slova, ale jedná se bezpochyby o vzájemný negativní vliv koexistence dvou jazykových „systémů“. O interferenci v jazykovědném pojetí můžeme uvažovat zejména při použití dvou jazyků zároveň. Lze oprávněně předpokládat, že současné použití obou „systémů“ přináší průvodní znaky nedokonalosti vyvolané jejich vzájemným působením. (Jedná se o situace, kdy je

čeština učitele – přepokládejme jako dobře zvládnutý jazyk, narušována podvědomými, ale uživateli známými limity úrovně ovládnutí znakového jazyka). To je ale pouze jeden z negativních dopadů.

Další není sice tak markantní, ale jeho důsledky jsou stejně nedobré. Dětem a žákům s vadou sluchu jsou předkládány dva jazyky v takové formě, že vlastně ani jedna z nich nerespektuje vlastní gramatiku, z hlediska přenosu informací není tato forma také plnohodnotná. Stejně tak není možné uvažovat o tolik potřebné výchovné složce, tedy výchově k jazyku, k úctě k jazyku, k chápání jazyka jako systému. Zejména podvědomé setkávání dítěte s jazykem jako systémem, zde zcela chybí.

Přesto všechno je potřeba hodnotit všechny snahy o zlepšení úrovně komunikace dětí s těžkým sluchovým postižením ať už je to v rodině, či ve škole. To jsou důvody, pro které považujeme užití Totální komunikace (kde se mimo jiné jedná právě o použití znakového jazyka) za období nutné k překlenutí neschopnosti se dorozumět se sluchově postiženým dítětem jiným způsobem a pro běžné, aktivní užití jazyka znakového nejsou pedagogové ani rodiče ještě připraveni. Více k tomuto tématu Hronová, Potměšil (2001).

6.3 Bilingvální přístup

Jako další techniku komunikace s osobami se sluchovým postižením je třeba uvést metodu bilingvální. Také v tomto případě se nejedná pouze o komunikační strategii a ve srovnání s předchozími dvěma postupy se objevuje obraz, ve kterém je zakomponována i kulturní odlišnost. V posledních letech je bilingvální přístup označován zkráceně BiBi (bilingvální a bikulturní).

Se znakovým jazykem proniká do pedagogické práce také kultura jeho uživatelů. V souvislosti s kulturou se objevuje termín jazyková a kulturní menšina. Na tomto pojetí je postavena odlišnost neslyšících a Neslyšících. Mluví se charakterizují jako jazyková menšina ve vztahu ke slyšícím a jejich mluvenému jazyku jako k prvnímu (mateřskému) jazyku.

V praktickém pedagogickém provedení Bilingválním přístupem rozumíme takový systém práce ve výchově a vzdělávání sluchově postižených, kdy jsou užity dva jazyky, které jsou od sebe přesně a přísně odděleny. Znakový jazyk jako první a později je uveden jazyk většinové společnosti, v našem případě češtiny, zpravidla v psané podobě.

Uvedený přístup má oporu dokonce i v zákoně. K tomu, aby bilingvální výchova mohla být zajištěna, můžeme použít Školský zákon ve znění pozdějších změn, se v paragrafu 3. setkáváme s právem žáků se sluchovým postižením na výuku ve znakovém jazyce. Legislativní zakotvení možnosti je vždy prvním a velice důležitým krokem. Tím ale nelze

považovat celou problematiku za vyřešenou, protože musí následovat série dalších kroků, výuka jazyka, stanovení kvalifikačních podmínek, charakteristika praktické realizace. Jedná se totiž nejen o výuku na školách, které jsou primárně zaměřeny na výchovu a vzdělávání dětí a žáků se sluchovým postižením. Je třeba sem zahrnout i možnost integrovaného vzdělávání a výchovy. V takovém případě by měl být definován tlumočnický pro školství. Z pedagogických důvodů trváme na termínu bilingvální výchova, protože se nemůže jednat pouze o výuku jazyka a jeho využívání při vzdělávání žáků se sluchovým postižením. K cílům je nutno přiřadit i cíle výchovné a těmi jsou například porozumění a respekt ke kulturním odlišnostem (tedy i k odlišnému jazyku) podpora a porozumění kulturnímu dědictví, respektování odlišností v oblasti projevů chování a odlišností v hodnotovém systému. To všechno je nutno pojmut jako oboustranný proces přípravy dvou stran, které se spolu učí žít v rovných podmínkách.

Úspěšnost bilingválního a bikulturního programu předpokládá aktivní účast dospělých uživatelů Znakového jazyka – „native speakers“, zpravidla Neslyšících, kteří by měli být na velmi dobré úrovni bilingvní, tedy znalí dobře obou jazyků. Pro nás je to zejména problematika čtení s porozuměním a samostatného písemného projevu na požadované úrovni. Hlavním přínosem tohoto přístupu jsou aktivní a plnohodnotné rozvíjení pojmové banky, rozvíjení komunikativních dovedností, motivace a hbitost v rozhovoru. Vychovává se tak tolik potřebná chuť sdělit a ochota vyslechnout. V době, kdy je "znaková" zásoba normálně vyvinuta, zpravidla kolem šestého až sedmého roku věku dítěte se přidává další jazyk, v tomto případě jazyk většinový v psané a dle možností a zájmu dítěte i v mluvené a odezírání podobě. Pedagogický proces je tímto postupem očištěn od nesmírné námahy s diskutabilním efektem, kdy se orálně učí nová slova - nové pojmy (v mluvené i psané formě) a zároveň je v tomto právě získávaném jazyce vychováváno a vzděláváno. Již na první pohled je zřejmé, že zde musí docházet k zásadní disproporci, která negativně poznamenává další vývoj dítěte. Situaci pak lze srovnávat s běžnou výukou cizího jazyka, kde dochází "pouze" k přiřazování nových slov ke známým pojmům a komparaci gramatických a dalších jazykových kategorií. Výchovný přínos (mějme na mysli výchovu v užším slova smyslu) je nesporný, protože dítě je vychováváno s porozuměním a tedy i dvě tolik pedagogicky jasné situace, jakými jsou odměna a trest, jsou teprve opravdu funkční - popsatelné a vysvětlitelné. Neopomenutelný je též výchovný přínos přítomnosti neslyšícího dospělého člověka jako možného identifikačního vzoru a jistého pojítka s kulturním prostředím, které 95 – 97% dětí a žáků se sluchovým postižením doma nemá, protože se rodí do slyšících rodin s odlišnou jazykovou a komunikační preferencí.

Tuto je možno uzavřít rezolucí, která byla přijata Světovou federací Neslyšících na mezinárodní konferenci o bilingvistu ve vzdělávání ve Stockholmu v roce 1993. Jak je z názvu federace patrné, nemá se na mysli postižených, ale Neslyšících - The World Federation of the **D**eaf):

- Uznává se statut znakového jazyka jako vizuálně gestického, lingvisticky uznaného jazyka, založeného na užití rukou, paží, očí, obličeje a těla.
- Uznává se skutečnost, že znakový jazyk je prvním jazykem neslyšících lidí.
- Uznává se, že neslyšící lidé mají stejné právo na uznání jejich znakového jazyka jako ostatní lidé na své jazyky při své plné účasti na životě společnosti ve všech oblastech.
- Uznává se skutečnost, že národní jazyk je druhým jazykem neslyšících vzhledem k tomu, že jej nemohou užívat spontánně. Seznamují se s ním až v průběhu vzdělávání.
- Uznává se skutečnost, že neslyšící jsou bilingvní, protože užívají většinou znakový jazyk a národní jazyk v mluvené i psané formě v každodenním životě.
- Uznává se skutečnost, že neslyšící by měli být vzděláváni ve všech předmětech, v národním jazyce či vědních oborech ve znakovém jazyce.
- Uznává se fakt, že psaná forma mluveného jazyka je plně přístupná pro neslyšící a proto se neslyšící učí národnímu jazyku nejlépe ve psané formě.
- Uznává se nezastupitelná role znakového jazyka při výuce všech jazykových parametrů jazyka mluveného.
- Uznává se důležitost bilingvistu a podpora výše uvedených bodů.

Zcela na závěr k bilingvnímu a bikulturnímu přístupu je třeba uvést, že v mezích reálných možností je tento princip a přístup realizován na několika školách v ČR – Brno, Hradec Králové a některé další.

6.4 Komunikační přístup v integrovaném vzdělávání

Nejprve odlišíme dvě pojetí integrace. Považujeme za nutné odlišovat integraci školskou a chápat ji tak, jak je uvedena ve Směrnici MŠMT² Tento pokyn vychází z předpokladu, že bude zajištěna odborná speciálněpedagogická péče.

² Směrnice Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení č. j.: 13 710/2001-24 ze dne 6. 6. 2002.

Pro potřeby sociální pedagogiky je však třeba vymezit také druhý pohled na integraci, kdy je chápána jako celoživotní program, který je do jisté míry ovlivňován i průběhem a výsledky integrace školní.

Důsledky sluchového postižení a jejich dopady na kvalitu a výsledky vzdělávání a výchovy byly uvedeny v předchozím textu. Pro úspěšnou školní integraci je třeba zajistit žákovi takové podmínky, aby jeho postižení v co možná nejmenší míře limitovalo školní adaptaci a úspěšnost. Předpokládá se spolupráce se speciálněpedagogickým centrem, které ve své spádové oblasti má zajišťovat odbornou podporu a speciálněpedagogickou pomoc v těch školách, kde se rozhodli přijmout do svého programu žáka se sluchovým postižením.

Požadavky na komunikaci v prostředí integrované edukace, kde není přítomen tlumočník, lze shrnout následovně: mluvená řeč musí být jasná, zřetelná a dostatečně hlasitá. Musí být směřována k žákovi a nikdy ne mimo něj. To platí nejen pro pedagoga, ale také pro spolužáky.

Pokud bychom měli navrhnout soubor zásad, kterými je třeba řídit v případě integrovaného sluchově postiženého dítěte nebo žáka, pak uvádíme:

- včasnost – požadavek z hlediska provedení diagnostiky a rozhodování o integraci,
- zajištění všech ve školní třídě potřebných podmínek – materiálních i sociálních,
- zajištění práva na možnost návratu při nepodařené integraci,
- komunikativnost situací ve vyšší míře než je tomu v běžných třídách se slyšícími žáky,
- oprávněné očekávání komunikačních obtíží a jejich pozitivní řešení,
- zvýšená náročnost na zásadu názornosti,
- zvýšená potřeba zpětné vazby mezi učitelem a žákem,
- větší pozornost nácvičku sociálních situací a jejich řešení,
- řízená a efektivní spolupráce se SPC.

6.5 Komunikační přístupy k uživatelům kochleárního implantátu

Přes stále se zvyšující počet zejména dětských uživatelů kochleárních implantátů a stále se zvyšující úroveň praktických zkušeností v oblasti medicíny, psychologie, speciální pedagogiky a dalších pomáhajících profesí, není tato specifická skupina dětí zatím popsána z vědeckého hlediska. Pro výchovu a vzdělávání a míru efektivity patří mezi určující parametry stav sluchu před implantací, úroveň rozvoje komunikace a jazyka před implantací, věk kdy byl uzavřen diagnostický proces a dítě bylo navrženo na seznam kandidátů a v neposlední řadě také doby, kdy k implantaci došlo. Následně se na úspěšnosti podílí

efektivita následné péče, která už nepředpokládá pouze zapojení odborníků, ale také předpokládá spolupráci rodiny. Pro dětské uživatele kochleárních implantátů se nejčastěji nabízí dvě možnosti vzdělávání – dítě se po aplikaci KI dostává do prostředí běžného školního zařízení a s podporou logopeda a pracovníků SPC se mu více či méně daří vyhovět školním požadavkům. V druhém případě je dítě po aplikaci KI přijato ve škole pro žáky s vadami sluchu, kde se mu věnují odborníci a je tak úspěšné, jak mu to jeho podmínky umožňují. Tato varianta nevylučuje pozdější zařazení do běžného vzdělávacího proudu.

Rodiče i zúčastněné odborníky zastupující pomáhající profese je třeba stále upozorňovat na to, že dříve neslyšící dítě se po implantaci nestane slyšícím dítětem, ale bude dále dítětem neslyšícím s velmi dokonalou technickou pomůckou. Z hlediska metodického lze komunikační přístup i rehabilitační postupy přirovnat k práci v orálním prostředí s využitím všech známých zásad. V současné době není aplikace KI nijak mimořádná a zkušenosti odborníků jsou, jak bylo poznamenáno velké, ale i tak se lze stále setkávat s tvrzením, že kontakt se znakovým jazykem před nebo po implantaci je pro dítě závadný. Tento nesmyslný argument je založen na nepochopení rozdílu mezi výrazem jazyk a výrazem mluva/řeč. Studie ukazují, že ve všech případech, kdy byl před implantací založen jazyk (v tomto případě znakový) má dětský uživatel v pozdějších etapách, rychlejší nástup k jazyku mluvenému a vyšší efektivitu komunikačních kompetencí.

7 Výzkum zaměřený na osobnost dětí se sluchovým postižením

7.1 Výzkumný cíl – explikace problému

Cílem realizovaného výzkumu bylo získání podkladů pro návrh na úpravy testu osobnosti B-J. E. P. I. pro skupinu dětí se sluchovým postižením. Následujícím krokem bylo ověření upraveného dotazníku u populace se sluchovým postižením a srovnávací studie téhož zaměření u intaktních vrstevníků. Na základě získaných výsledků byly zpracovány normy pro populaci se sluchovým postižením a aktualizovány normy pro intaktní - slyšící populaci.

Druhým cílem výzkumu bylo srovnáním výsledků, získaných dotazníkem B-J. E. P. I. u skupiny dětí s vadami sluchu s výsledky téhož u skupiny intaktních vrstevníků, popsat osobnost a osobnostní rysy u této specifické skupiny. Popsat a pokusit se osvětlit případné rozdíly či posun vzhledem k intaktním dětem kontrolního vzorku.

Problematika psychologického vyšetřování dětí je poměrně široká. Cílem vyšetření je zpravidla shromáždění informací o dítěti a následné zpracování s cílem diagnostickým nebo intervenčním.

Pokud se tento cíl zaměří na populaci se sluchovým postižením, tedy s předpokládaným omezením v oblasti jazykových a komunikačních kompetencí, potom se odkryje řada problémů, které přímo souvisí s vadou sluchu a jejími následky.

V našem prostředí se otázkám odlišnosti v přístupu k osobám s vadami sluchu věnuje M. Vágnerová (2008), popisuje některé odlišnosti, většinou je zde vše propojeno s jazykovou nedostatečností (myšlení, ČJ). Další zmínka o této problematice je u S. Štecha (1999, s. 47), který hovoří o jazykové nedostatečnosti a jejím dopadu na školní výkon a hodnocení dítěte. Převedené do praxe psychologického vyšetření, platí zde totéž. Poněkud více k psychologickému vyšetření se vyjadřuje Vymlátílová (1997, s. 88) zůstává však spíše na úrovni popisu komunikačních problémů a jazykové nedostatečnosti. Více o témže problému uvádí Šedivá (1997, s. 97). Popisuje užívané metody a zkušenosti, ze kterých vyplývá, že je třeba upravovat výsledky dosažené populací s vadami sluchu (vzhledem k pracovnímu autorky a jeho cílové skupině se jedná o zkušenosti většinou s dětmi a žáky, nositele lehčích vad sluchu, které se daří kompenzovat technickou pomůckou). Dle uvedené autorky je problém postaven na porozumění jazyku – tedy instrukcím a vlastním položkám testů a dotazníků např. místo instrukce „nakresli pána“ uvádí pozměněnou instrukci, nakresli „tátu, dědu.“ Právě zde, v této pasáži lze upozornit na problém při administraci a následně i ve výsledcích, který se váže k jazyku a jeho uchopení klientem.

Autorka v textu popisuje figurální kresbu dítěte se sluchovým postižením jako příliš se nelišící od kresby intaktní populace. Je více poznamenána schematičností a nápodobou vzoru. Pokud se ale jedná o test lidské postavy, v původní verzi test Goodenoughové (1926) a o u nás používanou verzi, kterou upravili J. Šturma a M. Vágnerová, (1982), potom se v instrukci v administraci jedná o práci dítěte v oblasti zobecnění, tedy „pán“. Pokud bude význam posunut výrazem do roviny „táta nebo děda“, tak v lehce nadneseném příkladu, pokud otec dítěte vlivem pracovního úrazu ztratí ruku, dítě jej nakreslí a přes vysokou věrohodnost a reálný podklad ke kresbě, bude hodnoceno za nesprávný výkon pro neúplný počet údů kreslené osoby.

Dále k problematice vyšetření dětí s vadami sluchu uvádí M. Vágnerová (2009, s. 438) popis řady doporučení pro zvýšení úspěšnosti vyšetření dítěte psychologem. Jsou zde uvedeny druhy metod, které jsou u této cílové skupiny využitelné a poznámky k administraci. K vyšetření osobnosti autorka uvádí (2009, s. 450), že u těchto dětí je vyšší riziko vzniku

poruch chování a pro toto specifické vyšetření není u nás mnoho vhodných metod. K případnému rozhovoru je doporučován tlumočník. Jak možné nástroje jsou popisovány některé projektivní kresby, test barevného sémantického diferenciálu (i zde se však předpokládá jazyková zdatnost probanda) nebo jiné testy, při kterých je využito barev. V zahraničí se problematikou psychologického vyšetření klientů s vadami sluchu a validitou výsledků zabývají autoři, kteří se rekrutují ze skupiny psychologů pracujících se skupinou sluchově postižených. Například Sligar a kol. (2013) porovnali různé nástroje a přístupy, definovali hlavní problémy a navrhli možná opatření. Zejména uvádějí nedostatek nástrojů upravených pro vyšetření osob se sluchovým deficitem. Dále navrhují zařazení kurzy znakového jazyka pro přípravu psychologů, jejichž odborné zaměření bude směrem ke klientům se sluchovým postižením. Pokud je ke spolupráci přizván tlumočník, musí být náležitě poučen. Zůstává nám však otázkou, jakou míru poučenosti lze považovat za přiměřenou. Například pro tlumočníka pro vyučování jsou stanoveny nároky tak, aby plně chápal nejen tlumočené učivo, ale tak vztahy ve vyučovaném oboru. Současná situace ukazuje na zcela specifický požadavek, autoři upozorňují na narůstající množství klientů, zejména dětských, s dalším, přidruženým postižením. Autoři předpokládají mimo profesní zdatnost psychologa, také vysokou úroveň zkušeností a schopnost psychologa využívat a kombinovat předchozí zkušenosti. Hovoří se zde opět o potřebě tohoto specifického zaměření v pregraduální přípravě psychologů. Na univerzitě v Bristol byl v rámci řešení úkolů projektu Vocational Guidance Standard Model (VOGS) zpracován také úkol zaměřený na psychologické vyšetření klientů s vadami sluchu. J. Kyle (2004) a jeho tým zpracovali na základě výsledků srovnávacího výzkumu závěry, které jsou východiskem pro další doporučení v komplexu celého projektu. Zabývají se otázkami volby nástroje, administrací a její formou, formálním zpracováním – formulacemi, které budou užity ve zprávě o vyšetření. Další studovanou oblastí byla chyba při vyšetření – BIAS. Míru zapojení a podpory ze strany psychologa charakterizují z pohledu na riziko přesytení, podobně jako u přemíry informací. Podstatným pro autory mimo modifikovaných nástrojů, zůstává míra efektivní komunikace mezi psychologem a vyšetřovanou osobou.

Přehledovou studii publikoval Vernon (2005) za předchozích padesát let popsal výstupy z měření inteligence u osob se sluchovým postižením. Výsledky hovoří o skupině jazykově deprivovaných osobách (*sic.*), u které se neprokázal vztah mezi inteligencí a jazykovou kompetencí. Toto tvrzení obhajuje tím, že výsledky vyšetření osob se sluchovým postižením byly stejné u skupiny s rozvinutým jazykem jako u skupiny s jazykovou nedostatečností. Dále se zde uvádí, že skupina dětí s kulturní deprivací, způsobenou

jazykovou nedostatečností, dosahovala stejných výsledků v testech, jako skupina slyšících dětí, které vykazovaly kulturní deprivaci. Závěr z tohoto zjištění autor sumarizuje jako absenci vztahu a negativního ovlivňování kulturní odlišnosti k výsledku vyšetření intelektu. Přes všechny výhrady, které lze k uvedeným závěrům mít – zejména o vztahu jazyka a sociálních kompetencí a orientaci v kulturních vzorcích a intelektu, se jedná o podrobnou studii, ukazující na vývoj měření intelektu v dané skupině klientů.

Předchozí text lze porovnat obsahově se studií, kterou publikovali Phillips a kol. (2014). Závěry z výzkumu autorů ukazují zcela opačné zkušenosti a postoje, ve srovnání s předchozími tvrzeními Vernona. Autoři potvrzují důležitost vyšetření u dětí se sluchovým deficitem. Hovoří o nedostatku validních informací o testování populace, která je „mimo normu testu“. Dokonce článek končí otázkou, je vůbec vhodné používat nestandardizované testy při vyšetření sluchově postižené populace, protože většina je přizpůsobena k měření populace s normálním vývojem. Při použití standardních nástrojů doporučují autoři individuální přístup k hodnocení konkrétního klienta. Použité nástroje pro výzkum (Leiter-R a DAS-II) vykazovaly různou míru závislosti na jazykových kompetencích probandů, v obou případech ji však prokázaly.

V roce 2013 bylo publikováno komuniké Asociace školních psychologů USA, které přímo zohledňuje vyšetření dětí a žáků s vadami sluchu. V dokumentu je popsán celý okruh problémů s psychologickým vyšetřením, které souvisí s vadou sluchu klienta. Zdůrazněna je účast rodičů – spíše zde vnímaných jako partnerská strana. Zvláštní pozornost je věnována tlumočnickům znakového jazyka a těmto kompetencím u psychologa. Závěr pro tlumočnicka je pochopitelný – musí být kvalifikovaným a poučeným profesionálem, který vlastní příslušný certifikát. Pro práci psychologa v těchto podmínkách, jsou požadavky podobné. Společné mají v tomto případě to, že pokud nejsou kompetentní v komunikaci s klienty se sluchovým postižením, mají od případu odstoupit a přizvat kompetentní profesionály. Autoři vymezují úkoly pro školního psychologa ve vztahu k žákům se sluchovým postižením. V zásadě je lze sumarizovat jako podpora žáků směrem k odstraňování bariér ve školním vzdělávání.

Pro dokreslení výše uvedených důvodů, zde uvedeme ukázky práce s jazykem. Jedná se o výběr z diskuse na www.neslyšící.cz. Tématem je původně vztah mezi nedoslýchavým a neslyšícím partnerem, které později překmitne do tematické oblasti: znakový jazyk jako součást života, kultury a identity neslyšících. První ukázkou je část psaná zjevně nedoslýchavou osobou. Za pozornost stojí nejen využití flexe a gramatiky, ale také dalších jazykových prostředků, které jsou vhodně vybrány pro téma i prostředí, kde jsou využity.

převzato: (<http://www.neslyšící.cz/diskuze/index.php?id=11816&sid=e9e85b0bbb4eea4821e5cce44383843a>)

Re: *Vztah nedoslýchavý(á) a neslyšící :-)*

ahoj,sama jsem nedoslýchavá a mám manžela neslyšícího.....myslím si že záleží opravdu na srdíčku.....pokud opravdu se nevájem mají rádi,není co řešit.....znám také manželé kde muž je neslyšící a žena je slyšící a jsou dodnes spolu.Je důležité vzájemná důvěra,pochopení,vyjít se vstříc,pokud tohle u nich je není problém.....samo sebou znám i páry kde je jeden nedoslýchavý a jeden slyšící a nefunguje to tam,ale to si dělají sami a rozhodli se tak,tak si to musí sami vyřešit. Přeci to je všude,je jedno jestli je slyšící a slyšící,nebo neslyšící a slyšící,nebo nedoslýchavý a neslyšící atd atd no ne???(tiffany)

Později se rozhovor vyostřuje, mění se téma a jedna z účastnic (Yama) píše:

To jsi teda ted' opravdu přehnal, nedoslýchaví musí naučit nejprve český znakový jazyk? To bychom teda hodně dopadli, klesnout až na úroveň deaf? Každý rozumný na to nepřistoupí. Já umím český jazyk a obstojně (neříkám dokonale) znakový a nemám s tím žádné problémy v komunikaci. Potřebujeme se integrovat do společnosti, proto je důležité umět český jazyk a ne se vzdalovat s českým znakovým jazykem, který používá málokdo. To, co ti říká jazykovědec, je mi putna, používám svou hlavu. Ohledně kopce, údolí a mostu, my nedoslýchaví nepotřebujeme žádný most, protože máme přístup k oběma světu bez cizí pomoci, protože jsme samostatný na rozdíl od vás.

Poslední ukázka je jazykovým produktem neslyšícího (Niro). Pozoruhodné je, že se obsahově drží tématu a pokud by četl text uživatel znakového jazyka, nabyl by dojmu, že se jedná o „převod“ myšlení ve znakovém jazyce do jazyka českého. Patrná je i jistá znalost anglických výrazů „deafs“. Otázkou je, zda se jedná o ostrůvkovou znalost.

„Psychologie pro me neuznavam, protoze vidim psychologie nema zkusenost typ deafs, proto jsem strana naproti slysici psychologie,ucitel,doktor. Ostatni cizi musi mit deafs psychologie, a co u nas cr slysici psychologie fakt hruza vymyslel o deafs ze problem, zda neni pravda. Deaf ma jine jazyk. Cesky mluveni jazyk vhodne souvisl cesky psany jazyk, Cesky znakovy jazyk nema souvisl psat to neexistuje. to neni ostuda. Deaf jasno prvni jazyk Cesky znakovy jazyk pak muze naucit druhy jazyk cesky psani jazyk a ne mluveni. Ptam? ucho a mluveni neni jak komunikace????? Komunikace pres ucho a mluveni to je Cesky mluveni jazyk. Komunikace pres oci a ruka to je Cesky znakovy jazyk. Nedoslychave ma cil oralni tak myslim komunikace pres oci a pusa to je CESKY ORALNI JAZYK. Tak dobre Ceske republika ma 3jazyk = CMJ,CZJ a COJ.“

Srovnáním obou vybraných ukázek textů a stati Macurová (1995) je zřejmé, že jazykový deficit v češtině je patrný (byť s individuálními rozdíly) a míra sluchové ztráty se do jazykové zkušenosti promítá. Z pohledu sémantického sledovali Ormel a kol. (2010) skupinu dětí

s vadou sluchu a dětí slyšících. Jedním ze závěrů, platným pro tuto práci je fakt, že výzkumný vzorek dětí se sluchovým postižením vykázal horší výsledky v jazykové oblasti ve srovnání se slyšícími vrstevníky. Lepších výsledků dosáhly tyto děti při použití obrázků. U dětí slyšících byly výsledky při použití textu i obrázků stejné. Kvalitní uchopení jazyka je základem k porozumění psanému textu stejně jako mluvené řeči, i kdyby se uživatel opíral pouze o odezírání.

Další příspěvek k tématu je staršího data, ale v této oblasti je pouze velmi omezený počet vědeckých prací a výzkumů, zpravidla se lze setkat se spíše emocionálně podloženými diskusemi nebo popisem komunikačních systémů ve vztahu ke vzdělávání. Lewis (1968) ukázal, že srovnáním dvou skupin dětí – se sluchovým postižením a intaktních dosáhl podobných výsledků, jako autoři po padesáti letech. Závěry jsou ve smyslu opožděné a omezené kompetence v oblasti jazykového a pojmového fungování dětí.

Závěrem k této části lze shrnout: pokud jde o testování dětí a žáků s vadami sluchu, potom je třeba zohlednit potenciál či limity ve verbální oblasti klienta. Dopad ztráty sluchu na osvojení jazyka se nesmí negativně promítat do hodnocení verbálně-kognitivních schopností klienta. S ohledem na výše uvedené, je třeba se zaměřit na hodnocení kognitivních schopností s pomocí různých neverbálních úloh, protože je jasné, že hrozí spíše měření jazykového deficitu. Často z tohoto důvodu může docházet ke zhoršenému hodnocení dětí ve školní práci, zejména v podmínkách inkluzivního vzdělávání, kde jsou vystaveni kontrastu vyšší úrovně slyšících vrstevníků. Jako základní doporučení může platit, že k tak specifickému vyšetření by měli přistupovat pouze zkušení psychologové s vysokou mírou odpovědnosti. Problém by s odvoláním na výše uvedené řešila postupná adaptace nejčastěji užívaných nástrojů na populaci se sluchovým postižením. Hovoříme-li o adaptaci, potom jde zejména o formální úpravu, převedené do znakového jazyka a některé jazykové modifikace v textu tak, aby byly srozumitelné a významově transparentní.

Na základě výše uvedených důvodů, které vyplývají z přítomnosti vady sluchu u dětských klientů, bylo přikročeno k provedení formální – jazykové úpravy nástroje tak, aby nebyly narušeny jeho funkce. Prvním krokem bylo ověření současné, standardizované verze B-J.E.P.I. z roku 1994 a její formální srozumitelnosti dětem s postižením sluchu. Následně byla vytvořena verze jazykově upravená, ale s originálem obsahově identická verze, která byla administrována v širším vzorku cílové populace.

7.2 Experimentální část – cíle práce

Cílem experimentu bylo ověřit možnosti využití dotazníku B-JEPI v upravené verzi u dětí se sluchovým postižením. Získané výsledky budou využity jako podklady pro vytvoření charakteristiky osobnosti dětí ve věku 8 – 12 let, které jsou nositeli sluchové vady. Dalším předpokládaným výstupem bude ověřená verze dotazníku, použitelná ke snímání údajů pro diagnostiku osobnosti u uvedené cílové skupiny. Ověřovaná verze dotazníku byla zpracována tak, aby obsahově i formálně vyhovovala požadavku na získání informací a následně aby bylo možné se vyjádřit k výzkumným problémům:

1. Je možné formální jazykovou úpravou textu dotazníku dosáhnout stejné reliability?
2. Jak se promítá přítomnost vady sluchu do jednotlivých škál dotazníku B-JEPI?
3. Budou výsledky získané dotazníky upravenými jazykově u dětí s vadami sluchu srovnatelné s jejich slyšícími vrstevníky, pokud jde o validitu a reliabilitu?

7.3 Deskripce nástroje - charakteristika škál dotazníku B – J.E.P.I ve vazbě na vadu sluchu dětského klienta

U dětského nositele vady sluchu je třeba zohlednit nejen úroveň a vliv jazykových kompetencí a jejich dopad na porozumění položkám dotazníku, ale také další aspekty (sociální a komunikační kompetence), které jako vedlejší faktory ovlivňují pravděpodobně individuální výsledky a tím i celý obraz probandů. Komunikace, jazyk a kompetence v obou oblastech, propojených do fungování, se bezesporu podílejí nejen na informovanosti probandů cílové skupiny, ale také na jejich prožitých zkušenostech a následném pojmání faktů a hodnot, ve společnosti běžně fungujících a považovaných za standardní předpoklad pro zrání a osobnostní vývoj. Dotazník B-J.E.P.I. pracuje se základními osobnostními dimenzemi: *extraverze, neuroticismus a psychoticismus*. Čtvrtou dimenzí je škála *deziderability*.

Extraverze (E)

Bipolární škála nabízející póly od extraverze po introverzi umožňuje popsat poměrně přesně široké rozpětí vztahu k sociálnímu prostředí. Od extraverze, kdy se očekávají od jedince společenské tendence a prosociální chování v projevech jeho osobnosti. Extravert je výše uvedenými autory popisován jako společenský a aktivní, který vyhledává společnost. Nahlíženo úrovní vzrušivosti, extravert má nízkou hladinu kortikální vzrušivosti. Opačný pól je obsazen introvertem, jehož hladina vzrušivosti je vyšší a tím je výsledkem snadnější

podmiňování a tedy i reakce na sociální podněty a vyšší citlivost na pravidla, běžně uznávaná ve společnosti.

Pokud do výše uvedeného bude dosazeno jako proměnná dítě se sluchovým postižením, bude třeba jeho vadu promítnout do jednotlivých položek škály E a hledat implikace, které ovlivňují výsledek.

1. Když s tebou někdo mluví, odpovíš hned?
5. Máš mnoho různých zájmů a koníčků?
9. Máš rád takové situace, ve kterých musíš rychle reagovat?
13. Jsi raději sám, než s ostatními dětmi?
17. Jsi rád, když je kolem tebe něco děje?
21. Raději si budeš číst zajímavou knihu, než abys šel na pěkný výlet?
25. Raději ve společnosti tiše sedíš, abys nebyl moc vidět?
29. Jsi zvyklý rychle se rozhodovat?
33. Chodíš velmi rád s kamarády ven?
37. Když se seznamuješ s novými kamarády, vždy začínáš komunikovat první?
41. Rozhoduješ se často hned?
45. Rád bys hledal ve starém zámku, o kterém se povídá, že tam je strašidlo?
49. Jsi veselý a aktivní?
53. Umíš pobavit skupinu dětí?
57. Pracuješ raději sám než ve společnosti druhých dětí?
61. Máš rád hry, které jsou bojové a hlučné?
65. Máš rád věci, které jsou divné a neobyčejné?
67. Máš hodně kamarádů nebo kamarádek?
70. Vyhledáváš často zábavná setkání?
72. Vykládáš rád svým kamarádům vtipy nebo veselé historky?
75. Myslí si jiní lidé o tobě, že jsi velmi živý?

Předpoklady osobnosti jedince pro extraverci a introverzi jsou vrozené (Cakirpaloglu, 2012). Jsou však ovlivnitelné v průběhu vývoje dítěte prostředím – do jisté míry tedy i výchovou. Jednotlivé položky v tabulce jsou stanoveny s ohledem na předpokládané předchozí sociální zkušenosti probandů propojené s věku přiměřenou úrovní komunikačních kompetencí a zároveň rozsahem jazykového potenciálu. Výsledkem je předpoklad, že odpovědi v jednotlivých položkách dotazníku u dětí se sluchovým postižením budou také ovlivněny specifickou zkušeností danou návštěvou speciální školy. Jedná se o školy zpravidla

internátní a děti této služby velmi často využívají již od předškolního věku. Hovoří se tedy o prostředí, které na rozdíl od běžného prostředí, ve kterém předpokládáme normální psychosociální vývoj u intaktních dětí, bude spíše negativně ovlivňovat neintencionální učení, sociální zkušenost, proces sociálního učení a rozvoj osobnostních rysů. Jedná se o vazby na velmi zúžený okruh dětí, nejčastěji vrstevníků, protože skupina dětí, tvořící školní třídu (počet je stanoven na maximálně 12 dětí ve třídě) přechází v témže složení na internát. Zkušenosti s tvorbou sociálních rolí ve skupině, koncepce vztahů včetně negativních projevů je tedy zúžena na v podstatě neměnné prostředí vrstevníků po celý školní rok - většinou však celou dobu školní docházky. Sebelépe organizovaný internát z důvodů ryze praktických nemůže připravit podmínky totožné s rodinným prostředím a tím i podmínkami ovlivňujícími rozvoj osobnosti. S odvoláním na prve popsané důvody bylo možné předpokládat určitý posun ve výsledcích dotazníků B-J.E.P.I. v této oblasti.

Neuroticismus (N)

Eysenck charakterizoval neuroticismus jako odraz rozdílnosti intenzity emocionálního zážitku jedince. Jde o škálu, kde labilita a stabilita tvoří protipóly. Svoboda (2001) popisuje labilitu jako sklon k utrápenosti, úzkostlivosti a podobně. Přítomny mohou být také poruchy spánku.

Právě v tomto okruhu komentoval a modifikoval biologické základy extraverze a neuroticismus Gray (1981) a poukázal na významný rozdíl v chápání odměny trestu – extraverti byli citlivější na vnímání odměny a introverti byli citliví na trest či jeho hrozbu. Matthews a Gilliland (1999) se ve studii zabývali komparací obou přístupů – Eysencka a Graye. Analýzou obou koncepcí došli k závěru, že revizi Eysenckova přístupu Gray tvrdil, že nemůže souhlasit se zařazením klíčových rysů (E, N), a proto se navíc zavádí Imp (impulsivita) a Anx (úzkost) společně motivačními impulsy. Gray byl přesvědčen, že impulzivnost, stejně jako úzkost, by měly být považovány za hlavní dimenze ve struktuře osobnosti. Nových rysů bylo dosaženo posunem Eysenckovy struktury o 45 stupňů a tím také dáno místo dvěma novým dimenzím: Imp – s vyšším neuroticismem a úzkostí - Anx s vyšším neuroticismem, ale nižší extraverzí. Pro pedagogickou psychologii je důležitá zmínka nejen o vztahu k odměně a trestu – tedy k hodnocení, ale také předpoklad, že jedinci vykazující vysokou míru neuroticismus inklinují k užívání návykových látek, s cílem snížit míru a úroveň negativních emočních stavů.

2. Není žádný důvod, ale velmi často se cítíš nepříjemně.
6. Jsi někdy tak neklidný, že nevydržíš sedět na jednom místě?
10. Často lituješ, že jsi něco udělal, co jsi neměl?
14. Lidé o tobě říkají, že jsi velmi citlivý?
18. Jsi někdy hodně veselý nebo hodně smutný bez důvodu?
22. Máš strach z něčeho hrozného, co by se ti mohlo stát?
26. Často přemýšlíš a nemůžeš kvůli tomu usnout?
30. Je mnoho důvodů, které tě dokážou rozzlobit?
34. Máš někdy pocit, že tě už všechno přestává bavit?
38. Trápíš se dlouho, protože jsi udělal hloupost?
42. Těžko se soustředíš, když si hraješ nebo máš pracovat?
46. Cítíš někdy, že ti tluče srdce?
50. Vadí ti, když jsi kritizován nebo napomínán?
54. Těžko se ti večer usíná, protože máš nějaké trápení?
58. Točí se ti někdy hlava?
62. Když kolem tebe najednou proběhne pes, lekneš se?
66. Cítíš se často osamocený a opuštěný?
69. Máš často při spaní děsivé sny
71. Jsi často unavený a nevíš proč?
74. Když musíš někde dlouho čekat, budeš se zlobit?
77. Potřebuješ často povzbuzení (radu) svých rodičů, bratra, sestry?

Neuroticismus je podle Eysencka vrozeným faktorem, který je součástí temperamentu. Opakem je emoční stabilita. Cakirpaloglu (2012,76) Pokud bude přijata tato teze s platností také pro skupinu dětí se sluchovým postižením, jednotlivé položky dotazníku jsou zaměřeny na popis prožívání emočních stavů a s nimi spojených postojů. Schopnost popisu a pojmenování emocí, aktuálních stavů a hodnocení prožívání je založeno na schopnosti přiřadit pojmu význam a dále slovo nebo znak. Savoldelli (1975) prokázal, že i když lze uvažovat o jazykové nedostatečnosti osob se sluchovým postižením, jejich emoční prožívání odpovídá jejich intaktním vrstevníkům. Spíše se však přikláníme k závěrům výzkumu, předloženého týmem, který vedl Aycicek (2008) a k jejich závěrům, které vycházejí z nízké vzrušivosti a tedy i vyšší stability. Podobně Savastano a kol. (2007) ve svém výzkumu poukázali na inhibovanou vzrušivost a vyšší stabilitu pacientů se sluchovým postižením ve srovnání s ostatními skupinami. Naopak u ohluchlých pacientů prokázali An (2014) vysokou míru nestability a tendence k neuroticismu.

Psychoticismus (P)

Třetí dimenze byla autorem připojena jako poslední a například Říčan (2010, s. 70) jej popisuje jako méně podložený, ve srovnání s předchozími dvěma. Vágnerová (2010, s. 99) psychoticismus popisuje jako dimenzi vymezující sociální adaptabilitu a její míru u konkrétního jedince. Jednotlivci s vysokou hladinou psychoticismus se projevují jako nekonformní, riskující a často se u nich projevují prvky antisociálního chování. Svoboda (2001,344) pojem psychoticismus charakterizuje podle Eysnecka nejen jako psychopatologickou orientaci osob, které vykazují rysy:

- samotářství a lhostejnosti k lidem,
- nepřizpůsobivosti, inklinace k tvorbě problémů,
- krutosti a nelidskosti,
- citové oploštělosti, necitelnosti a nesoucitu,
- vyhledávání vzrušení,
- nepřátelství klidem a agresivitu,
- inklinace k neobvyklým či výstředním věcem,
- ignorování nebezpečí, zbrklé odvahy,
- výsměšnosti, silné vzrušivosti a tendence k pobuřování okolí.

Na stejném místě Svoboda připomíná, že tyto rysy lze sledovat u psychopatických osobností a také u recidivujících delikventů.

K výše uvedenému výčtu přidává Říčan (2010,70) ještě kreativitu. Shevlin M, Bailey F, Adamson G. (2002) ve své studii upozornili na skutečnost, že dle jejich a dalších výzkumů se psychoticismus významně více projevuje u mužů, zatímco u žen je markantní vyšší inklinace k neuroticismu a ženy měly též vyšší lži faktor. Pokud jde o psychoticismus, Vágnerová (2010) doplňuje předchozí výčet ještě o sklon k častějšímu přejímání dogmatických a extrémních názorů, které následně vedou jedince ke krajním postojům a skupinám. Dále se zde autorka zmiňuje o snížené adaptabilitě těchto jedinců, což v důsledku může být důvodem častějších problémů v mezilidských vztazích.

3. Rád se někomu posmíváš?
7. Rád si děláš legraci z jiných lidí?
11. Někteří lidé se ti chtějí pomstít za to, co ty jsi neprovedl?
15. Vadí ti, že musíš být s jinými dětmi?
19. Rád se bavíš ve veselé společnosti?
23. Stává se ti často, že kamarádi nebo kamarádky si s tebou přestanou hrát?
27. Často se s někým pereš?
31. Máš pocit, že se hádáš častěji než ostatní děti?
35. Máš radost z legrace, která může někomu ublížit?
39. Rozčilují se dospělí často bez důvodu nad tvým chováním?
43. Používáš rád sprostá slova a nadávky?
47. Jsi smutný, když ublížíš někomu, koho máš rád?
51. Máš radost, když ubližuješ zvířatům?
55. Zahodíš občas na zem odpadky proto, že se ti chce?
59. Myslíš si, že nejlepší je nikomu nedůvěřovat?
63. Máš ve zvyku na zeď malovat nebo psát obrázky nebo nápisy, které někoho zesměšňují?
68. Máš ve škole častěji problémy než ostatní děti?
73. Jsou na tebe rodiče hodně přísní?
76. Zábavným setkáním se vyhýbáš?
78. Bylo ti nepříjemné odpovídat na všechny otázky?

Psychoticismus jako povahový rys, je někdy popisován jako geneticky založená predispozice k impulzivitě, necitlivosti a podobným projevům osobnosti. Uvádí se též zvýšená náklonnost k psychickým onemocněním (Cakirpaloglu, 2012; Blatný a Plháková, 2003). Již prve zmínění Savastano a kol. (2007) hovoří o významně vyšší hladině psychoticismu u kohorty sluchově postižených. Zvýšený psychoticismus může být také důsledkem předchozí, již prve opisované zkušenosti, získané odlišným prostředím, ve kterém od dětství tito klienti vyrůstají. Podobně referuje o psychoticismu Savoldelli (2007). Dále An a kol. (2014), kteří vysokou míru psychoticismu prokázali u svého vzorku ohluchlých pacientů. Psychoticismus vyskytující se v menší míře jako následek silnější tendence k vytváření vazeb s vrstevníky popisují ve výsledcích svého výzkumu Aitao a kol. (2014). U probandů v Číně autoři zjistili nízkou hladinu psychoticismu i neuroticismu, což vysvětlují

právě odlišným sociálním prostředím, ve kterém respondenti se sluchovým postižením vzdělávali a měli možnost navazovat vztahy a nepociťovali osamělost.

Škála lži (L)

Svoboda ji popisuje jako škálu míry deziderability, která je součástí projevu osobnosti navenek – snahou jevit se v lepším světle. V dotazníku jsou položky, kterými se ověřuje pravdivost výpovědi probanda. Z pohledu této práce je třeba velmi pečlivě a opatrně pracovat s touto škálou, protože fenomény „pravda a lež“ mají v tomto případě blízko k „pochopení a nepochopení“ obsahu. Tuto oblast jsme se snažili ošetřit v realizované pilotáži.

4. Porušil jsi už někdy školní řád?
8. Řekl jsi už někdy o někom něco nepěkného nebo ošklivého?
12. Pokazil nebo ztratil jsi už něco, co nebylo tvoje?
16. Machruješ trochu někdy?
20. Sníš vždy všechno, co dostaneš k jídlu?
24. Když na tebe někdo volá, děláš schválně, že to nevidíš?
28. Dodržíš vždy to, co slíbíš?
32. Vzal sis už někdy víc, než bylo tvoje?
36. Dokážeš vždy zachovat tajemství?
40. Umyješ si vždy ruce před jídlem?
44. Když jsi byl na někoho zlý, omluvíš se vždy?
48. Sedíš ve třídě vždy tiše, i když tam není učitel?
52. Uděláš si nejdříve povinnosti a potom si začneš hrát?
56. Na první slovo hned poslechneš?
60. Když dospělí povídají, jsi vždycky potichu?
64. Byl jsi už někdy na své rodiče drzý?

Lži skór – potřeba deziderability je vysvětlitelná jako tendence vystupovat a být vnímán okolím tak, jak proband předpokládá. Opět lze v souvislosti s vadou sluchu nositele uvažovat o narušeném náhodném i sociálním učení. Zde lze očekávat zdroj odlišností a jazykové, komunikační a sociální nezkušenosti při sebeprojekci do této škály.

8. Metoda získávání dat

Data byla získávána pomocí vypracovaného návrhu upraveného dotazníku, který budeme pracovně označovat B-J.E.P.I.-SP (- SP = varianta pro sluchově postižené). Výsledky pilotáže i vlastního výzkumu jsou přísně anonymní. S ohledem na znění zákona č. 101/2000 sb. nebudou uváděna ani jména ani školy, ve kterých byla data získána. V praktickém provedení se fakticky nejednalo o testování dětí, ale o realizaci výzkumu. Tento proces nepodléhal povinnosti souhlasu zákonných zástupců.

V prvním kroku byl dotazník představen žákům jedné ze spolupracujících škol pro sluchově postižené s žádostí o vyplnění a vyjádření se ke srozumitelnosti. Metodou řízeného rozhovoru byla vybrána textově obtížná – nesrozumitelná místa. Následně byl text upraven tak, aby obsahem korespondoval s původním zněním. V některých případech bylo dostačující graficky zvýraznit klíčové slovo nebo výraz.

Dalším krokem byla konzultace s neslyšícím spolupracovníkem, který je rodilým znakového jazyka, vysokoškolským pedagogem s několikaletou předchozí praxí učitele základní školy pro sluchově postižené. Poslední úpravy dle jeho doporučení daly vzniknout pilotní verzi textu a doprovodné verzi ve znakovém jazyce. Verze vytvořená ve znakovém jazyce byla koncipována tak, že obsahuje celou administraci dotazníku, včetně úvodu a vysvětlení postupu. Každá položka dotazníku je ve videozáznamu oddělena textovým titulkem se zněním otázky.

Tato verze byla po cca třech měsících opět předložena pilotní skupině žáků k vyplnění. Bez ohledu na výsledky dotazníku pokud jde o osobnost respondentů, bylo v následném rozhovoru získáno jejich vyjádření, potvrzující srozumitelnost jak textu, tak videozáznamu administrace dotazníku ve znakovém jazyce. Tím byla vytvořena konečná podoba upraveného dotazníku pro výzkumnou etapu. Všechny verze dotazníku jsou umístěny v příloze.

8.1 Metoda zpracování a analýzy dat

S ohledem na povahu a pro potřeby předkládané práce byl zvolen kvantitativní přístup s potřebným přesahem do kvalitativního. Prvním krokem bylo zpracování demografických dat potřebných pro popis základního souboru. Analýzou kvantitativních dat bylo získáno množství statisticky významných výsledků, které jsou důležitým podkladem pro následnou standardizaci upraveného testu. Pro zpracování výsledků potřebných pro ověření reliability a validity byl využit statistický program SPSS. Standardní postup pro zjištění reliability byl doplněn postupem test-retest.

9 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor byl tvořen žáky základních škol pro sluchově postižené ve věkovém rozpětí 9 – 15let. Podmínkou zařazení do výběru byla vada sluchu. Respondenti pocházeli z území celé republiky – téměř ve všech školách byla realizace výzkumu umožněna. Podařilo se tak získat vyplněné dotazníky vzorku 137 dětí se sluchovým postižením. Při plánování experimentální části, dle sdělení ředitelů spolupracujících škol, bylo ve školním roce 2013/14 bylo na základních školách pro sluchově postižené v ČR, ve sledované věkové kategorii, cca 160 dětí. Získaná data tedy vypovídají o cca 85% této dětské populace u nás. Jako srovnávací vzorek intaktní populace byl snímán stejným dotazníkem ekvivalentní vzorek dětí podobných demografických hodnot. Byly vybrány a přizvány ke spolupráci dvě základní školy běžného typu a zde snímán dotazník určený intaktním dětem bez formálních úprav a také učitelům, ve stejném znění jako v předchozím případě, u učitelů žáků s vadami sluchu. Označení pro další zpracování dat a jejich popis bude v následujícím textu upraveno následně:

SP I. - děti se sluchovým postižením I. sběr

SP II. - děti se sluchovým postižením II. Sběr

B. – J.E.P.I. – SP - upravený dotazník pro děti se sluchovým postižením

USP – výsledky dotazníků, vyplněných učiteli dětí se sluchovým postižením

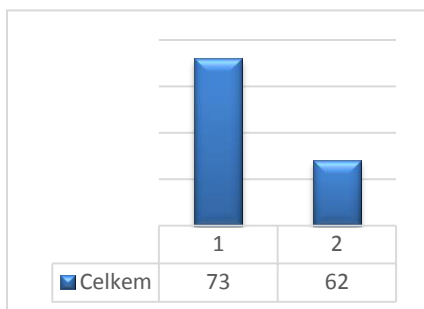
S – výsledky dotazníků administrovaných slyšícím dětem kontrolní skupiny

9.1 Charakteristika výzkumného souboru

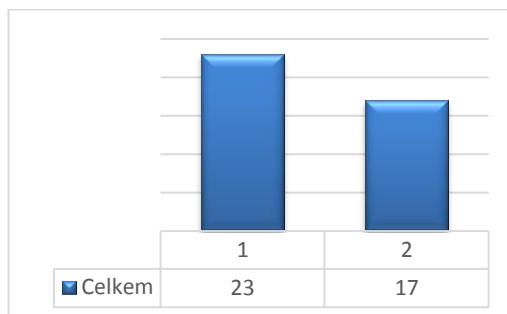
9.1.1 Charakteristika souboru v prvním a druhém sběru - děti se sluchovým postižením

Hlavní kritérium pro výběr dětí a následně jejich přítomnost ve výzkumném souboru bylo opřeno o správní akt zařazení do základní školy pro sluchově postižené, s odvoláním na vyhlášku MŠMT č. 103 z roku 2014, §9.

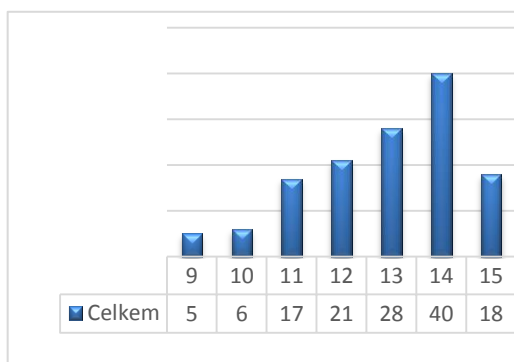
Z níže uvedených grafů vyplývá, že do výzkumu bylo zahrnuto v prvním sběru 135 dětí se sluchovým postižením ve věkovém rozpětí 9 – 15 let. Kohortu tvořilo 73 chlapců a 62 dívek. Druhý sběr pro test-retest byl realizován na vzorku 40 dětí (23 chlapců a 17 dívek). V prvním sběru bylo zastoupeno 104 slyšících otců a 103 slyšících matek. Sluchové postižení se vyskytovalo u 29 otců a stejného počtu matek.



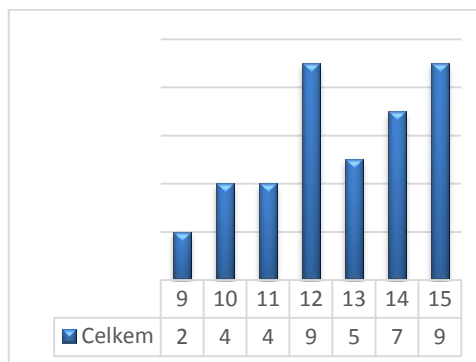
graf 1. Počty SP I. dle pohlaví 1 hoši, 2 dívky



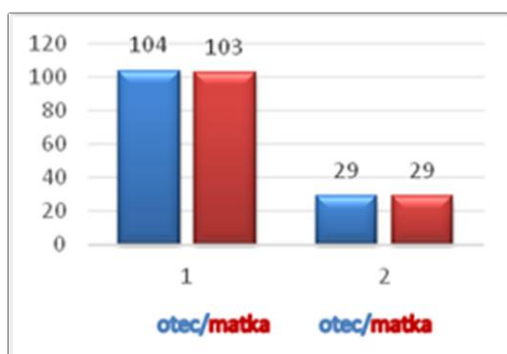
graf 2. Počty SP II. dle pohlaví



graf 3. SP I. podle věku

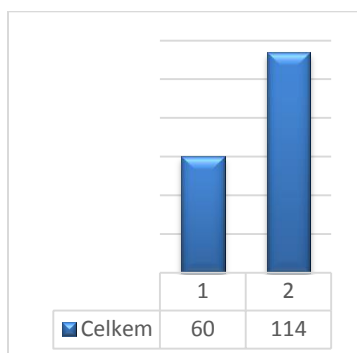


graf 4. SP II. podle věku

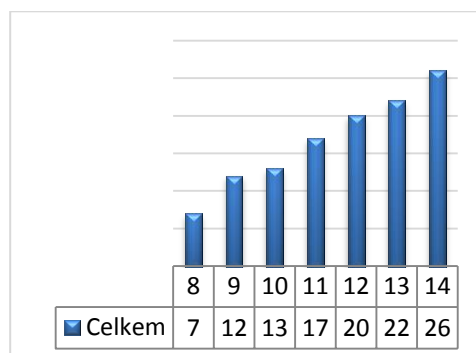


graf 5. SP I. sluch rodiče 1 slyšící, 2 sluch. post.

Kontrolní vzorek respondentů slyšících



graf 6. S podle pohlaví 1 chlapci, 2 dívky



graf 7. S podle věku

9.1.2 Vyplnění dotazníku pro učitele USP

Pro získání další informace podporující funkčnost, byl připraven a administrován dotazník pro učitele s uvedenými vybranými položkami B-J.E.P.I. dotazníku. Jednalo se o položky, o kterých bylo možné se domnívat, že učitelé znali svých žáků, označí podle sebe předpokládanou odpověď dítěte. Možné odpovědi byly ano/ne/nevím.

Když na tohoto žáka mluvíte, odpoví hned?
Posmívá se tento žák někomu?
Porušil tento žák školní řád?
Je tento žák někdy tak neklidný, že nevydrží sedět na jednom místě?
Je tento žák raději sám, než s ostatními?
Vadí tomuto žákovi, když musí být s jinými dětmi?
Machruje tento žák někdy?
Je tento žák někdy hodně veselý nebo hodně smutný bez důvodu?
Bude si tento žák raději dělat něco zajímavého, než aby šel s ostatními na výlet?
Když na tohoto žáka někdo zavolá, dělá schválně, že to nevidí?
Pere se tento žák často?
Je tento žáky zvyklý se rychle rozhodovat?
Existuje mnoho důvodů, které dokážou tohoto žáka rozzlobit?
Vzal si tento žák někdy víc, než mu náleželo?
Má tento žák radost z legrace, která ublíží druhému?
Soustředí se tento žák těžko, když se má soustředit na práci nebo na hraní?
Používá tento žák rád sprostá slova a nadávky?
Je tento žák ukázněný, když ve třídě není učitel?
Vadí tomuto žákovi kritika a napomínání?

Poslechne tento žák na první slovo?
Má tento žák rád bojové a hlučné hry?
Má tento žák hodně kamarádů a kamarádek?
Má tento žák problémy ve škole častěji, než ostatní děti?
Potřebuje tento žák časté povzbuzování při školní práci?

Uvedený výběr položek dotazníku Eysenckových byl proveden po předchozí konzultaci s několika učitelkami základních škol pro děti s vadami sluchu. Bylo možné předpokládat, že právě v prostředí školy se speciálněpedagogickým charakterem práce, menšími skupinami žáků ve třídách a tedy i vyšší mírou intimity vztahů, budou učitelé schopni poměrně přesně charakterizovat žáka z pohledu zadané otázky. Učitelům byl dotazník administrován s druhou vlnou administrace dotazníků žákům, při které bylo cílem získat podklady pro postup test-retest.

10. Výsledky

Vzhledem k povaze cílů práce bylo nutno získané výsledky statisticky vyhodnotit s ohledem na potřebu stanovení reliability a validity testu.

Kapitola je rozdělena do tří základních podkapitol, které na sebe logicky navazují. V první podkapitole jsou nejdříve přehledně v tabulkách uváděny hodnoty Cronbachova alfa pro celý test, dále pak Cronbachova alfa pro všechny škály. Jednotlivé hodnoty jsou vždy porovnány s hodnotami testu, resp. škál pro jedince intaktní (S slyšící).

Na výpočet hodnoty Cronbachova alfa koeficientu pak navazuje určení míry korelace položek u vybraných škál. V případě výskytu problematických položek je vždy prováděna hlubší analýza jak formou kvantitativního, tak i kvalitativního rozboru.

Dalším krokem k stanovení reliability a validity testu bylo použití T-testu pro srovnání středních hodnoty jednotlivých škál u obou skupin respondentů. Opět i zde následuje hlubší kvantitativní a kvalitativní zpracování.

Pro ověření reliability upraveného dotazníku bylo použito také metody test-retest. K tomu bylo nutné stanovit nejdříve hypotézu, následně ověřenou pomocí T-testu a U-testu pro jednotlivé nezávislé soubory.

Druhá podkapitola je věnována validitě testu. Validita testu byla zjišťována pomocí míry korelace položek ve vztahu k výsledku jednotlivých škál.

Třetí subkapitola obsahuje statistické výsledky porovnání výsledků dotazníků dětí (SP) s výsledky dotazníků s vybranými položkami tak, jak je vyplnili učitelé. Pro porovnání byl použit T-test. Dále jsou uvedeny položky, ve kterých se výsledky dětí a učitelů zásadně rozcházejí s následným zdůvodněním.

10. 1 Reliabilita testu B – J. E.P.I. u dětí s vadou sluchu

Jak již bylo výše uvedeno, jako první byla zjišťována vnitřní konzistence testu pomocí Cronbachovo alfa. Nejprve je uvedena hodnota pro celý test, dále pak hodnoty pro jednotlivé škály. Hodnota Cronbachovo alfa je vždy uvedena ve srovnání s hodnotou pro test intaktní populace.

10.1.1 Cronbachovo alfa koeficient celého testu

Předpokládaná hodnota Cronbachovo alfa pro uznání platnosti výsledku, tj, pro možnost konstatace reliability testu, by měla být $> 0,7$. Pokud je hodnota v rozpětí 0,5 -0,6, není výsledek považován za ideální, ale i přesto jej lze považovat za platný.

		N	%
Cases	Valid	111	81,0
	Excluded	26	19,0
	Total	137	100,0

tab. 1 SP

		N	%
Cases	Valid	117	100,0
	Excluded	0	,0
	Total	117	100,0

tab. 3 S

Cronbach's Alfa	N of Items
,729	78

tab. 2 SP

Cronbach's Alfa	N of Items
,652	78

tab. 4 S

Tabulky č. 1 a č. 3 ukazují počet položek, které byly použity u jednotlivých souborů pro výpočet Cronbachovo alfa. U skupiny sluchově postižených (SP) je vidět, že z celkového počtu bylo vyloučeno 26 odpovědí. V tabulkách č. 2 a č. 4 jsou pak uvedeny koeficienty vnitřní konzistence. U skupiny SP je koeficient dostatečně vysoký (0,729) u kontrolní skupiny S je sice nižší (0,652), ale pohybuje se ještě ve stále přijatelném rozmezí.

Cronbachovo alfa P škála

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	121	88,3
	Excluded	16	11,7
	Total	137	100,0

tab. 5 SP

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	117	100,0
	Excluded	0	,0
	Total	117	100,0

tab. 7 S

Reliability Statistics

Cronbach's Alfa	N of Items
,682	20

tab. 6 SP

Reliability Statistics

Cronbach's Alfa	N of Items
,733	20

tab. 8 S

Tabulky č. 5 a 7 ukazují na počet položek, který sloužily pro výpočet Cronbachovo alfa. U skupiny SP se opět vyskytly položky, které bylo nutné vyřadit. V tabulkách č. 6 a 8 je uveden koeficient vnitřní konzistence jednotlivých skupin. V případě P škály je koeficient nižší u skupiny SP, ale jeho hodnota je stále ještě přijatelná pro potvrzení. V případě skupiny S, je jeho hodnota zcela v pořádku.

Cronbachovo alfa E škála

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	117	85,4
	Excluded	20	14,6
	Total	137	100,0

tab. 9 SP

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	117	100,0
	Excluded	0	,0
	Total	117	100,0

tab. 11 S

Reliability Statistics

Cronbach's Alfa	N of Items
,732	21

tab. 10 SP

Reliability Statistics

Cronbach's Alfa	N of Items
,713	21

tab. 12 S

V tabulkách č. 9 a 11 jsou uvedeny počty položek, které sloužily pro výpočet hodnoty Cronbachovo alfa. Také u škály E musely být u skupiny SP (Tab. č. 9) některé položky vyřazeny. V případě této škály pak koeficienty vnitřní konzistence jsou v oboru případech dostatečně vysoké, tj. vyšší než 0,7 (viz tab. č. 10 a 11).

Cronbachovo alfa N škála

		N	%
Cases	Valid	122	89,1
	Excluded	15	10,9
	Total	137	100,0

tab. 13 SP

		N	%
Cases	Valid	117	100,0
	Excluded	0	,0
	Total	117	100,0

tab. 15 S

Cronbach's Alfa	N of Items
,727	20

tab. 14 SP

Cronbach's Alfa	N of Items
,765	20

tab. 16 S

V případě škály N bylo opět nutné vyloučit u respondentů skupiny SP některé položky (viz Tab. č. 13). Cronbachovo alfa u této škály je v obou případech vyšší než 0,7 a je tedy dostatečně vysoké (viz Tab. č. 14 15).

Cronbachovo alfa L škála

		N	%
Cases	Valid	124	90,5
	Excluded	13	9,5
	Total	137	100,0

tab. 17 SP

		N	%
Cases	Valid	117	100,0
	Excluded	0	,0
	Total	117	100,0

tab. 19 S

Cronbach's Alfa	N of Items
,605	16

tab. 18 SP

Cronbach's Alfa	N of Items
,815	16

tab. 20 S

V tabulce č. 17 a č. 19 je uveden počet odpovědí, ze kterých bylo vypočítáno Cronbachovo alfa u jednotlivých souborů. V případě škály L se výše koeficientu mezi skupinami SP a S výrazně liší. U skupiny SP (Tab. č. 18) je nižší, i když stále dostačující. U skupiny S však přesahuje hodnotu 0,8.

Vzhledem k tomu, že koeficient vnitřní konzistence škály L je výrazně nižší u skupiny SP, byla provedena korelace jednotlivých položek subškály s celkovým výsledkem škály L. Pro zjištění korelace byly použity Pearsonův korelační koeficient (Tab. č. 21) a Spearmanův korelační koeficient (Tab. č. 22):

R4	Pearson Correlation	,447
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	124
R8	Pearson Correlation	,473
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	124
R12	Pearson Correlation	,410
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	124
R16	Pearson Correlation	,477
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	124
R24	Pearson Correlation	,402
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	124
R32	Pearson Correlation	,348
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	124
R64	Pearson Correlation	,517
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	124
B20	Pearson Correlation	,300
	Sig. (2-tailed)	,001
	N	124

tab. 21

B28	Pearson Correlation	,232
	Sig. (2-tailed)	,009
	N	124
B36	Pearson Correlation	,125
	Sig. (2-tailed)	,168
	N	124
B40	Pearson Correlation	,402
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	124
B44	Pearson Correlation	,310
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	124
B48	Pearson Correlation	,441
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	124
B52	Pearson Correlation	,385
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	124
B56	Pearson Correlation	,450
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	124
B60	Pearson Correlation	,295
	Sig. (2-tailed)	,001
	N	124
R64	Pearson Correlation	,517
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	124

Na základě údajů uvedených v tabulce bylo možné konstatovat, že nižší korelační koeficient se vyskytoval u položek č. 20, 28, 36 a 60:

- Sníš vždy všechno, co dostaneš k jídlu?
- Dodržíš vždy to, co slíbíš?
- Dokážeš vždy zachovat tajemství?
- Když dospělí povídají, jsi vždy potichu?

R4	Correlation Coefficient	,455
	Sig. (1-tailed)	,000
	N	124
R8	Correlation Coefficient	,467
	Sig. (1-tailed)	,000
	N	124
R12	Correlation Coefficient	,397
	Sig. (1-tailed)	,000
	N	124
R16	Correlation Coefficient	,483
	Sig. (1-tailed)	,000
	N	124
R24	Correlation Coefficient	,384
	Sig. (1-tailed)	,000
	N	124
R32	Correlation Coefficient	,344
	Sig. (1-tailed)	,000
	N	124
R64	Correlation Coefficient	,522
	Sig. (1-tailed)	,000
	N	124
B20	Correlation Coefficient	,294
	Sig. (1-tailed)	,000
	N	124
B28	Correlation Coefficient	,210
	Sig. (1-tailed)	,009
	N	124

B36	Correlation Coefficient	,112
	Sig. (1-tailed)	,108
	N	124
B40	Correlation Coefficient	,396
	Sig. (1-tailed)	,000
	N	124
B44	Correlation Coefficient	,306
	Sig. (1-tailed)	,000
	N	124
B48	Correlation Coefficient	,449
	Sig. (1-tailed)	,000
	N	124
B52	Correlation Coefficient	,364
	Sig. (1-tailed)	,000
	N	124
B56	Correlation Coefficient	,447
	Sig. (1-tailed)	,000
	N	124
B60	Correlation Coefficient	,287
	Sig. (1-tailed)	,001
	N	124
R64	Correlation Coefficient	,522
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	124

tab. 22

Údaje, uvedené v tabulce vedou ke konstatování, že nižší korelační koeficient se vyskytoval u položek č. 28, 36 a 60:

- Dodržíš vždy to, co slíbíš?
- Dokážeš vždy zachovat tajemství?
- Když dospělí povídají, jsi vždy potichu?

V obou případech se jedná o stejné položky, které vykazují nižší korelaci s celkovým výsledkem subškály. V případě použití Pearsnova korelačního koeficientu vyšla jako mírně nižší navíc ještě položka č. 20. Kromě položky č. 36 (Dokážeš vždy zachovat tajemství?) se však nejedná o statisticky významně nižší korelace (podrobněji viz kap. 10.2.4).

Explicace této části výsledků

20	Sníš vždy všechno, co dostaneš k jídlu?
28	Dodržíš vždy to, co slíbíš?
36	Dokážeš vždy zachovat tajemství?
60	Když dospělí povídají, jsi vždy potichu?

tab. 23

V tabulce 23 jsou uvedeny položky, u kterých byla zjištěna nižší hodnota korelace, je možno zahrnout do společné kategorie: sociální chování, při jehož výstavbě má funkční sluch nezastupitelnou roli. U populace se sluchovým postižením lze předpokládat, že zejména v položkách 28, 36 a 60 budou odpovědi dětí negativně ovlivněny opožděním vývoje jazykových kompetencí v rozsahu a přiměřenosti věku. Potřeba sebe prezentace v lepším světle vede k vyšší míře deziderability. Při srovnání kohorty dětí se sluchovým postižením a dětí slyšících se významně prokázala tendence vyššího skórování v L skóru u dětí se sluchovým postižením.

Po výše uvedené kvalitativní analýze bylo přistoupeno ještě k dalšímu kvantitativnímu zpracování. U škály L u skupiny SP byly pomocí metody t-test zjišťovány další souvislosti (vztah pohlaví, věku). Statisticky významný rozdíl se objevil pouze v souvislosti s věkem a to, když věková hranice pro rozdělení souboru na dvě skupiny byla stanovena na 12 let.

U skupiny dětí ve věku nad 12 let již lze předpokládat vyšší úroveň chápání významu sociálně přijatelného – očekávaného chování či reakcí, což se projevilo i v zaznamenaných odpovědích. Odpovědi byly u této skupiny konzistentní bez statisticky významných rozdílů. Mladší respondenti v kategorii do 12 let, odpovídali s větším rozptylem v hodnocení a zřejmě nevyzrálé k povaze výroku položky. S odvoláním na teoretická východiska uvedená v první části lze předpokládat, že sociální nezkušenost, deficit v auditivním vnímání jako základ pro sociální učení a také nedostatek korigované praxe (u slyšících dětí jsou to zpravidla rodiče, kdo zajišťuje verbálními komentáři, připomínáním a někdy i jinými způsoby zakládání a fixaci rozvoj přijatelných vzorců chování) jsou příčinami jisté bezradnosti a neschopnosti se orientovat v situacích, které jsou dětskému respondentovi nabídnuty v dotazníku jako izolovaná položka ke zvážení vlastního postoje či reakce.

V tab. 24 je patrný rozdíl u L škály ve středních hodnotách a tento rozdíl se pak pomocí t-testu podařilo prokázat jako statisticky významný (tab. č. 25)

Group Statistics					
	věk	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pskor	>= 12	95	5,8947	3,36905	,34566
	< 12	26	5,4615	3,13982	,61577
Eskor	>= 12	92	12,8587	3,84188	,40054
	< 12	25	12,7200	4,17852	,83570
Nskor	>= 12	96	12,0104	4,39736	,44880
	< 12	25	12,6800	3,00998	,60200
Lskor	>= 12	97	9,0000	2,86138	,29053
	< 12	27	10,4815	2,84700	,54791

tab. 24

		Independent Samples Test								
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper	
Pskor	Equal variances assumed	,918	,340	,589	119	,557	,43320	,73531	-1,02279	1,88919
	Equal variances not assumed			,613	42,125	,543	,43320	,70615	-,99175	1,85815
Eskor	Equal variances assumed	,297	,587	,157	115	,875	,13870	,88289	-1,61015	1,88754
	Equal variances not assumed			,150	35,795	,882	,13870	,92673	-1,74118	2,01857
Nskor	Equal variances assumed	6,754	,011	-,718	119	,474	-,66958	,93295	-2,51692	1,17775
	Equal variances not assumed			-,892	53,887	,377	-,66958	,75088	-2,17508	,83592
Lskor	Equal variances assumed	,007	,935	-	122	,019	-1,48148	,62195	-2,71269	-,25027
	Equal variances not assumed			-	41,782	,021	-1,48148	,62017	-2,73322	-,22974

tab. 25

U druhé věkové skupiny, byly odpovědi s prokázanou vyšší střední hodnotou a bylo zřejmé, že vzorce „očekávaného – správného“ chování jsou dětem známé a děti měly rámeček, do kterého se mohly stylizovat přiměřeně věku a míře poznání. Tendence k deziderabilitě byla u této skupiny vyšší.

Na základě výše uvedených výsledků a připojených komentářů můžeme konstatovat, že test J.-B.E.P.I.- SP je přijatelně reliabilní jako celek i v jednotlivých škálách. Tyto výsledky vedou k závěru, že test ve variantě J.-B.E.P.I.- SP je použitelný v praxi pro diagnostické účely u skupiny dětí se sluchovým postižením.

10.1.2 Srovnání výsledků dětí se sluchovým postižením a dětí slyšících (SP I. a S)

Vzhledem k tomu, že hodnoty Cronbachovo alfa se u skupiny SP a S v některých položkách mírně lišily, přistoupili jsme k jejich porovnání pomocí t-testu.

Group Statistics					
	slyš/neslyš	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pskor	1,0	121	5,8017	3,31316	,30120
	2,0	117	4,5214	3,31558	,30653
Eskor	1,0	117	12,8291	3,89803	,36037
	2,0	117	12,9145	3,68495	,34067
Nskor	1,0	121	12,1488	4,14661	,37696
	2,0	117	12,6068	4,19145	,38750
Lskor	1,0	124	9,3226	2,91212	,26152
	2,0	117	7,9915	3,92274	,36266

tab. 26 Střední hodnoty u jednotlivých škál (slyš 1, neslyš 2)

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Pskor	Equal variances assumed	,015	,904	2,979	236	,003	1,28029	,42974	,43368	2,12689
	Equal variances not assumed			2,979	235,720	,003	1,28029	,42974	,43366	2,12691
Eskor	Equal variances assumed	,021	,885	-,172	232	,863	-,08547	,49591	-1,06253	,89159
	Equal variances not assumed			-,172	231,271	,863	-,08547	,49591	-1,06255	,89161
Nskor	Equal variances assumed	,002	,963	-,847	236	,398	-,45808	,54051	-1,52292	,60676
	Equal variances not assumed			-,847	235,533	,398	-,45808	,54061	-1,52312	,60697
Lskor	Equal variances assumed	13,385	,000	3,002	239	,003	1,33113	,44336	,45774	2,20451
	Equal variances not assumed			2,977	213,549	,003	1,33113	,44711	,44981	2,21245

tab. 27 Porovnání výsledků obou skupin respondentů SP a S

Z hodnot, uvedených v tab. 27 vyplývá, že mezi oběma vzorky SP a S, existuje statisticky významný rozdíl ve středních hodnotách ve škálách P a L a to na hladině významnosti 0,05.

Testování obecné hypotézy H0 platné pro jednotlivé škály:

H0 Předpokládáme, že rozdíly mezi středními hodnotami jednotlivých škál, získanými u skupiny SP a S nevykazují statisticky významný rozdíl.

Hypotézu H0 přijímáme v případě škál N a E.

Hypotézu H0 zamítáme pro škály P a L.

S odvoláním na získané výsledky hypotézu H0: pro škály P a L zamítáme, protože na hladině 0,05 je mezi porovnávanými soubory statisticky významný rozdíl. Pro škály N a E hypotézu přijímáme, protože mezi porovnávanými soubory není na hladině 0,05 statisticky významný rozdíl.

Pro další ověření platnosti hypotézy byl použit navíc U test, kterým se výše uvedené výroky potvrdily.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Pskor is the same across categories of slyšneslyš.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,002	Reject the null hypothesis.
2	The distribution of Eskor is the same across categories of slyšneslyš.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,904	Retain the null hypothesis.
3	The distribution of Nskor is the same across categories of slyšneslyš.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,236	Retain the null hypothesis.
4	The distribution of Lskor is the same across categories of slyšneslyš.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,002	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05

tab. 28 U test pro výsledky skupin SP a S.

10.1.3 Výsledky testu respondentů skupiny SP v jednotlivých škálách dle věku a pohlaví

Vzhledem k tomu, že bylo nutné zamítnout hypotézy o shodnosti středních hodnot u škál P a L, považovali jsme za potřebné hledat možné příčiny. U skupiny SP byly zvoleny tyto hypotézy pro každou škálu:

H0 Předpokládáme, že rozdíly mezi středními hodnotami každé ze škál získanými u skupiny SP nevykazují z hlediska pohlaví statisticky významný rozdíl.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Pskor is the same across categories of pohl.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,094	Retain the null hypothesis.
2	The distribution of Eskor is the same across categories of pohl.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,266	Retain the null hypothesis.
3	The distribution of Nskor is the same across categories of pohl.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,007	Reject the null hypothesis.
4	The distribution of Lskor is the same across categories of pohl.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,048	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

tab. 29 U test pro škály z hlediska pohlaví SP

Výpočet vede k následujícím závěrům:

Nulovou hypotézu pro škály N a L pro statisticky významný rozdíl mezi středními hodnotami zamítáme.

Nulovou hypotézu pro škály P a E, u kterých není statisticky významný rozdíl mezi středními hodnotami, přijímáme.

V následujících tabulkách 30-31 jsou uvedeny výpočty ukazující rozdíly mezi pohlavími v daných škálách. U obou škál dívky skórovaly výše, přičemž u škály N, je u děvčat hodnota statistické významnosti vyšší, než u škály L. Analýzu a její výsledky v této skupině se zaměřením na rozdíly dle věku byly uvedeny v předchozí části textu.

Group Statistics

	pohl	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Nskor	1	66	11,1515	4,06956	,50093
	2	55	13,3455	3,94977	,53259
Lskor	1	67	8,8657	2,89668	,35389
	2	57	9,8596	2,86256	,37916

tab. 30 Střední hodnoty N a L škály z hlediska pohlaví

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Nskor	Equal variances assumed	,002	,965	-2,992	119	,003	-2,19394	,73315	-3,64566	-,74222
	Equal variances not assumed			-3,001	116,233	,003	-2,19394	,73115	-3,64204	-,74584
Lskor	Equal variances assumed	,003	,956	-1,915	122	,058	-,99398	,51915	-2,02168	,03372
	Equal variances not assumed			-1,916	119,268	,058	-,99398	,51865	-2,02093	,03297

tab. 31 T-test N a L škály pro hladinu významnosti 0,05

10.1.4 Výsledky testu respondentů skupiny S v jednotlivých škálách dle věku a pohlaví

U respondentů skupiny S byla volena identická analýza výsledků. Pro analýzu zaměřenou na rozdíly se zohledněním pohlaví respondentů, byly stanoveny pro každou ze škál následující hypotézy.

H0 Předpokládáme, že rozdíly mezi středními hodnotami každé ze škál získanými u skupiny S nevykazují z hlediska pohlaví statisticky významný rozdíl.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Pskor is the same across categories of pohl.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,582	Retain the null hypothesis.
2	The distribution of Eskor is the same across categories of pohl.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,435	Retain the null hypothesis.
3	The distribution of Nskor is the same across categories of pohl.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,007	Reject the null hypothesis.
4	The distribution of Lskor is the same across categories of pohl.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,577	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

tab. 32 U test – rozdílu středních hodnot skupiny S dle pohlaví

Statistická analýza vede k následujícím závěrům:

Nulovou hypotézu pro škály N pro statisticky významný rozdíl mezi středními hodnotami zamítáme.

Nulovou hypotézu pro škály P, E a L, u kterých není statisticky významný rozdíl mezi středními hodnotami, přijímáme.

V následujících tabulkách 33-34 jsou uvedeny výpočty podporující zamítnutí škály N.

	pohl	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Nskor	1,0	60	11,5667	4,40095	,56816
	2,0	57	13,7018	3,68862	,48857

tab. 33 Rozdíly ve středních hodnotách N škály u skupiny S

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Nskor	Equal variances assumed	1,647	,202	-2,836	115	,005	-2,13509	,75273	-3,62610	-,64407
	Equal variances not assumed			-2,849	113,266	,005	-2,13509	,74934	-3,61962	-,65055

tab. 34 Výsledky testování středních hodnot T-testem.

Dalším krokem byla statistická analýza zaměřená na rozdíly ve výsledcích s ohledem na věk respondentů. Proto byly stanoveny pro každou ze škál následující hypotézy.

H0 Předpokládáme, že rozdíly mezi středními hodnotami každé ze škál získanými u skupiny S nevykazují z hlediska věku statisticky významný rozdíl.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Pskor is the same across categories of věk.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,490	Retain the null hypothesis.
2	The distribution of Eskor is the same across categories of věk.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,554	Retain the null hypothesis.
3	The distribution of Nskor is the same across categories of věk.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,451	Retain the null hypothesis.
4	The distribution of Lskor is the same across categories of věk.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,006	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

tab. č. 35 Test Kruskal-Wallis rozdílů středních hodnot skupiny S dle věku

Statistická analýza vede k následujícím závěrům:

Nulovou hypotézu pro škály L pro statisticky významný rozdíl mezi středními hodnotami zamítáme.

Nulovou hypotézu pro škály N, P, E, u kterých není statisticky významný rozdíl mezi středními hodnotami, přijímáme.

V následujících tabulkách 36-37 jsou uvedeny výpočty podporující zamítnutí rovnosti u škály L. Tabulka 36 obsahuje rozdíl středních hodnot výsledků škály L a následně v tabulce 37 jsou uvedeny výsledky t-testu, potvrzující signifikantní rozdíl na hladině významnosti 0,05.

Group Statistics

	věk	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Lskor	>= 12,0	68	6,7500	3,40489	,41290
	< 12,0	49	9,7143	3,97387	,56770

tab. 36 Rozdíly ve středních hodnotách L škály u skupiny S dle věku

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper	
Lskor	Equal variances assumed	1,690	,196	-	115	,000	-2,96429	,68456	-4,32026	-1,60831
	Equal variances not assumed			-	93,477	,000	-2,96429	,70197	-4,35817	-1,57040
				4,330						
				4,223						

tab. 37 Výsledky testování středních hodnot t-testem.

Výsledky ukazují na rozdíly v hodnocení škály L ve skupině S u dětí různého věku. Vzhledem k tomu, že u této skupiny respondentů lze předpokládat normální sluch a normální úroveň kognitivních funkcí, respondenti věkové kategorie nad 12 let odpovídali relevantně věku a úrovni uvědomění si očekávané odpovědi. Opět se zde jedná o situaci, kdy jsou společně funkce sociálního učení a normálně (věku i intelektu) rozvinuté komunikační kompetence postaveny na funkční jazykové akvizici (na rozdíl od jejich omezeného fungování u dětí skupiny SP). Dítě tím získává schopnost reagovat přiměřeně na situaci, ve které se nachází. Výsledkem je stav, kdy tendence k deziderabilitě byla u skupiny do 12 let nízká a u skupiny na 12 let vyšší, zřejmě dílem získané sociální zkušenosti a schopností vykazovat naučené vzorce (přijatelného, očekávaného) chování jako reflexe aktuální situace, modelové nebo reálné.

10.1.5 Porovnání jednotlivých položek dotazníku po škálách u obou skupin (SP, S)

Dalším důležitým krokem bylo zpracování výsledků s cílem porovnat hodnoty získané výsledky v jednotlivých škálách v souborech SP a S. Výsledky v jednotlivých škálách byly testovány t-testem s určením hladiny statistické významnosti 0,05 a jako v předchozích případech, byla v problematických položkách provedena další analýza a vyšetření výsledků. V tabulce 38 jsou zaznamenány střední hodnoty získané u škály P od obou skupin respondentů (SP i S). Tyto hodnoty byly testovány t-testem a v následující tabulce 39 jsou vyznačeny výsledky včetně statisticky významných rozdílů mezi jednotlivými položkami. Pro zřetelné vyjádření byly výsledky zpracovány do grafu č. 8. Zde jsou patrné rozdíly mezi oběma skupinami.

Group Statistics					
	slyšneslyš	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pskor	1,0	121	5,8017	3,31316	,30120
	2,0	117	4,5214	3,31558	,30653

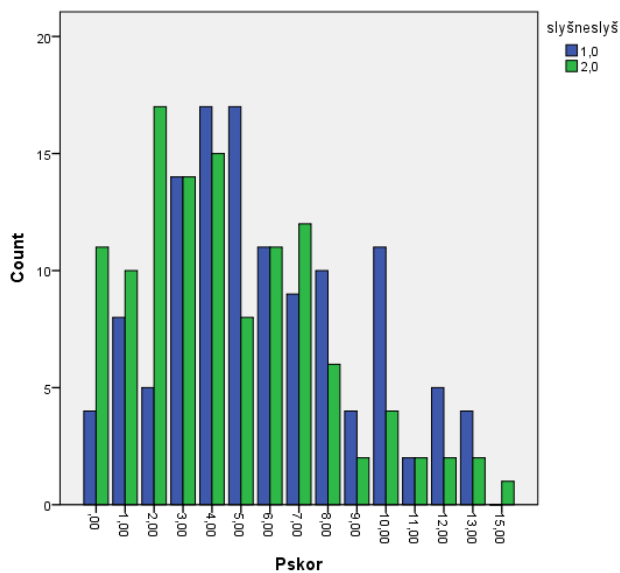
tab. 38 Porovnání středních hodnot škály P u skupin SP a S

Rozdíly středních hodnot v jednotlivých položkách P škály byly testovány T-testem s následujícími výsledky.

		Independent Samples Test								
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper	
B3	Equal variances assumed	7,391	,007	-1,361	250	,175	-,0701	,0515	-,1715	,0313
	Equal variances not assumed			-1,349	233,706	,179	-,0701	,0519	-,1724	,0322
B7	Equal variances assumed	28,515	,000	3,035	248	,003	,1841	,0607	,0647	,3036
	Equal variances not assumed			3,055	247,831	,002	,1841	,0603	,0654	,3028
B11	Equal variances assumed	1,642	,201	,640	248	,523	,0395	,0617	-,0820	,1611
	Equal variances not assumed			,641	245,093	,522	,0395	,0616	-,0819	,1609
B15	Equal variances assumed	15,203	,000	1,904	249	,058	,1030	,0541	-,0035	,2096
	Equal variances not assumed			1,924	248,953	,056	,1030	,0535	-,0025	,2085
R19	Equal variances assumed	19,777	,000	2,137	249	,034	,08196	,03836	,00641	,15752
	Equal variances not assumed			2,191	235,494	,029	,08196	,03741	,00825	,15567
B23	Equal variances assumed	9,145	,003	1,667	249	,097	,1037	,0622	-,0189	,2263
	Equal variances not assumed			1,671	246,621	,096	,1037	,0621	-,0185	,2260
B27	Equal variances assumed	5,373	,021	1,150	250	,251	,0672	,0585	-,0479	,1824
	Equal variances not assumed			1,155	248,290	,249	,0672	,0582	-,0474	,1819
B31	Equal variances assumed	13,196	,000	1,788	248	,075	,1011	,0565	-,0102	,2124
	Equal variances not assumed			1,802	247,968	,073	,1011	,0561	-,0094	,2116
B35	Equal variances assumed	69,028	,000	-3,849	248	,000	-,1727	,0449	-,2610	-,0843
	Equal variances not assumed			-3,738	186,864	,000	-,1727	,0462	-,2638	-,0815
B39	Equal variances assumed	,056	,813	,118	247	,906	,0074	,0626	-,1159	,1307
	Equal variances not assumed			,118	243,563	,906	,0074	,0626	-,1159	,1307
B43	Equal variances assumed	5,869	,016	1,205	248	,229	,0713	,0592	-,0452	,1879
	Equal variances not assumed			1,210	246,830	,228	,0713	,0590	-,0448	,1875
R47	Equal variances assumed	26,478	,000	2,464	249	,014	,12444	,05050	,02497	,22391

	Equal variances not assumed			2,505	246,157	,013	,12444	,04968	,02658	,22230
B51	Equal variances assumed	,230	,632	-,240	249	,810	-,0065	,0271	-,0599	,0469
	Equal variances not assumed			-,239	239,353	,811	-,0065	,0272	-,0601	,0471
B55	Equal variances assumed	2,316	,129	-,766	248	,445	-,0435	,0568	-,1554	,0684
	Equal variances not assumed			-,763	240,427	,446	-,0435	,0570	-,1558	,0688
B59	Equal variances assumed	2,491	,116	,785	248	,433	,0467	,0595	-,0704	,1639
	Equal variances not assumed			,787	245,953	,432	,0467	,0593	-,0702	,1636
B63	Equal variances assumed	20,033	,000	2,152	247	,032	,0897	,0417	,0076	,1719
	Equal variances not assumed			2,195	236,794	,029	,0897	,0409	,0092	,1703
B68	Equal variances assumed	29,094	,000	2,656	244	,008	,1515	,0570	,0391	,2638
	Equal variances not assumed			2,678	242,746	,008	,1515	,0566	,0401	,2629
B73	Equal variances assumed	18,243	,000	2,114	243	,036	,1215	,0575	,0083	,2348
	Equal variances not assumed			2,126	242,563	,034	,1215	,0572	,0090	,2341
B76	Equal variances assumed	76,609	,000	4,029	242	,000	,2111	,0524	,1079	,3142
	Equal variances not assumed			4,088	224,714	,000	,2111	,0516	,1093	,3128
B78	Equal variances assumed	5,252	,023	1,134	244	,258	,0600	,0529	-,0442	,1643
	Equal variances not assumed			1,140	243,999	,255	,0600	,0527	-,0437	,1638

tab. 39 T-test získaných středních hodnot škály P



graf 8 Porovnání výsledků P skór u SP a S

Pro další výklad zjištěných hodnot byly u škály P vybrány položky, ve kterých byl prokázán statisticky významný rozdíl.

Diskuse k rozdílům v P škále:

položka dotazníku	škála
7. Rád si děláš legraci z jiných lidí?	P
19. Rád se bavíš ve veselé společnosti?	P
35. Máš radost z legrace, která může někomu ublížit?	P
47. Jsi smutný, když ublížíš někomu, koho máš rád?	P
63. Máš ve zvyku na zeď malovat nebo psát obrázky nebo nápisy, které někoho zesměšňují?	P
68. Máš ve škole častěji problémy než ostatní děti?	P
73. Jsou na tebe rodiče hodně přísní?	P
76. Zábavným setkáním se vyhýbáš?	P

Získané výsledky ukazují na statisticky významný rozdíl v rozptylu hodnot položek P. U skupiny SP je střední hodnota skóru o 1,3 vyšší v porovnání se slyšícími respondenty. Ukazuje na vyšší hladinu psychotocismu v této skupině. Připomeňme již zmíněné autory a jejich charakteristiky psychotocismu Vágnerová (2010) nebo Svoboda (2001). Oba se v zásadě shodují v tom, že vysoká úroveň psychotocismu je zdrojem nízké sociální adaptability. Řičan (2010) hovoří o specifickém druhu kreativity směrem k sociálnímu chování. Savastano (2007) se svým týmem a podobně též Savoldelli (2007) potvrdili významně vyšší hladinu psychotocismu u kohorty sluchově postižených probandů. U podobné skupiny, snad jen s vyšší mírou psychické zátěže dané okamžitou změnou kvality života popsal vysokou hladinu psychotocismu An a kol. (2014). Jednalo se o vzorek ohluchnuvších pacientů. Výsledky vyšší inklinace k psychotocismu u výše popisovaných respondentů tedy korelují s výsledky zahraničních výzkumů.

Pokud přijmeme tezi, že psychotocismus je charakterizován jako jisté narušení sociální adaptability jedince, projevující se snížená konformita, nepřizpůsobivost, a možná i citová oploštělost, potom je zřejmé že ve škále P budou děti se sluchovým postižením dosahovat vyšších skóre skórovat výše, protože jejich sociální vyzrállost a její fungování je negativně ovlivněna přítomností vady sluchu a tedy i výrazně nižší úrovní sociálních kompetencí ve srovnání se slyšícími vrstevníky. V teoretické části je uveden seznam projevů, které se ke škále P váží – všechny jsou ve svém vývoji a následném fungování pevně navázány na jazyk a řeč. Jejich nedostatečnost, promítnutá do komunikace a sociální interakce se odráží ve výsledcích předloženého dotazníku.

Dále byla stejným způsobem analyzována L škála s cílem zjistit a popsat rozdíly ve výsledcích skupiny SP a S. V tabulce 40 jsou uvedeny střední hodnoty škály L a rozdíly

v hodnocení respondentů skupiny SP a S. Výsledky vyšetření t-testem s hladinou statistické významnosti 0,05 jsou zapsány do tabulky 41.

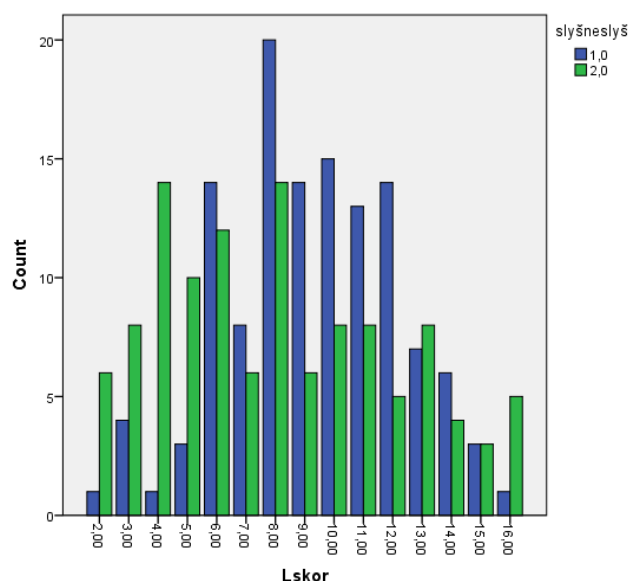
Group Statistics					
	slyšneslyš	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Lskor	1,0	124	9,3226	2,91212	,26152
	2,0	117	7,9915	3,92274	,36266

tab. 40 Porovnání středních hodnot škály L u skupin SP a S

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
R4	Equal variances assumed	,027	,869	1,570	249	,118	,09925	,06320	-,02523	,22373
	Equal variances not assumed			1,570	244,353	,118	,09925	,06321	-,02526	,22375
R8	Equal variances assumed	37,696	,000	4,099	250	,000	,24615	,06006	,12787	,36444
	Equal variances not assumed			4,135	249,904	,000	,24615	,05953	,12891	,36340
R12	Equal variances assumed	3,931	,049	-,996	249	,320	-,06110	,06136	-,18196	,05975
	Equal variances not assumed			-,998	246,367	,319	-,06110	,06123	-,18170	,05949
R16	Equal variances assumed	3,273	,072	,938	250	,349	,05869	,06257	-,06455	,18193
	Equal variances not assumed			,939	246,112	,349	,05869	,06249	-,06440	,18178
R24	Equal variances assumed	5,395	,021	3,327	249	,001	,20589	,06189	,08400	,32779
	Equal variances not assumed			3,319	241,980	,001	,20589	,06203	,08370	,32809
R32	Equal variances assumed	3,835	,051	,983	247	,326	,05381	,05472	-,05398	,16159
	Equal variances not assumed			,979	237,961	,329	,05381	,05497	-,05448	,16209
B64	Equal variances assumed	7,198	,008	-1,657	248	,099	-,1041	,0628	-,2278	,0196
	Equal variances not assumed			-1,660	245,436	,098	-,1041	,0627	-,2276	,0194
B60	Equal variances assumed	,013	,910	-,057	248	,955	-,0036	,0635	-,1287	,1215
	Equal variances not assumed			-,057	243,947	,955	-,0036	,0635	-,1287	,1215
B56	Equal variances assumed	16,215	,000	2,620	246	,009	,1628	,0622	,0404	,2853
	Equal variances not assumed			2,628	245,255	,009	,1628	,0620	,0408	,2849
B48	Equal variances assumed	16,587	,000	2,128	248	,034	,1294	,0608	,0096	,2492
	Equal variances not assumed			2,139	247,343	,033	,1294	,0605	,0102	,2486
B44	Equal variances assumed	,010	,922	,049	246	,961	,0027	,0544	-,1044	,1098
	Equal variances not assumed			,049	242,629	,961	,0027	,0544	-,1045	,1098
B36	Equal variances assumed	3,835	,051	,983	247	,326	,0538	,0547	-,0540	,1616
	Equal variances not assumed			,979	237,961	,329	,0538	,0550	-,0545	,1621
B20	Equal variances assumed	5,205	,023	1,140	250	,255	,0689	,0605	-,0501	,1880

Equal variances not assumed			1,144	247,578	,254	,0689	,0603	-,0497	,1876
-----------------------------	--	--	-------	---------	------	-------	-------	--------	-------

tab. č. 41 T-test porovnávaných středních hodnot položek škály L



graf 9 Porovnání výsledků L skór u SP a S

Diskuse k rozdílům k L škále se týká následujících položek, u kterých byl prokázán statisticky významný rozdíl na hladině významnosti 0,05:

položka dotazníku	škála
8. Řekl jsi už někdy o někom něco nepěkného nebo hanlivého?	L
24. Předstíral jsi už někdy, že neslyšíš, když na tebe volali?	L
48. Sedíš ve třídě vždy tiše, dokonce, i když tam není učitel?	L
56. Poslechněš obyčejně na první slovo?	L

Získané výsledky ukazují na mírnou tendenci dětí skupiny SP (o 1,4 vyšší než u kontrolního vzorku) k uplatňování deziderability. Je možné ji vykládat jako osobnostní rys jedince projevovat tendence k žádoucímu chování nebo očekávaným projevům. Nemusí se vždy jednat o sklon ke lhaní. Nižší skórování u slyšících dětí lze vysvětlit, tím, že v tomto věku již mají většinou jasně nastavená pravidla pro vzorce „školního“ chování a sebe prezentace ve školním nebo podobném prostředí. Na druhé straně, lze vyšší hodnoty u skupiny sluchově postižených vyložit jako nízkou úroveň sociálních zkušeností a z důvodu nízkých jazykových komunikačních kompetencí horší přístup k neintencionálnímu a sociálnímu učení jako nejdůležitějším zdrojům. Například Traxler (2000) popisuje vyšší (80%) L skór při jiné příležitosti testování probandů se sluchovým postižením.

I přesto, že ve středních hodnotách u škály N nebyl prokázán statisticky významný rozdíl mezi skupinou SP a S, byla i tato škála podrobně analyzována. V následujících tabulkách 42-43 a v grafu 10 je uveden přehled výsledků. Porovnání středních hodnot (42) u skupin respondentů sluchově postižených a slyšících a dále následné uvedení výsledků t-testu (43). Zde jsou označeny výsledky včetně výběru položek, u kterých byl zjištěn statisticky významný rozdíl. Na grafu č. 10 jsou patrné rozdíly ve sledovaných položkách u obou skupin.

Group Statistics					
	slyšeslyš	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Nskor	1,0	121	12,1488	4,14661	,37696
	2,0	117	12,6068	4,19145	,38750

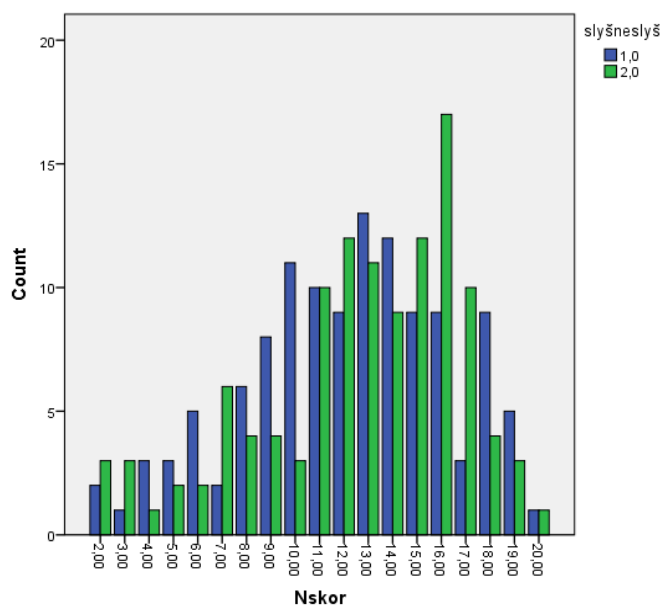
tab. 42 Porovnání středních hodnot škály N u skupin SP a S

Škála N

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
B2	Equal variances assumed	4,555	,034	1,518	249	,130	,0972	,0640	-,0289	,2234
	Equal variances not assumed			1,522	246,928	,129	,0972	,0639	-,0286	,2230
B6	Equal variances assumed	1,356	,245	-2,840	250	,005	-,1772	,0624	-,3001	-,0543
	Equal variances not assumed			-2,843	245,780	,005	-,1772	,0623	-,3000	-,0544
B10	Equal variances assumed	49,937	,000	3,491	249	,001	-,1989	,0570	-,3112	-,0867
	Equal variances not assumed			3,539	247,788	,000	-,1989	,0562	-,3096	-,0882
B14	Equal variances assumed	55,609	,000	3,663	249	,000	,2075	,0566	,0959	,3190
	Equal variances not assumed			3,718	247,149	,000	,2075	,0558	,0976	,3174
B18	Equal variances assumed	1,542	,216	-,618	248	,537	-,0371	,0601	-,1554	,0812
	Equal variances not assumed			-,619	245,460	,536	-,0371	,0600	-,1552	,0810
B26	Equal variances assumed	1,740	,188	-,656	250	,512	-,0393	,0599	-,1573	,0787
	Equal variances not assumed			-,658	246,714	,511	-,0393	,0598	-,1571	,0784
B30	Equal variances assumed	52,937	,000	4,235	248	,000	-,2504	,0591	-,3669	-,1340
	Equal variances not assumed			4,281	247,582	,000	-,2504	,0585	-,3656	-,1352
B34	Equal variances assumed	1,493	,223	,620	248	,536	,0377	,0609	-,0822	,1576
	Equal variances not assumed			,619	242,348	,537	,0377	,0610	-,0824	,1578

B38	Equal variances assumed	22,056	,000	- 3,505	249	,001	-,2147	,0613	-,3353	-,0941
	Equal variances not assumed			- 3,524	248,172	,001	-,2147	,0609	-,3347	-,0947
B42	Equal variances assumed	1,946	,164	2,990	248	,003	,1868	,0625	,0638	,3099
	Equal variances not assumed			2,993	244,913	,003	,1868	,0624	,0639	,3098
B46	Equal variances assumed	64,526	,000	- 3,662	249	,000	-,1810	,0494	-,2784	-,0837
	Equal variances not assumed			- 3,757	234,510	,000	-,1810	,0482	-,2759	-,0861
B50	Equal variances assumed	7,489	,007	- 1,376	248	,170	-,0833	,0605	-,2025	,0360
	Equal variances not assumed			- 1,380	246,664	,169	-,0833	,0603	-,2021	,0356
B54	Equal variances assumed	54,281	,000	- 4,558	249	,000	-,2692	,0591	-,3856	-,1529
	Equal variances not assumed			- 4,610	248,708	,000	-,2692	,0584	-,3842	-,1542
B58	Equal variances assumed	,557	,456	-,372	249	,710	-,0227	,0611	-,1430	,0975
	Equal variances not assumed			-,372	245,272	,710	-,0227	,0610	-,1429	,0974
B62	Equal variances assumed	,979	,323	4,396	249	,000	,2690	,0612	,1485	,3895
	Equal variances not assumed			4,401	245,502	,000	,2690	,0611	,1486	,3893
B66	Equal variances assumed	2,128	,146	,895	249	,372	,0566	,0633	-,0680	,1813
	Equal variances not assumed			,896	244,943	,371	,0566	,0632	-,0679	,1812
B69	Equal variances assumed	,541	,463	1,323	243	,187	,0846	,0640	-,0414	,2106
	Equal variances not assumed			1,322	240,833	,187	,0846	,0640	-,0414	,2106
B71	Equal variances assumed	,016	,898	,064	244	,949	,0040	,0620	-,1182	,1261
	Equal variances not assumed			,064	241,555	,949	,0040	,0620	-,1182	,1262
B74	Equal variances assumed	,152	,697	-,455	243	,650	-,0292	,0642	-,1556	,0972
	Equal variances not assumed			-,455	241,055	,650	-,0292	,0642	-,1556	,0972
B77	Equal variances assumed	6,538	,011	1,311	243	,191	,0792	,0604	-,0398	,1981
	Equal variances not assumed			1,308	237,734	,192	,0792	,0606	-,0401	,1985

tab. č. 43T-test porovnání získaných středních hodnot škály N



graf 10 Porovnání výsledků N skóru u SP a S

Výsledky analýzy umožnily vybrat položky škály N, u kterých byl zjištěn významný statistický rozdíl ve středních hodnotách na hladině 0,05. Vybrané položky jsou uvedeny v následujícím textu.

položka dotazníku	škála
6. Jsi někdy tak neklidný, že nevydržíš sedět na jednom místě?	N
10. Často lituješ, že jsi něco udělal, co jsi neměl?	N
14. Lidé o tobě říkají, že jsi velmi citlivý?	N
30. Je mnoho důvodů, které tě dokážou rozzlobit?	N
38. Trápíš se dlouho, protože jsi udělal hloupost?	N
42. Těžko se soustředíš, když si hraješ nebo máš pracovat?	N
46. Cítíš někdy, že ti tluč srdce?	N
54. Těžko se ti večer usíná, protože máš nějaké trápení?	N
62. Když kolem tebe najednou proběhne pes, lekneš se?	N

Rozbor a diskuse k výsledkům vyšetření škály N.

Neuroticismus je charakterizován jako míra psychické lability, prakticky jako protipól stability. U sledovaných skupin SP a S výsledky ukazují na vyšší skórování respondentů SP směrem k vyšší nestabilitě – neuroticismu. S odvoláním na již dříve popsaná teoretická východiska je tento výsledek zcela v relaci s předpokladem. Vada sluchu umocněná prostředím, ve kterém děti celý dosavadní život fungují, vedou výslednou formu projevu a prožívání sociálních situací u těchto dětí právě směrem k nejistotě a nepřehlednosti situací a interakcí, nepochopení některých (často základních) sociálních konceptů a kontextů. U výše uvedených položek škály N, dosahovali respondenti se sluchovým postižením vyšších skóru.

Tuto skutečnost lze vysvětlit tím, že uvedené položky patří k těm, které jsou úzce navázány na schopnost dobré orientace v sociálních vztazích a zkušenost s možností a schopností sdělovat zážitky a sdílet osobní prožívání, ať již v rodině nebo ve skupině vrstevníků. Taková nestabilita se projevuje tendencemi k egoismu (často podporovaného omezeným fungováním dítěte v rodině z důvodu umístění na internátě) dále potom také k subjektivismu a tedy i určité uzavřenosti a možná i bezohlednosti v jednání, které si asi takové dítě neuvědomuje. Podílí se na tom i nedostatečně saturovaná pojmová banka a následně expresivní i receptivní složka komunikace. Tato skutečnost vede ke zjednodušenému a nepřesnému chápání sociálních vztahů a tedy i omezená schopnost řešit problémy ve vztazích, což opět vede k následné uzavřenosti a citové oploštělosti projevované navenek.

Poslední v pořadí analýzy získaných výsledků byla statistická analýza škály E z hodnocení odpovědí respondentů skupin SP a S. V následujících tabulkách 44 - 45 a také v grafu 11 je uveden přehled výsledků. Porovnání středních hodnot výsledků v jednotlivých položkách a následný T-test byly zdrojem výběru těch položek, ve kterých byl statisticky významný rozdíl. Graf 11 znázorňuje průběh a charakteristiku výsledků obou skupin.

	slyšeslyš	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Eskor	1,0	117	12,8291	3,89803	,36037
	2,0	117	12,9145	3,68495	,34067

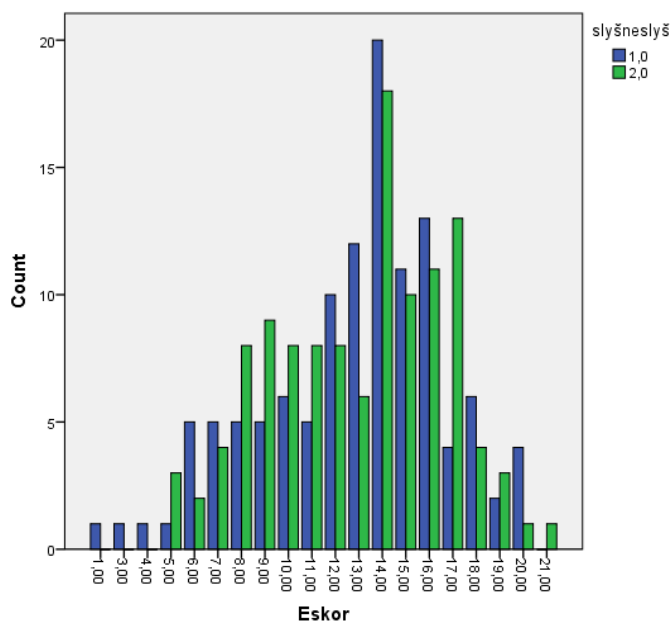
tab. 44 Porovnání získaných středních hodnot škály E

Škála E

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
B1	Equal variances assumed	2,018	,157	-,515	250	,607	-,0302	,0586	-,1456	,0852
	Equal variances not assumed			-,518	248,436	,605	-,0302	,0583	-,1451	,0847
B5	Equal variances assumed	3,058	,082	-,867	248	,387	-,0450	,0519	-,1473	,0572
	Equal variances not assumed			-,872	247,372	,384	-,0450	,0517	-,1468	,0567
B9	Equal variances assumed	6,735	,010	1,360	248	,175	,0846	,0622	-,0379	,2072
	Equal variances not assumed			1,363	245,816	,174	,0846	,0621	-,0376	,2069
R13	Equal variances assumed	6,279	,013	-1,245	250	,214	-,07350	,05904	-,18979	,04278

	Equal variances not assumed			-1,250	248,308	,212	-,07350	,05878	-,18928	,04228
B17	Equal variances assumed	3,795	,053	2,680	249	,008	,1676	,0625	,0445	,2908
	Equal variances not assumed			2,684	245,749	,008	,1676	,0624	,0446	,2906
R21	Equal variances assumed	15,955	,000	-1,947	249	,053	-,10409	,05346	-,20939	,00120
	Equal variances not assumed			-1,968	248,857	,050	-,10409	,05289	-,20826	,00007
R25	Equal variances assumed	4,160	,042	1,712	246	,088	,10824	,06323	-,01631	,23279
	Equal variances not assumed			1,710	241,776	,089	,10824	,06330	-,01645	,23293
B29	Equal variances assumed	7,309	,007	1,378	249	,169	,0846	,0614	-,0363	,2055
	Equal variances not assumed			1,382	246,927	,168	,0846	,0612	-,0360	,2051
B33	Equal variances assumed	,006	,939	-,038	249	,970	-,0018	,0470	-,0943	,0907
	Equal variances not assumed			-,038	244,706	,970	-,0018	,0470	-,0943	,0907
B37	Equal variances assumed	8,409	,004	1,797	248	,074	,1127	,0627	-,0108	,2361
	Equal variances not assumed			1,800	245,647	,073	,1127	,0626	-,0106	,2359
B41	Equal variances assumed	6,181	,014	1,258	249	,210	,0771	,0613	-,0436	,1978
	Equal variances not assumed			1,262	246,806	,208	,0771	,0611	-,0433	,1975
B45	Equal variances assumed	,984	,322	-1,482	248	,140	-,0938	,0633	-,2185	,0308
	Equal variances not assumed			-1,482	243,514	,140	-,0938	,0633	-,2186	,0309
B49	Equal variances assumed	1,798	,181	-,667	249	,506	-,0348	,0522	-,1375	,0680
	Equal variances not assumed			-,669	247,512	,504	-,0348	,0519	-,1371	,0676
B53	Equal variances assumed	1,442	,231	-,598	246	,550	-,0358	,0599	-,1537	,0821
	Equal variances not assumed			-,599	244,214	,549	-,0358	,0598	-,1535	,0819
R57	Equal variances assumed	19,250	,000	-3,414	248	,001	-,21008	,06154	-,33128	-,08887
	Equal variances not assumed			-3,429	247,166	,001	-,21008	,06126	-,33073	-,08942
B61	Equal variances assumed	,033	,855	,497	248	,620	,0316	,0636	-,0936	,1569
	Equal variances not assumed			,497	243,898	,620	,0316	,0636	-,0937	,1569
B65	Equal variances assumed	22,268	,000	-2,882	247	,004	-,1772	,0615	-,2982	-,0561
	Equal variances not assumed			-2,896	246,564	,004	-,1772	,0612	-,2977	-,0567
B67	Equal variances assumed	,099	,754	,157	244	,875	,0074	,0468	-,0849	,0996
	Equal variances not assumed			,157	240,692	,875	,0074	,0469	-,0850	,0997
B70	Equal variances assumed	3,561	,060	,965	244	,335	,0590	,0612	-,0615	,1795
	Equal variances not assumed			,963	239,578	,336	,0590	,0613	-,0617	,1798
B72	Equal variances assumed	,011	,917	-,052	243	,958	-,0029	,0549	-,1110	,1053
	Equal variances not assumed			-,052	241,193	,958	-,0029	,0549	-,1110	,1053
B75	Equal variances assumed	3,432	,065	-2,964	241	,003	-,1874	,0632	-,3120	-,0629
	Equal variances not assumed			-2,967	240,371	,003	-,1874	,0632	-,3119	-,0630

tab. 45 T-test získaných hodnot škály E



graf 11 Porovnání výsledků E skóru u SP a S

S odvoláním na získané výsledky bylo možno vybrat položky škály E, u kterých byl prokázán statisticky významný rozdíl ve středních hodnotách na hladině 0,05. Vybrané položky jsou řazeny v následujícím textu.

položka dotazníku	škála
17. Jsi rád, když je kolem tebe něco děje?	E
57. Pracuješ raději sám než ve společnosti druhých dětí?	E
65. Máš rád věci, které jsou divné a neobyčejné?	E
75. Myslí si jiní lidé o tobě, že jsi velmi živý?	E

Diskuse k výše jmenovaným položkám škály E:

Škála E – je charakterizována jako jeden z pólů bipolárního vztahu položek extraverte-introverte. Při analýze výsledků byly vybrány položky, ve kterých děti se sluchovým postižením skórovaly více, než děti slyšící. Od extravertní osobnosti je očekáván pozitivní vztah k okolí, komunikativnost a společenskost. Avšak vyšší míra vzrušivosti může vést takto osobnostními rysy disponované dítě k impulzivnímu jednání až k projevům agresivity v komunikaci a též ve vztazích. V prve uvedených čtyřech položkách škály E, ve kterých byl prokázán statisticky významný rozdíl pomocí t-testu je možno hledat vysvětlení v nezkušenosti a možná i v obavách z neznámých a komunikačně obtížně kontrolovatelných

situací. Zejména první položka „17. Jsi rád, když je kolem tebe něco děje?“ je vysvětlitelná uvědomovaným a prožívaným nedostatkem pocitu kontroly nad situací a to zejména v případech, kde do situace vstupují slyšící osoby s komunikačními prostředky, které při vadě sluchu nejsou zcela využitelné. Lze předpokládat, že pokud se bude jednat společenství známých vrstevníků – nositelů podobného postižení bude situace poněkud odlišná. To však nebylo předmětem zkoumání. Také další tři položky je možno vysvětlit podobným dokazováním – nezkušenost dětí se sluchovým postižením v orientaci v nových sociálních situacích a spontánní sociální komunikaci vede spíše k preferenci známých, zejména v mladším věku spíše preferovaných, situací se znaky stereotypů nebo rituálů. Tam je jistější přehled, jsou zřetelné důvody a cíle a tedy i rizika. Z toho pohledu mohou děti se sluchovým postižením budít dojem nekontaktních a nespolehlivých.

10.1.6 Výsledky test-retest

Dalším krokem pro potvrzení přijatelné reliability byl postup test- retest. V Tab. č. 46 jsou uvedeny počty respondentů, kteří se účastnili prvního (1,0) a druhého sběru (2,0) a střední hodnoty obou sběrů u jednotlivých škál. Tabulka 47 přináší výsledky t-testu a dále 48 U testu, kterými byla dokazována reliability testu SP.

Společná statistika I. a II. sběru dat					
	Číslo sběru	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
P skor	1,0	121	5,8017	3,31316	,30120
	2,0	34	6,3235	3,14036	,53857
E skor	1,0	117	12,8291	3,89803	,36037
	2,0	33	12,9091	3,60003	,62669
N skor	1,0	121	12,1488	4,14661	,37696
	2,0	33	11,2424	3,71677	,64701
L skor	1,0	124	9,3226	2,91212	,26152
	2,0	32	10,2188	2,48524	,43933

tab. 46 Podklady pro porovnání I. a II. sběru dat

Pro potvrzení či vyvrácení reliability testu pomocí metody test-retest bylo nutné stanovit nejdříve hypotézu, která byla následně ověřena pomocí T-testu a U-testu pro jednotlivé nezávislé soubory:

H0: Mezi výsledky respondentů prvního a druhého sběru není statisticky významný rozdíl.

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Pskor	Equal variances assumed	,345	,558	-,821	153	,413	-,52188	,63601	-1,77837	,73462
	Equal variances not assumed			-,846	55,381	,401	-,52188	,61707	-1,75832	,71457
Eskor	Equal variances assumed	,266	,607	-,106	148	,916	-,08003	,75601	-1,57399	1,41393
	Equal variances not assumed			-,111	55,003	,912	-,08003	,72291	-1,52878	1,36872
Nskor	Equal variances assumed	,348	,556	1,137	152	,257	,90634	,79731	-,66890	2,48157
	Equal variances not assumed			1,210	55,701	,231	,90634	,74881	-,59389	2,40657
Lskor	Equal variances assumed	,462	,498	-1,596	154	,112	-,89617	,56140	-2,00521	,21287
	Equal variances not assumed			-1,753	55,117	,085	-,89617	,51128	-1,92074	,12840

tab. 47 Porovnání I. a II. sběru dat – statistické zpracování

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Pskor is the same across categories of čísloběru.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,367	Retain the null hypothesis.
2	The distribution of Eskor is the same across categories of čísloběru.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,882	Retain the null hypothesis.
3	The distribution of Nskor is the same across categories of čísloběru.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,254	Retain the null hypothesis.
4	The distribution of Lskor is the same across categories of čísloběru.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,127	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05

tab.. 48

Závěr:

Výsledky získané pomocí metod test-retest a U test prokázaly, že mezi výsledky, získané u skupiny SP (SPI. a SPII.) v jednotlivých škálách není statisticky významný rozdíl.

Pomocí uvedených postupů bylo dokázáno, že získané hodnoty nevykazují statisticky významný rozdíl a je možno s využitím výsledků konstatovat reliabilitu za prokázanou.

10.2 Validita testu B-J.E.P.I.-SP

Vnitřní validita testu B-J.E.P.I.-SP byla ověřována vypočítáním korelací jednotlivých položek ve vztahu k dané škále. Pro uznání validity testu byly použity dvě hodnoty hladiny statistické významnosti, jako kritéria – 0,01 a 0,05. Předpoklad úspěšnosti byl postaven na skutečnosti, že se pracovalo s testem B-J.E.P.I., který všechny požadované parametry má a v psychologické praxi se využívá. Cílem validizace se tak stal požadavek zjistit validitu testu v dané populaci, specifické z hlediska odlišných jazykových kompetencí z důvodu sluchové vady.

Validita testu byla pojata jako obsahová a konstruktová. Požadavky na *obsahovou validitu* splnily konzultace s neslyšícím odborníkem, který splňoval požadovaná kritéria. Vystudoval speciální pedagogiku a je uživatelem znakového jazyka. K tomu má pětiletou praxi učitele speciální školy pro sluchově postižené. Další konzultace proběhly se skupinou respondentů po pilotní fázi ověřování, kdy se vyjadřovali ke srozumitelnosti a pochopitelnosti výrazů a jazykových konstrukcí. Poslední část zaměřená na potvrzení obsahové validity byla provedena s učiteli školy pro sluchově postižené, kteří se také vyjadřovali z hlediska vlastních zkušeností k formulacím a srozumitelnosti výroků pro respondenty se sluchovým postižením, tedy s velmi limitovaným aparátem českého jazyka. Tato složka se ukázala jako nejslabší a na několika místech práce je na tuto skutečnost upozorněno. Učitelé měli tendenci spíše nadhodnocovat porozumění svých žáků jazyku. Jako by se tím snažili odclonit možnou neúspěšnost dětí v oblasti čtení a tedy i psaní s porozuměním, což nutně vede k otázce na efektivitu vyučování.

Konstruktová validita byla vyšetřována pomocí korelace jednotlivých položek s celkovým výsledkem dané škály.

Následně budou představeny tabulky výpočtů s vyznačenými výsledky pro uznání validity testu v jednotlivých škálách. Pro hladinu 0,01 je použito označení ** a pro hladinu

0,05 označení *. K jednotlivým výsledkům je připojena dle potřeby diskuse a pokus o explikaci u kritických položek.

10.2.1 škála P

Výpočet korelací dle Pearsona

		Pskor
Pskor	Pearson Correlation	1
	Sig. (2-tailed)	
	N	121
B3	Pearson Correlation	,332**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	121
B7	Pearson Correlation	,419**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	121
B11	Pearson Correlation	,474**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	121
B15	Pearson Correlation	,298**
	Sig. (2-tailed)	,001
	N	121
B23	Pearson Correlation	,437**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	121
B27	Pearson Correlation	,399**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	121
B31	Pearson Correlation	,511**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	121
B35	Pearson Correlation	,389**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	121
B39	Pearson Correlation	,457**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	121
B43	Pearson Correlation	,457**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	121

B51	Pearson Correlation	,214*
	Sig. (2-tailed)	,019
	N	121
B55	Pearson Correlation	,357**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	121
B59	Pearson Correlation	,382**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	121
B63	Pearson Correlation	,438**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	121
B68	Pearson Correlation	,570**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	121
B73	Pearson Correlation	,244**
	Sig. (2-tailed)	,007
	N	121
B76	Pearson Correlation	,551**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	121
B78	Pearson Correlation	,407**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	121
R19	Pearson Correlation	,009
	Sig. (2-tailed)	,925
	N	121
R47	Pearson Correlation	,099
	Sig. (2-tailed)	,282
	N	121

Výpočet korelací dle Spearmana

			Pskor
Spearman's rho	Pskor	Correlation Coefficient	1,000
		Sig. (2-tailed)	.
		N	121
	B3	Correlation Coefficient	,343**
		Sig. (2-tailed)	,000
		N	121
	B7	Correlation Coefficient	,411**
		Sig. (2-tailed)	,000
		N	121
	B11	Correlation Coefficient	,458**
		Sig. (2-tailed)	,000
		N	121
	B15	Correlation Coefficient	,318**
		Sig. (2-tailed)	,000
		N	121
	B23	Correlation Coefficient	,443**
		Sig. (2-tailed)	,000
		N	121
	B27	Correlation Coefficient	,387**
		Sig. (2-tailed)	,000
		N	121
	B31	Correlation Coefficient	,504**
		Sig. (2-tailed)	,000
		N	121
B35	Correlation Coefficient	,358**	
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	121	

B39	Correlation Coefficient	,462**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	121
B43	Correlation Coefficient	,421**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	121
B51	Correlation Coefficient	,220*
	Sig. (2-tailed)	,015
	N	121
B55	Correlation Coefficient	,368**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	121
B59	Correlation Coefficient	,348**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	121
B63	Correlation Coefficient	,414**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	121
B68	Correlation Coefficient	,577**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	121
B73	Correlation Coefficient	,230*
	Sig. (2-tailed)	,011
	N	121
B76	Correlation Coefficient	,524**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	121
B78	Correlation Coefficient	,397**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	121
R19	Correlation Coefficient	,023
	Sig. (2-tailed)	,801
	N	121
R47	Correlation Coefficient	,111
	Sig. (2-tailed)	,226
	N	121

Diskuse k výsledkům výpočtu korelací jednotlivých položek u škály P.

Ve všech položkách škály P, mimo položek R 19 a R 47 byla na hladině statistické významnosti 0,01 potvrzena dostatečná míra korelace s výsledkem celé škály při využití obou postupů výpočtu.

Dále se v obou použitých postupech se výsledky pro validitu škály shodují v tom, že u položek R 19 a R 47 existuje nižší míra korelace. Jedná se o položky R 19 „*Rád se bavíš ve veselé společnosti?*“ a R 47 „*Jsi smutný, když ublížíš někomu, koho máš rád?*“.

U obou položek se lze domnívat, že výkladem může být snížené jazykové uvědomění. Například výraz „*rád se bavíš*“, může být vyložen, jako „*rád hovoříš*“ ve společnosti nebo

také „je pro Tebe zábavou“ být ve společnosti. Také druhá uvedená položka může představovat poměrně složitou jazykovou konstrukci k porozumění obsahu. Pro další použití celého testu u skupiny SP bude třeba obě položky ještě upravit z hlediska srozumitelnosti. Také lze předpokládat, že konečná verze testu ve znakovém jazyce přiblíží respondentům obsah výroku lépe. Finální verze v Českém znakovém jazyce obsahuje psaný titulek před záznamem znakového projevu a text je naklíčován ve spodní části displeje po celou dobu realizace znakového projevu u každého výroku.

Výše uvedené výsledky znamenají, že pro škálu P lze validitu testu B-J.E.P.I.-SP potvrdit.

10.2.2 škála E

Výpočet korelací u škály E dle Pearsona

		Eskor
Eskor	Pearson Correlation	1
	Sig. (2-tailed)	
	N	117
B1	Pearson Correlation	,281**
	Sig. (2-tailed)	,002
	N	117
B5	Pearson Correlation	,321**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	117
B9	Pearson Correlation	,337**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	117
R13	Pearson Correlation	,347**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	117
B17	Pearson Correlation	,361**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	117
R21	Pearson Correlation	,224*
	Sig. (2-tailed)	,015
	N	117
R25	Pearson Correlation	,359**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	117
B29	Pearson Correlation	,515**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	117
B33	Pearson Correlation	,326**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	117

B37	Pearson Correlation	,384**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	117
41	Pearson Correlation	,410**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	117
B45	Pearson Correlation	,319**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	117
B49	Pearson Correlation	,430**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	117
B53	Pearson Correlation	,558**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	117
R57	Pearson Correlation	,421**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	117
B61	Pearson Correlation	,353**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	117
B65	Pearson Correlation	,432**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	117
B67	Pearson Correlation	,357**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	117
B70	Pearson Correlation	,557**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	117
B72	Pearson Correlation	,615**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	117
B75	Pearson Correlation	,452**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	117

Výpočet korelací škály E dle Spearmana

			Eskor
Spearman's rho	Eskor	Correlation Coefficient	1,000
		Sig. (2-tailed)	.
		N	117
	B1	Correlation Coefficient	,266**
		Sig. (2-tailed)	,004
		N	117
	B5	Correlation Coefficient	,320**
		Sig. (2-tailed)	,000
		N	117
	B9	Correlation Coefficient	,337**
		Sig. (2-tailed)	,000
		N	117
	R13	Correlation Coefficient	,316**
		Sig. (2-tailed)	,001
		N	117
	B17	Correlation Coefficient	,352**
		Sig. (2-tailed)	,000
		N	117
	R21	Correlation Coefficient	,210*
		Sig. (2-tailed)	,023
		N	117
	R25	Correlation Coefficient	,353**
		Sig. (2-tailed)	,000
		N	117
	B29	Correlation Coefficient	,520**
		Sig. (2-tailed)	,000
		N	117

B33	Correlation Coefficient	,283**
	Sig. (2-tailed)	,002
	N	117
B37	Correlation Coefficient	,364**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	117
B41	Correlation Coefficient	,387**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	117
B45	Correlation Coefficient	,331**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	117
B49	Correlation Coefficient	,387**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	117
B53	Correlation Coefficient	,554**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	117
R57	Correlation Coefficient	,395**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	117
B61	Correlation Coefficient	,348**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	117
B65	Correlation Coefficient	,462**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	117
B67	Correlation Coefficient	,312**
	Sig. (2-tailed)	,001
	N	117
B70	Correlation Coefficient	,535**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	117
B72	Correlation Coefficient	,594**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	117
B75	Correlation Coefficient	,437**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	117

Diskuse k výsledkům výpočtu korelací jednotlivých položek u škály E.

Oběma postupy byla u škály E verifikována validita a to na hladině statistické významnosti 0,01. Pouze v jednom případě položka R21 (*Raději si budeš číst zajímavou knihu, než abys šel na pěkný výlet?*) byla potvrzena na hladině statistické významnosti 0,05.

Oba výsledky znamenají, že pro škálu E byla validita testu B-J.E.P.I.-SP potvrzena.

10.2.3 škála N

Výpočet korelaci položek škály N dle Pearsona

		Nskor
Nskor	Pearson Correlation	1
	Sig. (2-tailed)	
	N	121
B2	Pearson Correlation	,360**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	121
B6	Pearson Correlation	,471**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	121
B10	Pearson Correlation	,537**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	121
B14	Pearson Correlation	,212*
	Sig. (2-tailed)	,019
	N	121
B18	Pearson Correlation	,306**
	Sig. (2-tailed)	,001
	N	121
B22	Pearson Correlation	,529**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	121
B26	Pearson Correlation	,438**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	121
B30	Pearson Correlation	,563**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	121
B34	Pearson Correlation	,383**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	121
B38	Pearson Correlation	,507**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	121

B42	Pearson Correlation	,295**
	Sig. (2-tailed)	,001
	N	121
B46	Pearson Correlation	,456**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	121
B50	Pearson Correlation	,335**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	121
B54	Pearson Correlation	,549**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	121
B58	Pearson Correlation	,457**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	121
B62	Pearson Correlation	,218*
	Sig. (2-tailed)	,017
	N	121
B66	Pearson Correlation	,497**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	121
B69	Pearson Correlation	,399**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	121
B71	Pearson Correlation	,434**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	121
B74	Pearson Correlation	,186*
	Sig. (2-tailed)	,041
	N	121
B77	Pearson Correlation	,382**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	121

Výpočet korelací škály N dle Spearmana

			Nskor
Spearman's rho	Nskor	Correlation Coefficient	1,000
		Sig. (2-tailed)	.
		N	121
	B2	Correlation Coefficient	,388**
		Sig. (2-tailed)	,000
		N	121
	B6	Correlation Coefficient	,465**
		Sig. (2-tailed)	,000
		N	121
	B10	Correlation Coefficient	,523**
		Sig. (2-tailed)	,000
		N	121
	B14	Correlation Coefficient	,211*
		Sig. (2-tailed)	,020
		N	121
	B18	Correlation Coefficient	,294**
		Sig. (2-tailed)	,001
		N	121
	B22	Correlation Coefficient	,518**
		Sig. (2-tailed)	,000
		N	121
	B26	Correlation Coefficient	,445**
		Sig. (2-tailed)	,000
		N	121
B30	Correlation Coefficient	,570**	
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	121	

B34	Correlation Coefficient	,374**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	121
B38	Correlation Coefficient	,505**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	121
B42	Correlation Coefficient	,273**
	Sig. (2-tailed)	,002
	N	121
B46	Correlation Coefficient	,421**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	121
B50	Correlation Coefficient	,338**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	121
B54	Correlation Coefficient	,557**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	121
B58	Correlation Coefficient	,440**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	121
B62	Correlation Coefficient	,216*
	Sig. (2-tailed)	,017
	N	121
B66	Correlation Coefficient	,495**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	121
B69	Correlation Coefficient	,376**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	121
B71	Correlation Coefficient	,457**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	121
B74	Correlation Coefficient	,158
	Sig. (2-tailed)	,084
	N	121
B77	Correlation Coefficient	,359**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	121

Diskuse k výsledkům výpočtu korelací jednotlivých položek u škály N.

Oběma postupy byla u škály N verifikována validita a to na hladině statistické významnosti 0,01. Pouze v případech položek B 14, B64, B74 (14. Lidé o tobě říkají, že jsi velmi citlivý?, 64. Byl jsi už někdy na své rodiče drzý?, 74. Když musíš někde dlouho čekat, budeš se zlobit?) byla platnost potvrzena na hladině statistické významnosti 0,05. Výjimkou je položka B74, u které dle Pearsona byla potvrzena validita na hladině statistické významnosti 0,05, zatímco dle Spearmana se korelace nepotvrdila.

Předložené výsledky znamenají, že pro škálu N lze validitu testu B - J.E.P.I.-SP potvrdit.

10.2.4 škála L

Výpočet korelací položek škály L dle Pearsona

		Lskor
Lskor	Pearson Correlation	1
	Sig. (2-tailed)	
	N	124
R4	Pearson Correlation	,447**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	124
R8	Pearson Correlation	,473**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	124
R12	Pearson Correlation	,410**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	124
R16	Pearson Correlation	,477**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	124
B20	Pearson Correlation	,300**
	Sig. (2-tailed)	,001
	N	124
R24	Pearson Correlation	,402**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	124
B28	Pearson Correlation	,232**
	Sig. (2-tailed)	,009
	N	124

R32	Pearson Correlation	,348**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	124
B36	Pearson Correlation	,125
	Sig. (2-tailed)	,168
	N	124
B40	Pearson Correlation	,402**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	124
B44	Pearson Correlation	,310**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	124
B48	Pearson Correlation	,441**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	124
B52	Pearson Correlation	,385**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	124
B56	Pearson Correlation	,450**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	124
B60	Pearson Correlation	,295**
	Sig. (2-tailed)	,001
	N	124
R64	Pearson Correlation	,517**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	124

Výpočet korelací položek škály L dle Spearmana

			Lskor
Spearman's rho	Lskor	Correlation Coefficient	1,000
		Sig. (2-tailed)	.
		N	124
	R4	Correlation Coefficient	,455**
		Sig. (2-tailed)	,000
		N	124
	R8	Correlation Coefficient	,467**
		Sig. (2-tailed)	,000
		N	124
	R12	Correlation Coefficient	,397**
		Sig. (2-tailed)	,000
		N	124
	R16	Correlation Coefficient	,483**
		Sig. (2-tailed)	,000
		N	124
	B20	Correlation Coefficient	,294**
		Sig. (2-tailed)	,001
		N	124
	R24	Correlation Coefficient	,384**
		Sig. (2-tailed)	,000
		N	124

B28	Correlation Coefficient	,210*
	Sig. (2-tailed)	,019
	N	124
R32	Correlation Coefficient	,344**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	124
B36	Correlation Coefficient	,112
	Sig. (2-tailed)	,216
	N	124
B40	Correlation Coefficient	,396**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	124
B44	Correlation Coefficient	,306**
	Sig. (2-tailed)	,001
	N	124
B48	Correlation Coefficient	,449**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	124
B52	Correlation Coefficient	,364**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	124
B56	Correlation Coefficient	,447**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	124
B60	Correlation Coefficient	,287**
	Sig. (2-tailed)	,001
	N	124
R64	Correlation Coefficient	,522**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	124

Diskuse k výsledkům výpočtu korelací jednotlivých položek u škály L.

Vyšetřením korelací položek škály L byla potvrzena shoda na hladině statistické významnosti 0,01 při obou použitých metodách výpočtu. V obou použitých postupech se výsledky pro validitu škály shodují v tom, že u položky B36 existuje statisticky významný rozdíl. Jedná se o výrok „Dokážeš vždy zachovat tajemství?“.

Také v tomto případě bude pro výslednou formu testu srozumitelnost výroku podpořena titulkem před a při znakovém projevu zadání testu.

Pro škálu L lze validitu testu B –J.E.P.I.-SP také potvrdit.

Závěr:

Výše uvedené výsledky umožňují konstatovat, že validita dotazníku **J.-B.E.P.I.-SP** byla ve všech škálách potvrzena.

10.3 Porovnání dotazníků vyplněných dětmi skupiny SP a učiteli

Dalším krokem statistické analýzy pro verifikaci validity dotazníku bylo porovnání výsledků dotazníků dětí (SP) s výsledky dotazníků s vybranými položkami, které hodnotili učitelé. Jak je uvedeno výše, předpoklad výsledků byl založen na vyšší míře intimity vztahů ve speciální škole, zejména s přidaným vlivem internátního ubytování. Výsledky ukázaly rozdíl v očekávaných a získaných odpovědích učitelů. Testovány byly výsledky skupiny SP a výsledky získané z dotazníků, vyplněných učiteli.

Uvedený postup je zde užít jako jedna z možností posouzení validity. Důvody, výše popsané a postup tvorby dotazníku USP, byly v souladu s cílem práce využity vzhledem k tomu, že není k dispozici jiná metoda, upravená na skupinu se sluchovým postižením.

Pro porovnání byl použit T-test. Následně byly odpovědi rozloženy do dvou tabulek dle hodnoty prokázaného statisticky významného rozdílu.

Shody ve vyjádření dětí a učitelů v jednotlivých položkách

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
B1	Equal variances assumed	1,726	,192	,626	105	,532	,0610	,0974	-,1321	,2542
	Equal variances not assumed			,633	78,720	,529	,0610	,0964	-,1309	,2529
B3	Equal variances assumed	,721	,398	-,416	105	,678	-,0359	,0862	-,2068	,1351
	Equal variances not assumed			-,422	79,641	,674	-,0359	,0850	-,2050	,1333
B6	Equal variances assumed	,093	,761	,154	105	,878	,0141	,0916	-,1675	,1957
	Equal variances not assumed			,153	75,001	,879	,0141	,0922	-,1695	,1977
B15	Equal variances assumed	4,744	,032	1,116	103	,267	,0876	,0785	-,0680	,2432
	Equal variances not assumed			1,061	66,132	,292	,0876	,0825	-,0772	,2523
B29	Equal variances assumed	,268	,606	-,251	103	,802	-,0258	,1030	-,2301	,1784
	Equal variances not assumed			-,251	73,836	,803	-,0258	,1031	-,2312	,1796
B35	Equal variances assumed	5,698	,019	1,213	102	,228	,0893	,0737	-,0568	,2354

	Equal variances not assumed			1,141	64,067	,258	,0893	,0783	-,0671	,2457
B48	Equal variances assumed	3,807	,054	-	105	,127	-,1522	,0989	-,3482	,0439
	Equal variances not assumed			1,539	72,887	,134	-,1522	,1005	-,3524	,0481
B56	Equal variances assumed	,918	,340	-,518	102	,606	-,0522	,1008	-,2521	,1477
	Equal variances not assumed			-,512	66,323	,611	-,0522	,1020	-,2557	,1514
B61	Equal variances assumed	,218	,641	1,277	100	,205	,1308	,1024	-,0724	,3339
	Equal variances not assumed			1,273	77,095	,207	,1308	,1027	-,0738	,3353
B67	Equal variances assumed	2,683	,105	,787	100	,433	,0707	,0899	-,1076	,2490
	Equal variances not assumed			,806	83,666	,423	,0707	,0878	-,1038	,2452
R4	Equal variances assumed	6,689	,011	-	105	,127	-,14569	,09461	-,33329	,04191
	Equal variances not assumed			1,540	69,768	,140	-,14569	,09758	-,34033	,04895
R21	Equal variances assumed	1,474	,228	-,623	100	,534	-,05489	,08805	-,22958	,11981
	Equal variances not assumed			-,609	69,928	,544	-,05489	,09011	-,23460	,12483
R13	Equal variances assumed	,042	,837	-,104	104	,918	-,00940	,09069	-,18924	,17044
	Equal variances not assumed			-,103	72,612	,918	-,00940	,09118	-,19114	,17234

tab. 49 srovnání souhlasných odpovědí dětí skupiny SP a učitelů

Rozdíly ve vyjádření dětí a učitelů v jednotlivých položkách

		Independent Samples Test									
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means							
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference		
										Lower	Upper
B18	Equal variances assumed	7,438	,007	4,806	104	,000	,4313	,0897	,2533	,6092	
	Equal variances not assumed			4,589	64,726	,000	,4313	,0940	,2435	,6190	
B27	Equal variances assumed	37,643	,000	3,307	104	,001	,2624	,0794	,1051	,4198	
	Equal variances not assumed			2,927	53,033	,005	,2624	,0897	,0826	,4423	
B30	Equal variances assumed	14,508	,000	2,359	104	,020	,2150	,0912	,0342	,3958	
	Equal variances not assumed			2,228	62,794	,030	,2150	,0965	,0221	,4080	
B42	Equal variances assumed	6,280	,014	2,729	103	,007	,2657	,0973	,0726	,4588	
	Equal variances not assumed			2,646	65,292	,010	,2657	,1004	,0652	,4662	
B43	Equal variances assumed	29,230	,000	3,333	104	,001	,2856	,0857	,1157	,4555	
	Equal variances not assumed			3,061	59,779	,003	,2856	,0933	,0990	,4723	
B50	Equal variances assumed	8,118	,005	-	99	,007	-,2701	,0981	-,4647	-,0755	
	Equal variances not assumed			2,754	62,644	,010	-,2701	,1017	-,4735	-,0668	
B68	Equal variances assumed	13,453	,000	1,985	105	,050	,1682	,0847	,0002	,3362	

	Equal variances not assumed			1,858	63,028	,068	,1682	,0905	-,0127	,3491
R16	Equal variances assumed	1,754	,188	-	105	,021	-,23112	,09840	-,42624	-,03600
	Equal variances not assumed			2,349	73,677	,023	-,23112	,09962	-,42963	-,03261
R24	Equal variances assumed	18,603	,000	-	100	,008	-,24747	,09109	-,42820	-,06675
	Equal variances not assumed			2,717	59,498	,014	-,24747	,09741	-,44235	-,05260
R32	Equal variances assumed	21,366	,000	-	100	,017	-,20148	,08265	-,36545	-,03751
	Equal variances not assumed			2,438	60,483	,028	-,20148	,08945	-,38038	-,02258
B77	Equal variances assumed	39,590	,000	-	105	,006	,2651	,0941	,0785	,4516
	Equal variances not assumed			2,817	92,566	,003	,2651	,0878	,0908	,4393

tab. 50

10.3.1 Komentář nesouhlasných odpovědí dětí skupiny SP a učitelů

Z celkového počtu 24 položek se výsledky žáků a učitelů shodují ve 13 případech a v 11 shoda nalezena nebyla. Přestože předložená sada vybraných položek byla konzultována s učitelkami škol pro žáky se sluchovým postižením, níže uvedené položky byly v obou skupinách hodnoceny odlišně.

16.	Machruje tento žák někdy?
18.	Je tento žák někdy hodně veselý nebo hodně smutný bez důvodu?
24.	Když na tohoto žáka někdo zavolá, dělá schválně, že to nevidí?
27.	Pere se tento žák často?
30.	Existuje mnoho důvodů, které dokážou tohoto žáka rozzlobit?
32.	Vzal si tento žák někdy víc, než mu náleželo?
42.	Soustředí se tento žák těžko, když se má soustředit na práci nebo na hraní?
43.	Používá tento žák rád sprostá slova a nadávky?
50.	Vadí tomuto žákovi kritika a napominání?
68.	Má tento žák problémy ve škole častěji, než ostatní děti?
77.	Potřebuje tento žák časté povzbuzování při školní práci?

tab.51

Položky dotazníku, ve kterých bylo **rozdílné hodnocení dětmi a učiteli**, byly rozděleny na dvě základní skupiny.

1. Chování, k jehož popisu a rozhovorům s dítětem je třeba vysoká míra komunikačních kompetencí na straně učitele i žáka, aby o daném problému bylo možno hovořit a případně s ním výchovně pracovat. Sem byly zařazeny následující položky:

1.	16.	Machruje tento žák někdy?
2.	18.	Je tento žák někdy hodně veselý nebo hodně smutný bez důvodu?
3.	30.	Existuje mnoho důvodů, které dokážou tohoto žáka rozzlobit?
4.	50.	Vadí tomuto žákovi kritika a napomínání?
5.	77.	Potřebuje tento žák časté povzbuzování při školní práci?

tab. 52

2. Položky, které vyjadřují takové chování nebo situace, při kterých učitel nemá mnoho šancí být účasten. Děti v tomto věku již mají povědomí o vhodném a nevhodném chování a tato znalost se zřejmě projevuje v jejich projevech. Znamená to, že i přes zcela jistě vyšší míru intimity vztahů a s ní související znalost učitele jednotlivých dětí, se s některými projevy učitel neseťká a nemá tedy ani příležitost o nich s dítětem hovořit nebo je pomáhat řešit.

6.	24.	Když na tohoto žáka někdo zavolá, dělá schválně, že to nevidí?
7.	27.	Pere se tento žák často?
8.	32.	Vzal si tento žák někdy víc, než mu náleželo?
9.	42.	Soustředí se tento žák těžko, když se má soustředit na práci nebo na hraní?
10.	43.	Používá tento žák rád sprostá slova a nadávky?
11.	68.	Má tento žák problémy ve škole častěji, než ostatní děti?

tab. 53

Vzhledem k tomu, že ve všech případech je obsah uvedených výroků spojen s komunikací a porozuměním sdělenému (oboustranně) je také možné, že na cestě toku informací mezi žákem a učitelem dochází k šumu a nedorozumění na obou stranách. Lze tedy také uvažovat o tom, že děti po předchozích zkušenostech s nedorozuměním se na své učitele s dotazy či problémy neobracejí, i když ona prve uvedená intimita vztahů nemusí být narušena. Nabízí se otázka, zda právě v některých z těchto oblastí (zejména 1. – 4., 9. nebo 11.) by neměl nabídnout svoji pomoc školní psycholog, znalý komunikace s dětmi s těžkým sluchovým postižením a pomoci při charakterizování problémových míst a hledání možností společné intervence.

Závěr:

Tuto část lze uzavřít předpokladem, že projevy žakovského chování a uvědomělá sebekontrola je u dětí se sluchovým postižením srovnatelná s dětmi intaktními. Mimo uvedené lze konstatovat, že prezentovanou modifikací dotazníku lze tyto projevy a sebehodnocení testovat.

10.4. Shrnutí získaných výsledků

Výpočet Cronbachovo alfa byl použit k určení **reliability testu**. Výsledky ukazující hodnoty vnitřní konzistence u skupin SP a S byly ve všech případech v rozmezí, kterým je možné operovat.

Cronbachovo alfa pro celý test u skupiny SP vykazuje hodnotu 0,729 a pro skupinu S hodnotu 0,652. Obě uvedené hodnoty jsou pro potvrzení reliability testu jako celku v obou skupinách platné. To znamená, že aplikovaná verze dotazníku má přijatelnou reliabilitu.

Dále byla vypočítána hodnota Cronbachovo alfa pro jednotlivé škály v obou skupinách. Zde hodnota pod hranici 0,7 byla vypočítána v případě L škály u skupiny SP: 0,605 a dále u P škály skupiny SP: 0,682 obě hodnoty je možno považovat za nižší, ale v rozmezí nad „ještě přijatelnou“ hladinu 0,6.

Další vypočtené hodnoty Cronbachovo alfa ve škálách N a E, byly nad 0,7 a je tedy možné je považovat za dostatečně vypovídající k reliabilitě testu v jednotlivých škálách u obou sledovaných skupin.

S cílem ověřit přípustnost využití výsledků škály L u skupiny SP, byl proveden výpočet korelací jednotlivých položek. Použitím Pearsonova a Spearmanova korelačního koeficientu byly určeny položky, vykazující nižší korelační koeficient. Výsledky ukázaly to, že se jedná o tři shodné položky, ke kterým je v následné diskusi uvedena explikace.

Dalším krokem byla komparace výsledků obou skupin SP a S. V případě použitých výsledků u skupiny SP se jednalo o první sběr dat SP I. (sběr SP II. byl použit pro test-retest)

Pro tento účel byla pro jednotlivé škály stanovena jedna obecná hypotéza H_0 :

H₀ Rozdíly mezi středními hodnotami jednotlivých škál u skupiny SP a S nevykazují statisticky významný rozdíl.

Hypotéza byla testována t-testem. Výpočet pro jednotlivé škály ukázal, že na hladině 0,05 není statisticky významný rozdíl pro škály N a E. A dále existuje statisticky významný rozdíl u škál P a L. Výsledkem tohoto kroku je:

přijetí hypotézy H₀ pro škály N a E,

zamítnutí hypotézy H₀ pro škály L a P.

Získané výsledky ukazují, že střední hodnoty škál N a E nevykazují statisticky významné rozdíly a probandi obou kohort tedy reagují obdobně.

Střední hodnoty škál L a P vykazují statisticky významné rozdíly mezi oběma kohortami. Znamená to, že skupina dětí se sluchovým postižením bude charakterizována nižší sociální vyzrálostí a schopností hodnotit sebe sama v předložených situacích a kontextech. Výsledkem bude nižší hladina schopnosti sociální adaptability a konformity. U škály L lze uvažovat o tendenci k uplatnění naučených vzorců chování (i když odhad pro výběr jednotlivých vzorců bývá často nesprávný, vzhledem k nedostatečné informovanosti dítěte o kontextu konkrétní sociální situace) tak, jak jsou ve školním prostředí (a namnoze též v internátním) překládány.

Dále byla pro ověření platnosti hypotézy u jednotlivých škál použita metoda U testu. Výsledky v tomto případě potvrdily důvody k zamítnutí hypotézy H_0 pro škály La P v obou případech.

Statistická analýza byla dále zaměřena na vztahy mezi výsledky testu B – J.E.P.I.- SP a pohlavím respondentů skupiny SP I. Opět byla stanovena jedna obecná hypotéza platná pro všechny škály:

Výsledky v testu a pohlaví respondentů

H₀ Rozdíly mezi středními hodnotami každé ze škál u skupiny SP nevykazují z hlediska pohlaví statisticky významný rozdíl.

Tento výsledek znamená, že není třeba vytvořit zvláštní normy pro děti různého pohlaví.

Výsledky byly testovány t-testem a shrnuty do závěru:

hypotéza H₀ se pro škály N a L zamítá,

hypotéza H₀ se pro škály P a E přijímá.

Výsledky v testu a věk respondentů

H₀ Rozdíly mezi středními hodnotami každé ze škál u skupiny SP nevykazují z hlediska věku statisticky významný rozdíl.

Získané výsledky ve vztahu k hypotéze lze shrnout:

hypotéza H₀ se pro škálu L zamítá,

hypotéza H₀ se pro škály P, E a N přijímá.

To znamená, že normy určené pro intaktní děti mohou být s určitou korekcí použity i pro děti se sluchovým postižením.

Podobnou procedurou byly vyšetřeny hodnoty, získané u skupiny S. Pro další práci byla stanovena obecná nulová hypotéza vztahující se ke všem škálám z hlediska pohlaví a věku respondentů.

Dle pohlaví:

H₀ *Rozdíly mezi středními hodnotami každé ze škál u skupiny S nevykazují z hlediska pohlaví respondentů statisticky významný rozdíl.*

Výsledky vedou k závěru:

hypotéza H₀ se pro škálu N zamítá,

hypotéza H₀ se pro škály P, E a L přijímá.

Dle věku:

H₀ *Rozdíly mezi středními hodnotami každé ze škál u skupiny S nevykazují z hlediska věku respondentů statisticky významný rozdíl.*

Výsledky vedou k závěru:

hypotéza H₀ se pro škálu L zamítá,

hypotéza H₀ se pro škály P, E a N přijímá.

Všechny závěry jsou doplněny explikacemi a komentářem. Z hlediska administrace dotazníku je považujeme za nutné upozornit hodnotitele na to, že pro L skór je třeba vzít v úvahu aktuální úroveň rozvoje sociální zkušenosti konkrétního dítěte a jeho schopnost tuto zkušenost uplatnit. Totéž bude platit i pro sebehodnocení a tendenci k deziderabilitě a tedy i odpovědí v předloženém dotazníku.

Dalším cílem bylo získání dalších podkladů pro vyjádření se k potvrzení reliability testu, která byla ověřována metodou **test- retest**.

Pro metodu test-retest byla stanovena hypotéza:

H₀: *Mezi výsledky respondentů prvního a druhého sběru není statisticky významný rozdíl.*

Vzhledem k získaným výsledkům metodou test-retest hypotézu přijímáme.

Podobně byly výsledky testovány U testem a použita stejná hypotéza:

H₀: *Mezi výsledky respondentů prvního a druhého sběru není statisticky významný rozdíl.*

Vzhledem k získaným výsledkům metodou U test hypotézu přijímáme.

Závěr:

Oba použité postupy potvrdily ve výsledcích reliabilitu dotazníku B-J.E.P.I.-SP .

Validita testu byla vyšetřena výpočtem korelací jednotlivých položek pro každou ze škál podle Pearsona a též Spearmana.

Pro **škálu P** byla zjištěna shoda ve všech položkách na hladině statistické významnosti 0,01 při obou použitých postupech. U položek R 19 a R 47 byl zjištěn statisticky významný rozdíl, ke kterému je připojena diskuse a explikace.

U **škály E** byla vypočítána validita na hladině statistické významnosti 0,01 s výjimkou jedné položky R21, která byla potvrzena na hladině statistické významnosti 0,05.

Výpočty dle Pearsona a Spearmana u **škály N** přinesly na jedné straně potvrzení validity na hladině statistické významnosti 0,01, pouze ve třech případech položek této škály B 14, B64 a B74, byla platnost verifikována na hladině statistické významnosti 0,05. Rozdíl v hodnocení se však objevil u položky B74, u které dle Pearsona byla potvrzena validita na hladině statistické významnosti 0,05, zatímco dle Spearmana se korelace nepotvrdila.

U položek **škály L** byla potvrzena shoda na hladině statistické významnosti 0,01 při obou použitých metodách výpočtu u většiny položek. U položky B36 byl vypočítán statisticky významný rozdíl. Pro škálu L lze validitu testu B - J.E.P.I.-SP také potvrdit.

Závěr:

Validitu dotazníku B – J.E.P.I.-SP lze považovat za prokázanou a je možné jej používat stejným způsobem, jako při vyšetření intaktních dětí.

11 Závěr

Hlavním předmětem práce byla možnost hodnocení osobnosti dítěte se sluchovým postižením. Dětská osobnost, její vývoj a význam v životě byla pojata z hlediska humanistické psychologie. Vzhledem k tomu, že cílovou skupinou byly děti se sluchovým postižením, je tento přístup namístě. Mezi hlavní důvody patří stále sílící tlak na vzdělávání v komplexním pojetí, tedy – výchovy a vzdělávání. Humanistická psychologie také pohlíží na

dítě jako na dynamicky se rozvíjející individualitu, jejíž nedílnou součástí je osobnost a její vývoj. Poznání a respektování těchto specifíků přinese informace do konstrukce a následné realizace individuálních plánů.

Dynamika vývoje s akcentem na aktualizací tendence každého lidského jedince jsou v komplexním pojetí velmi pevně propojeny s osobností a jejím pojetím. Se sebeaktualizací souvisí úzce dvě polohy, vyjadřující míru shody jedince v komplexním pojetí s podmínkami, ve kterých existuje - kongruence a inkongruence, jak je popsal zakladatel C. Rogers (2014). Tento koncept pomohl Rogersovi a dalším uplatnit nové a efektivní postupy v psychoterapii. Z. Helus (2004) humanistickou psychologii považuje za výzvu pro současnou školu a pro vzdělávací proces v komplexním pojetí. Pokud se do středu pozornosti dostane dítě a navíc dítě s vadou sluchu, dostává výše zmíněné východisko jasné obrysy. K tomu, aby bylo možné s vyvíjející se dětskou osobností pracovat směrem k sebepoznání, samostatnosti a následně co nejvyšší míře nezávislosti, je nutné osobnost dítěte dobře poznat. To znamená pracovat s úrovní sebepoznání dítěte a získat tak možnost ovlivnit či zlepšit rozvoj některých kompetencí a chování, zejména sociálního.

Cílem práce bylo přinést informace o osobnostních rysech dětí s vadou sluchu a připravit nástroj, který by bylo možné využít k hodnocení osobnostních vlastností dětské populace se sluchovým postižením, a který by nebyl neúnosně zatížen nepřesnostmi, vyplývajícími z jejich specifického kognitivního a sociálního vývoje. Sluchová vada se velmi negativně podílí na fungování svého nositele a to jak v úrovni jazykových a komunikačních kompetencí, tak v celém spektru dalších kognitivních funkcí. Vzhledem k tomu, že v našem prostředí nejsou v oficiální nabídce diagnostické nástroje, které by byly upraveny a standardizovány na populaci osob se sluchovým postižením, lze považovat tuto práci v zásadě za přínos ve dvou oblastech.

Za prvé byl realizován cíl porovnat pomocí jednoho nástroje osobnost dětí ve dvou rozdílných skupinách dětí slyšících a dětí se sluchovým postižením. Výsledky tohoto porovnání přinesou další poznatek o této, tak specifické skupině. Obtížnost komunikace s intaktním okolím a často i nevelká upotřebitelnost mluvené řeči vedly posuzovatele často spíše směrem k hodnocení se závěrem mentální deficit, nízká úroveň sociálních kompetencí nebo problémy s chováním. V osmdesátých letech minulého století se objevila další vlna sebe-definování neslyšících a boj za uznání jejich práva na vzdělávání, jejich potenciálu přiměřenou práci a nakonec i na vlastní jazyk. Sem patří také vytváření představy o pojetí osob se sluchovým postižením, jako jazykové a kulturní menšiny. Tlak za toto uznání sílil a bylo třeba podpořit nebo vyvrátit postoje, které byly založeny na tvrzeních, spíše postavených

na emocích, než na faktech. Výzkumné práce v oblasti psychologie osob se sluchovým postižením v našem prostředí příliš časté nejsou, a proto lze tento příspěvek považovat za další soubor informací k poznání jednotlivců popisované skupiny a postupně získávat poznatky, které budou základem k aktualizovaným přístupům jak v psychologii, tak ve speciální pedagogice. Předložená práce ukázala na některé rozdíly v rysech osobnosti dětí se sluchovým postižením a to i z hlediska sebehodnocení.

Druhým cílem bylo navrhnout a po ověření nabídnout odborné veřejnosti nástroj, který by sloužil k účelům diagnostiky dětí se sluchovým postižením. Běžnými standardními postupy byl původní osobnostní dotazník B.-J.E.P.I. upravován a výsledky vyhodnocovány tak, aby výsledný tvar odpovídal specifickým požadavkům věkové kategorie dětí s vadami sluchu. Znamenalo to hledat takovou formulaci jednotlivých výroků, které by byly formálně přijatelné (srozumitelné) pro cílovou skupinu a nedocházelo k tomu, že předložením původního dotazníku dojde spíše k testování schopnosti čtení s porozuměním, než ke zjišťování jednotlivostí, předepsaných metodikou testování. Aby použitelnost byla podpořena z více stran, byl také vytvořen videozáznam celé administrace včetně všech položek dotazníku, provedený v Českém znakovém jazyce.

Získané výsledky sloužily ke zjištění reliability a validity dotazníku B.-J.E.P.I., respektive jeho verze – SP (pro sluchově postižené). V případech, kdy došlo k výkyvům nebo odlišnostem v předpokladech, bylo vždy připojeno vysvětlení daného jevu a jeho vztažení k osobnosti cílové skupiny.

Z výše uvedených výsledků vyplývá, že reliability i validita dotazníku B.-J.E.P.I. varianty -SP je přijatelná.

Přínos upraveného a validního dotazníku lze spatřovat v tom, že bude možné, s odvoláním na Rogersovské pojetí, co nejpřesněji popsat a poznat osobnost dítěte se sluchovým postižením a získat tak možnost včasné psychologické a následně speciálněpedagogické intervence. Modifikací podmínek a výchovných přístupů bude možné docílit stavu kongruence a podpořit vlastní aktivní přístup k životu i u skupiny dříve považované za invalidní a často i invalidizované.

Vyhodnocením získaných výsledků docházíme k následujícím závěrům:

Jako první byla stanovena otázka: „**Je možné formální – jazykovou úpravou textu dotazníku dosáhnout jeho reliability? Resp. zda jazykovou úpravou testu nedojde ke snížení jeho reliability.**“

Pilotáží zjištěná kritická místa dotazníku byla formálně upravena bez vlivu na obsah položky a následně převedena do Českého znakového jazyka. Použitím obou verzí – v psané i znakové podobě s možností výběru na straně respondentů, bylo dosaženo reliability dotazníku B-J.E.P.I. v upravené variantě B-J.E.P.I.-SP. Reliabilita byla potvrzena dvěma způsoby. Jazykovou úpravou v tomto smyslu je také vytvoření videozáznamu administrace celého testu v Českém znakovém jazyce (ČZJ). U každého výroku dotazníku je předem umístěn titulek psaný česky s výrazněním některých slov či formulací a následně je titulek možno číst ve spodní části obrazu pod znakuujícím tlumočnickem. Verzi ČZJ posuzovali sami uživatelé tohoto jazyka a odborný pracovník, sám neslyšící uživatel a zároveň kvalifikovaný tlumočnick a vysokoškolsky vzdělaný speciální pedagog.

Druhá otázka **“Jak se promítá přítomnost vady sluchu do jednotlivých škál dotazníku B-J.E.P.I.-SP?”** sledovala důvod odlišností mezi jednotlivými skupinami respondentů z hlediska přítomnosti vady sluchu. V širší souvislosti se jedná o možnost ovlivnění sebehodnocení dětí v jednotlivých dimenzích škál přítomnosti vady sluchu.

Shrnutím všech výše uvedených poznatků lze tvrdit, že pokud existují nějaké odlišnosti v odpovědích dětí se sluchovým postižením v porovnání se skupinou dětí slyšících, potom je možno zdroj odlišností určit: jedná se o odlišnou hladinu (nižší) v oblasti jazykových, komunikačních a sociálních kompetencí. Lze též uvažovat o vlivu odlišných konceptů předložených situací a jevů, oblast představ a představivosti je ze stejných důvodů, jako v předchozím případě limitována. Jazykové a komunikační kompetence a jejich omezení směrem k češtině se také projevíly u předpokladu, že učitelé se budou shodovat ve vybraných položkách s dětskými respondenty se sluchovým postižením. Z výsledků lze usuzovat, že pokud jde o porozumění vícevýznamovým vyjádřením (např. *bavit se*) nebo složitějším větným konstrukcím, ve kterých je použit kondicionál, učitelé výkony žáků nadhodnocují a očekávají plné porozumění výroků a formulacím. V další etapě bude třeba uvedené výroky modifikovat ke zvýšení srozumitelnosti.

Třetí otázka **„Budou výsledky získané dotazníky upravenými jazykově u dětí s vadami sluchu srovnatelné s jejich slyšícími vrstevníky, pokud jde o validitu a reliabilitu?“**

Explicace výsledků a diskuse k některým zjištěným jevům je uvedena v předchozí kapitole a shrnuje získané poznatky. **Validita** dotazníku B-J.E.P.I.-SP byla pro jednotlivé škály byla prokázána na statisticky významných hladinách 0,01 a 0,05. Dalším krokem podporujícím validitu, bylo porovnání výsledků respondentů skupiny SP I. a výsledků, získaných hodnocením vybraných položek učitelů směrem ke konkrétním respondentům. Po

diskusi k jednotlivým odlišnostem, se také v tomto případě lze přiklonit k potvrzení validity. Pro potvrzení **reliability** bylo použito standardních postupů spočívajících v potvrzení stanovených hypotéz výpočtem Cronbachova alfa a dále Použitím Pearsonova a Spearmanova korelačního koeficientu. Výsledky statistické analýzy včetně diskuse a explikace uvedené v předchozí kapitole opravňují k závěru, že reliabilita dotazníku byla ve všech parametrech potvrzena.

Na třetí otázku je tedy možné odpovědět: validita i reliabilita dotazníku – navržená varianta B-J.E.P.I.-SP byla potvrzena. Při využití formální jazykové modifikace a doplnění verze celé administrace v Českém znakovém jazyce umožňuje využití tohoto testu u populace se sluchovým postižením.

12 Nasměrování dalších výzkumných aktivit

K závěru patří také otevření možností dalších výzkumných aktivit. S odvoláním na výše uvedené, se nabízí následující otázky k dalšímu hledání odpovědí cestou výzkumu:

1. Jak se podílí internátní způsob výchovy dětí se sluchovým postižením na kompetencích, které ovlivňují jejich osobnostní rysy? S cílem popsat tyto rysy ve specifických podmínkách přítomnosti vady a tím také zpřesnit výsledná hodnocení.
2. Lze určit čas a specifické zaměření psychologické intervence u dětí se sluchovým postižením a v jejich rodinách tak, aby plnila preventivní funkci?
3. Jaký je vztah intelektu a osobnosti dětí se sluchovým postižením k úrovni jejich sociálních kompetencí?
4. Do jaké míry je skupina dětí, kterým byl voperován kochleární implantát v raném věku odlišná od skupiny dětí bez této náhrady.

Seznam použité a citované literatury

1. AITAO, L, YANPING, Y, XIUXIU, H, YI, F, HAIPING, T, JIANHUA, L., 2014. Peer Attachment And Loneliness Among Adolescents Who Are Deaf: The Moderating Effect Of Personality, *Social Behavior Personality: An International Journal*, 42, 4, pp. 551-560.
2. AN, H, GUO, M, HAN, X, BU, G., 2014. [Analysis of personality characteristics of sudden deafness patients], *Lin Chuang Er Bi Yan Hou Tou Jing Wai Ke Za Zhi = Journal Of Clinical Otorhinolaryngology, Head, And Neck Surgery*, 28, 7, pp. 484-486.
3. *Standards for Educational and Psychological Testing* F11 Appendix F: [online], [cit. 2. 9. 2014] dost.: http://www.spb.ca.gov/content/laws/selection_manual_appendixf.pdf
4. AYCICEK, A, OZBULUT, O, SARGIN, R, KOKEN, R, EMUL, M., 2008. Temperament and Character Structure in Adolescents with Prelingual Deafness, *Neurology Psychiatry And Brain Research*, 15, 1, pp. 21-26,
5. BENCH, J., VASS, A., 1970. Fetal audiometry. *The Lancet*, 1, 7637, str. 91–92.
6. BENCH, R. J., *Communication Skills in Hearing-impaired Children* – San Diego: Singular Publishing Group Inc., 343 s.
7. BRIERLEY, J., 1996. *7 prvních let života rozhoduje*. Praha: Portál.
8. BRICHČÍN, M., 2005. Kritické poznámky k testování. *Psychologie dnes*, roč. 10, č. 2, s. 30 – 31.
9. CAMARA, W. J. and LANE, S., 2006. A Historical Perspective and Current Views on the Standards for Educational and Psychological Testing. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 25: 35–41.
10. CRESPI, T. D., POLITIKOS, N. N. 2012. Personality Assessment for School Psychologists: Considerations and Issues for Contemporary Practice. *Journal Of Infant, Child Adolescent Psychotherapy*, 113, 229-237. DAVIDO, R. 2001 Kresba jako nástroj poznání dítěte. Praha: Portál.
11. EIGNOR, D. R., 2001. Standards for the development and use of tests: The Standards for Educational and Psychological Testing. *European Journal Of Psychological Assessment*, 173, 157-163.
12. EIGNOR, D. R., 2013. The standards for educational and psychological testing. In GEISINGER, K. F. at all. *APA handbook of testing and assessment in psychology*,

- Vol. 1: Test theory and testing and assessment in industrial and organizational psychology* pp. 245-250. Washington, DC, US: American Psychological Association.
13. *Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct.* : [online], [cit. 2. 9. 2014] dostupné: <http://www.apa.org/ethics/code/principles.pdf>
 14. Etický kodex ČMPS : [online], [cit. 15. 10. 2014]dostupné http://capz-esprit.sweb.cz/prispevky/dokumenty/kodex_cmps.html
 15. FISHER, R., 1997. *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování.* Praha: Portál.
 16. FONTANA, D. 1997. *Psychologie ve školní praxi.* Praha: Portál.
 17. GREENBERG, M. F., 1984. *Project PATH, Habilitation and rehabilitation of Deaf adolescents.* Washington D.C. : Gallaudet College Press.
 18. GREGORY, S., 2010. *Deaf people in a hearing world.* Walton Hall: The Open University.
 19. Guidelines for psychological evaluations in child protection matters. 2013. *American Psychologist*, 681, 20-31.
 20. HARRIS, J. M., 2001. *Social Isolation of Deaf Adolescents.* PCP 548 Life Span Development.
 21. HARRIS, M., 2003. *The Importance of Audition in Early Communication.* Nottingham: The Ear Foundation.
 22. HOITING, N., SLOBIN, D. I. 2002. *What a deaf child needs to see: Advantages of a natural sign language over a sign system.* U R. Schulmeister i H. Reinitzer ur., Progress in sign language research: In honor of Siegmund Prillwitz. Signum. Hamburg. 267–277.
 23. HRONOVÁ, A., MOTEJZLÍKOVÁ, J., 2010. *Raná komunikace mezi matkou a dítětem.* Praha: FRPSP.
 24. HUANG, F., LI, Y., ZHANG, J., 2008. Schooling grade or chronological age? Two different sources of effect-illustrated with cross-sectional comparison of adolescents personality. *Acta Psychologica Sinica*, 4012, 1287-1296.
 25. CHRISTENSEN, D., ZUBRICK, S. R., LAWRENCE, D., MITROU, F., TAYLOR, C. L., 2014. Risk Factors for Low Receptive Vocabulary Abilities in the Preschool and Early School Years in the Longitudinal Study of Australian Children. *Plos ONE*, 97, 1-19.
 26. ISRAELITE, N., EWOLDT, C., 1992. *Bilingual/Bicultural Education for Deaf and Hard-of-Hearing Students.* Canada: Queens Printer for Ontario.

27. JANKOVSKÝ, J., 2003. *Etika pro pomáhající profese*. Praha, Triton.
28. KAVENSKÁ, V., SMÉKALOVÁ, E., ŠMAHAJ, J., 2011. Výzkum v oblasti školní psychologie v ČR. *E- psychologie* [online], 5 4, 55 - 67 [cit. 2. 9. 2014]. Dostupný z WWW:<<http://e-psycholog.eu/pdf/kavenska-et-al.pdf>>.
29. KLIMUSOVÁ, H. 2001. *Standardy pro pedagogické a psychologické testování*. Praha: Testcentrum.
30. KYLE, J. 2004. Understanding Assessment with Deaf people. *VOGS* [online], [cit. 2. 9. 2014]dostupné: http://www.deafstation.org/vogs/assets/pdf/WP_1400v1_2.pdf
31. LEWIS, M, 1968. National Foundation for Educational Research in England and Wales, L 1968, *Language And Personality In Deaf Children*.
32. LIDSAY, G., KOENE, C., QVREEIDE, H., LANG, F., 2010. *Etika pro evropské psychology*. Praha, Triton.
33. LIEBERT, R. M., WICKS-NELSON, R., 1980. *Developmental psychology*. 3rd. edition. Prentice-Hall. Inc. Englewood Cliffs. New Jersey.
34. LYNN, R, MARTIN, T., 1997. Gender Differences in Extraversion, Neuroticism, and Psychoticism in 37 Nations, *Journal Of Social Psychology*, 137, 3, pp. 369-373.
35. MACUROVÁ, A., 1995. ...protože já bavím spolu vypravovat Komunikace v dopisech českých neslyšících. *Slovo a slovesnost*, 56, s. 23–33.
36. MATTHEWS, G., GILLILAND, K., 1999. The personality theories of H. J. Eysenck and J. A. Gray: A comparative review. *Personality and Individual Differences*, Vol 264, Apr 1999, 583-626.
37. *Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví*. 2007.: MKF1. Praha: Grada
38. MUNTEANU, C., 2014. The child's education – object of parental authority regarding the child's personality *Contemporary Readings in Law and Social Justice* Volume 61, 701–710.
39. ORMEL, E, GIJSEL, M, HERMANS, D, BOSMAN, A, KNOORS, H, VERHOEVEN, L., 2010. Semantic categorization: A comparison between deaf and hearing children, *Journal Of Communication Disorders*, 43, 5, pp. 347-360.
40. ORWIN, W. W., 1971. A study of the reliability implications of lie scores in the junior Eysenck personality inventory, *The British Journal Of Social And Clinical Psychology*, 10, 3, p. 260-266.

41. PHILLIPS, J, WILEY, S, BARNARD, H, MEINZEN-DERR, J., 2014. Comparison of two nonverbal intelligence tests among children who are deaf or hard-of-hearing, *Research In Developmental Disabilities*, 35, 2, p. 463-471.
42. PIAGET, J., INHELDEROVÁ, B., 1997. *Psychologie dítěte*. 2. vyd. Praha: Portál.
43. POORTHUIS, A. G., THOMAES, S., DENISSEN, J. A., VAN AKEN, M. G., OROBIO DE CASTRO, B., 2014. Personality in action: Can brief behavioral personality tests predict childrens academic and social adjustment across the transition to secondary school?. *European Journal Of Psychological Assessment*, 303, 169-177. doi:10.1027/1015-5759/a000186
44. POTMĚŠIL, M. a kol., 1998. *Národní výzkum úrovně vzdělávání neslyšících*. Výzkumná zpráva RS 97–126, Praha.
45. POTMĚŠIL, M. a kol., 2012. *Katalog posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb část II. diagnostické domény pro žáky se sluchovým postižením*. Olomouc: VUP.
46. RYAN, K. M., 1987. A Test of the Similarity Hypothesis: Social Comparison in Deaf and Hearing Students, *Basic Applied Social Psychology*, 8, 4, pp. 295-308, Business Source Complete.
47. ŘÍČAN, P., KREJČÍŘOVÁ, D., 1997. *Dětská klinická psychologie* Praha: Grada Publishing.
48. SAVASTANO, M, MARIONI, G, AITA, M., 2007. Psychological characteristics of patients with Ménières disease compared with patients with vertigo, tinnitus, or hearing loss, *ENT: Ear, Nose Throat Journal*, 86, 3, pp. 148-156.
49. SAVOLDELLI, G., 1975. [Extraversion e, neuroticism n, and psychoticism p in deaf people authors transl], *Archiv Für Psychiatrie Und Nervenkrankheiten*, 220, 3, pp. 213-223
50. SENKA J., 1994. B-J.E.P.I.: *Osobnostný dotazník pre deti*. 2. vyd. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy.
51. Serving Students Who Are Deaf or Hard of Hearing 2013, *Communique 0164775X*, 41, 7, p. 18.
52. SHEVLIN M, BAILEY F, ADAMSON G., 2002. Examining the factor structure and sources of differential functioning of the Eysenck Personality Questionnaire Revised – Abbreviated. *Personality and Individual Differences* 2002; 32: 479-487.

53. SLIGAR, S, CAWTHON, S, MORERE, D, MOXLEY, A., 2013. Equity in Assessment for Individuals who are Deaf or Hard of Hearing, *Journal Of The American Deafness Rehabilitation Association*, 47, 1, pp. 110-127.
54. SMÉKAL, V., 2012. *Pozvání do psychologie osobnosti: člověk v zrcadle vědomí a jednání*. Brno: Barrister Principal.
55. *Standardy sociálních služeb*. Příloha č. 2 vyhlášky MPSV č. 505/2006 Sb., prováděcího předpisu k zákonu č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, v platném znění.
56. STEINMAYR, R., DINGER, F. C., SPINATH, B., 2010. Parents education and childrens achievement: The role of personality. *European Journal Of Personality*, 246, 535-550. doi:10.1002/per.755
57. SVOBODA, M, KREJČÍŘOVÁ, D, VÁGNEROVÁ, M., 2009. *Psychodiagnostika Děti a dospívajících*. Praha: Portál.
58. SVOBODA, M., KLIMUSOVÁ, H., PETŘÍKOVÁ, J., 2006. *Etické problémy psychodiagnostiky*. Závěrečná zpráva. GAČR 406/04/2170, 2006.
59. TRAXLER, C. B., 2005. The Stanford Achievement Test, 9th Edition: National Norming and Performance Standards for Deaf and Hard-of-Hearing Students. *J. Deaf Stud. Deaf Educ.* 5 4: 337-348.
60. VÁGNEROVÁ, M, KLÉGROVÁ, J., 2008. *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Karolinum.
61. VÁGNEROVÁ, M, HADJ-MOUSSOVÁ, Z, ŠTECH, S., 1999. *Psychologie Handicapu*. Praha: Karolinum.
62. VÁGNEROVÁ, M., 2009. *Vývojová psychologie*. 1. vyd. Praha: Portál
63. VÁGNEROVÁ, M., 2012. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál,
64. VÁGNEROVÁ, M., 2012. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum.
65. VÁGNEROVÁ, M., CSÉMY, L., MAREK, J., 2013. *Bezdomovectví jako alternativní existence mladých lidí*. Vyd. 1. Praha: Karolinum.
66. VERNON, M., 2005. Fifty Years of Research on the Intelligence of Deaf and Hard-of-Hearing Children: A Review of Literature and Discussion of Implications, *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 3, p. 225.
67. VVMĚTAL, J., 2004. *Úzkost a strach u dětí*. 1. vyd. Praha: Portál.
68. WAYNE J. C., 2007. *Standards for Educational and Psychological Testing: Influence in Assessment Development and Use*, Unpublished paper. dostupné na

<http://www.teststandards.org/files/standards%20-%20influence%202007.pdf>, 11.9.
2014

69. WEISS, P. a kol., 2011. *Etické otázky v psychologii*. Praha: Portál.
70. WELLISCH, M., BROWN, J., 2013. Many Faces of a Gifted Personality: Characteristics Along a Complex Gifted Spectrum. *Talent Development Excellence*, 52, 43-58.
71. *Zákon 561/2004 Sb* ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání školský zákon
72. ZBORTEKOVÁ, K., 1998. *Osobnostné charakteristiky sluchovo postihnutých z pohľadu počujúcich psychológov*. Špeciálno-pedagogické poradenstvo. Banská Bystrica: Metodické centrum.

Přílohy

Příloha č. 1

Dotazník B-J.E.P.I.-SP upravený pro skupinu SP vyznačením klíčových výrazů

Příloha č. 2

Dotazník B-J.E.P.I. upravený pro učitele

Příloha 1

chlapec děvče
věk....

používám sluchadlo ano ne
moje maminka slyší neslyší
můj tatínek slyší neslyší

kód →



1. Když s tebou někdo mluví, odpovíš hned ?	ANO	NE
2. Není žádný důvod, ale velmi často se cítíš nepříjemně .	ANO	NE
3. Rád se někomu posmíváš?	ANO	NE
4. Porušil jsi už někdy školní řád?	ANO	NE
5. Máš mnoho různých zájmů a koníčků?	ANO	NE
6. Jsi někdy tak neklidný , že nevydržíš sedět na jednom místě?	ANO	NE
7. Rád si děláš legraci z jiných lidí?	ANO	NE
8. Řekl jsi už někdy o někom něco nepěkného nebo ošklivého?	ANO	NE
9. Máš rád takové situace, ve kterých musíš rychle reagovat ?	ANO	NE
10. Často lituješ, že jsi něco udělal, co jsi neměl?	ANO	NE
11. Někteří lidé se ti chtějí pomstít za to, co ty jsi neprovedl?	ANO	NE
12. Pokazil nebo ztratil jsi už něco, co nebylo tvoje?	ANO	NE
13. Jsi raději sám, než s ostatními dětmi?	ANO	NE
14. Lidé o tobě říkají, že jsi velmi citlivý?	ANO	NE
15. Vadí ti, že musíš být s jinými dětmi?	ANO	NE
16. Machruješ trochu někdy?	ANO	NE
17. Jsi rád, když je kolem tebe něco děje?	ANO	NE
18. Jsi někdy hodně veselý nebo hodně smutný bez důvodu?	ANO	NE
19. Rád se bavíš ve veselé společnosti?	ANO	NE
20. Sníš vždy všechno, co dostaneš k jídlu?	ANO	NE
21. Raději si budeš číst zajímavou knihu, než abys šel na pěkný výlet?	ANO	NE
22. Máš strach z něčeho hrozného, co by se ti mohlo stát?	ANO	NE
23. Stává se ti často, že kamarádi nebo kamarádky si s tebou přestanou hrát?	ANO	NE
24. Když na tebe někdo volá, děláš schválně, že to nevidíš?	ANO	NE
25. Raději ve společnosti tiše sedíš, abys nebyl moc vidět?	ANO	NE
26. Často přemýšlíš a nemůžeš kvůli tomu usnout?	ANO	NE
27. Často se s někým pereš?	ANO	NE
28. Dodržíš vždy to, co slíbíš?	ANO	NE
29. Jsi zvyklý rychle se rozhodovat ?	ANO	NE
30. Je mnoho důvodů, které tě dokážou rozzlobit?	ANO	NE
31. Máš pocit, že se hádáš častěji než ostatní děti?	ANO	NE
32. Vzal sis už někdy víc, než bylo tvoje?	ANO	NE
33. Chodíš velmi rád s kamarády ven?	ANO	NE
34. Máš někdy pocit, že tě už všechno přestává bavit?	ANO	NE
35. Máš radost z legrace, která může někomu ublížit?	ANO	NE
36. Dokážeš vždy zachovat tajemství?	ANO	NE
37. Když se seznamuješ s novými kamarády, vždy začínáš komunikovat první ?	ANO	NE
38. Trápíš se dlouho, protože jsi udělal hloupost?	ANO	NE
39. Rozčilují se dospělí často bez důvodu nad tvým chováním?	ANO	NE
40. Umyješ si vždy ruce před jídlem?	ANO	NE
41. Rozhoduješ se často hned?	ANO	NE
42. Těžko se soustředíš, když si hraješ nebo máš pracovat?	ANO	NE
43. Používáš rád sprostá slova a nadávky?	ANO	NE
44. Když jsi byl na někoho zlý, omluvíš se vždy?	ANO	NE
45. Rád bys hledal ve starém zámku, o kterém se povídá, že tam je strašidlo?	ANO	NE
46. Cítíš někdy, že ti tluče srdce?	ANO	NE
47. Jsi smutný, když ublížíš někomu, koho máš rád?	ANO	NE
48. Sedíš ve třídě vždy tiše, i když tam není učitel?	ANO	NE
49. Jsi veselý a aktivní?	ANO	NE

50. Vadí ti, když jsi kritizován nebo napomínán?	ANO	NE
51. Máš radost, když ubližuješ zvířatům?	ANO	NE
52. Uděláš si nejdříve povinnosti a potom si začneš hrát?	ANO	NE
53. Umíš pobavit skupinu dětí?	ANO	NE
54. Těžko se ti večer usíná, protože máš nějaké trápení?	ANO	NE
55. Zahodíš občas na zem odpadky proto, že se ti chce?	ANO	NE
56. Na první slovo hned poslechněš?	ANO	NE
57. Pracuješ raději sám než ve společnosti druhých dětí?	ANO	NE
58. Točí se ti někdy hlava?	ANO	NE
59. Myslíš si, že nejlepší je nikomu nedůvěřovat?	ANO	NE
60. Když dospělí povídají, jsi vždycky potichu?	ANO	NE
61. Máš rád hry, které jsou bojové a hlučné?	ANO	NE
62. Když kolem tebe najednou proběhne pes, lekneš se?	ANO	NE
63. Máš ve zvyku na zeď malovat nebo psát obrázky nebo nápisy, které někoho zesměšňují?	ANO	NE
64. Byl jsi už někdy na své rodiče drzý?	ANO	NE
65. Máš rád věci, které jsou divné a neobyčejné?	ANO	NE
66. Cítíš se často osamocený a opuštěný?	ANO	NE
67. Máš hodně kamarádů nebo kamarádek?	ANO	NE
68. Máš ve škole častěji problémy než ostatní děti?	ANO	NE
69. Máš často při spaní děsivé sny	ANO	NE
70. Vyhledáváš často zábavná setkání?	ANO	NE
71. Jsi často unavený a nevíš proč?	ANO	NE
72. Vykládáš rád svým kamarádům vtipy nebo veselé historky?	ANO	NE
73. Jsou na tebe rodiče hodně přísní?	ANO	NE
74. Když musíš někde dlouho čekat, budeš se zlobit?	ANO	NE
75. Myslí si jiní lidé o tobě, že jsi velmi živý?	ANO	NE
76. Zábavným setkáním se vyhýbáš?	ANO	NE
77. Potřebuješ často povzbuzení (radu) svých rodičů, bratra, sestry?	ANO	NE
78. Bylo ti nepříjemné odpovídat na všechny otázky?	ANO	NE

Příloha 2

chlapec děvče
věk....

kód →

1.	Když na tohoto žáka mluvíte, odpoví hned?	ANO	NE	Nevím
3.	Posmívá se tento žák někomu?	ANO	NE	Nevím
4.	Porušil tento žák školní řád?	ANO	NE	Nevím
6.	Je tento žák někdy tak neklidný, že nevydrží sedět na jednom místě?	ANO	NE	Nevím
13.	Je tento žák raději sám, než s ostatními?	ANO	NE	Nevím
15.	Vadí tomuto žákovi, když musí být s jinými dětmi?	ANO	NE	Nevím
16.	Machruje tento žák někdy?	ANO	NE	Nevím
18.	Je tento žák někdy hodně veselý nebo hodně smutný bez důvodu?	ANO	NE	Nevím
21.	Bude si tento žák raději dělat něco zajímavého, než aby šel s ostatními na výlet?	ANO	NE	Nevím
24.	Když na tohoto žáka někdo zavolá, dělá schválně, že to nevidí?	ANO	NE	Nevím
27.	Pere se tento žák často?	ANO	NE	Nevím
29.	Je tento žák zvyklý se rychle rozhodovat?	ANO	NE	Nevím
30.	Existuje mnoho důvodů, které dokážou tohoto žáka rozzlobit?	ANO	NE	Nevím
32.	Vzal si tento žák někdy víc, než mu náleželo?	ANO	NE	Nevím
35.	Má tento žák radost z legrace, která ublíží druhému?	ANO	NE	Nevím
42.	Soustředí se tento žák těžko, když se má soustředit na práci nebo na hraní?	ANO	NE	Nevím
43.	Používá tento žák rád sprostá slova a nadávky?	ANO	NE	Nevím
48.	Je tento žák ukázněný, když ve třídě není učitel?	ANO	NE	Nevím
50.	Vadí tomuto žákovi kritika a napomínání?	ANO	NE	Nevím
56.	Poslechne tento žák na první slovo?	ANO	NE	Nevím
61.	Má tento žák rád bojové a hlučné hry?	ANO	NE	Nevím
67.	Má tento žák hodně kamarádů a kamarádek?	ANO	NE	Nevím
68.	Má tento žák problémy ve škole častěji, než ostatní děti?	ANO	NE	Nevím
77.	Potřebuje tento žák časté povzbuzování při školní práci?	ANO	NE	Nevím