

Univerzita Karlova v Praze  
Pedagogická fakulta  
Katedra psychologie



# **Sebehodnocení VŠ studentů s těžkým sluchovým postižením**

**Self-esteem of university students with severe  
hearing disabilities**

---

**B a k a l á ř s k á p r á c e**

Autorka: Marie Bendová

Vedoucí práce: PhDr. et PaedDr. Anna Kucharská, Ph.D.

**Praha 2014**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně a pouze s využitím literatury, kterou cituji a uvádím v bibliografii.

Marie Bendová

V Praze dne

Ráda bych na tomto místě poděkovala své vedoucí, PhDr. et PaedDr. Anně Kucharské, Ph.D., za vedení práce a za její cenné připomínky. Za pomoc s kvantitativní částí práce velmi děkuji Mgr. Aleně Škaloudové, Ph.D. Děkuji i PhDr. Daniele Janákové a PhDr. Mgr. Kláře Ptáčkové, za pomoc se získáním respondentů. Také děkuji všem respondentům, kteří se zúčastnili výzkumu.

Dále bych ráda poděkovala své matce, Ing. Pavle Bendové, za velkou podporu a pomoc při stylistických a formálních úpravách práce.



# Obsah

Úvod.....	7
1. Sluchové postižení .....	8
1.1 Medicínský pohled .....	8
1.2 Pedagogický pohled .....	9
1.3 Pohled psychologa .....	9
2. Sebehodnocení .....	11
2.1 Historie .....	11
2.2 Vztah k sobě .....	12
2.3 Sebesystém .....	12
2.4 Sebehodnocení .....	13
2.5 Self-Liking/Self-Competence Scale.....	14
2.5.1 Kompetentnost (Self-Competence).....	15
2.5.2 Sebepřijetí (Self-Liking) .....	15
2.5.3 Dotazník SLSC-R v českém prostředí .....	16
3. Současná pojetí sebehodnocení člověka se SP .....	17
4. Úvod do problematiky .....	22
4.1 Problém .....	22
4.2 Otázky, cíle .....	23
4.3 Popis výzkumu .....	23
4.4 Popis metod.....	24
4.4.1 Autorský dotazník.....	25
4.4.2 SLSC-R.....	28
4.4.3 Problematika měření: ověření pomocí faktorové analýzy Machanové ....	30
4.4.4 Administrace dotazníků .....	30
4.5 Dilemata zpracování výsledků .....	31
4.6 Popis vzorku.....	31

4.6.1	Aleš .....	32
4.6.2	Barbora.....	33
4.6.3	Cyril .....	33
4.6.4	Daniela.....	33
4.6.5	Eva .....	34
4.6.6	Františka.....	34
5.	Nálezy, interpretace .....	35
5.1	Postup při interpretaci dat .....	35
5.2	Třídění pomocí dotazníku SLSC-R.....	35
	F <sub>1</sub> : Sebepřijetí .....	38
5.2.1	F <sub>2</sub> : Nekompetentnost.....	39
5.2.2	F <sub>3</sub> : Kompetentnost .....	39
5.2.3	Závěry vycházející z prvního třídění .....	40
5.3	Interpretace autorského dotazníku .....	40
5.3.1	F <sub>1</sub> : „Sebepřijetí“ .....	40
5.3.2	F <sub>2</sub> : „Nekompetentnost“ .....	46
5.3.3	F <sub>3</sub> : „Kompetentnost“ .....	48
5.3.4	Vnímání vlastní odlišnosti – pozitiva a negativa .....	50
6.	Diskuse.....	53
7.	Závěr .....	57
8.	Bibliografie .....	59

## Úvod

Předmětem této bakalářské práce je oblast sebehodnocení člověka se sluchovým postižením. Vzhledem k širší tématu je praktická část zúžena na populaci vysokoškolských studentů s těžkým sluchovým postižením.

V teoretické části práce jsou nejprve stručně představeny jednotlivé pojmy vztahující se k jak k tématu sluchového postižení, tak k tématu sebehodnocení. Na to navazuje stručný přehled současných teorií a výzkumů týkajících se sebehodnocení člověka se sluchovým postižením. V naší literatuře není o lidech se sluchovým postižením (či o lidech s postižením obecně) k dispozici mnoho výzkumů, přehled je proto zaměřen spíše na zahraniční výzkumy. Cílem teoretické části je tedy poskytnout čtenáři základní přehled souvisejících pojmů a informace o současném tematickém výzkumu.

Empirická část práce oblast vytyčenou v části teoretické zužuje. Pojednává o šesti respondentech, studentech VŠ s těžkým sluchovým postižením. Základem empirické části jsou dva dotazníky; za první přejatý kvantitativní test, za druhé autorský dotazník (AD; vytvořený pro překonání možných komunikačních nesnází mezi autorkou a respondenty). Výsledky těchto dotazníků jsou dále interpretovány. Ve výzkumu použita syntéza kvantitativních a kvalitativních metod, těžiště interpretací však vychází především z kvalitativního přístupu. Obsah sebehodnocení u šesti respondentů je pak charakterizován na základě porovnávání obou dotazníků.

Závěrem jsou výsledky empirické části diskutovány, porovnány, dány do souvislostí a diskutovány s výzkumy představenými v části teoretické.

# I. Teoretická část

## 1. Sluchové postižení

Sluchové postižení (dále jen SP) můžeme v nejširším slova smyslu vymezit jako stav, kdy je zdrojem potíží člověka sluch. Nerozhoduje zde, co a kdy přesně tento stav způsobilo, ani co vada ve člověku (po psychické stránce) vyvolala. Bylo již mnohokrát zmiňováno (např. in Pipeková, 2010, či téměř jakákoli speciálně-pedagogická učebnice), že lidé se SP tvoří velmi heterogenní skupinu. Toto suché konstatování ale daleko zaostává za skutečností. Rozdíly mezi jednotlivými lidmi nejsou pouze objektivně hodnotitelné, každý člověk může být z pohledu odborníků navíc chápán a přijímán rozdílnými způsoby. V málokteré jiné speciálně pedagogické disciplíně navíc existuje tolik možností, jak s terminologií zacházet.

Podle Petříkové je třeba jednotlivé přístupy různých odborníků a na ně navazující kategorizaci citlivě rozlišit. Zmiňuje tři základní výchozí pozice: jednak náhled na osobu se SP z pozice zdravotníka (akcentujícího možnost korekce), jednak náhled z pozice pedagoga vycházející především z vývoje dítěte a jeho možností za účelem ustanovení vhodné výchovy a vzdělávání osoby se SP, a dále považuje za užitečné oddělit náhled z pozice psychologa (se záměrem poznání specifík osoby se SP a práce s její psychikou); ač se jeho práce často se speciálně-pedagogickým přístupem překrývá, má v týmu odborníků nezastupitelné místo (Petříková, 2008). Opomíjení důležitosti této profese v oblasti speciálního školství (nejen) v literatuře pravděpodobně souvisí s obecně nízkým počtem specializovaných psychologů působících ve školství, především je ale samozřejmě podstatná produktivní spolupráce odborníků, založená na vzájemné smysluplné komunikaci a výměně informací (Štech, 2013).

### 1.1 Medicínský pohled

Pravděpodobně vzhledem k tomu, že speciálně-pedagogické disciplíny měli od počátků pevně v rukou lékaři, je tento způsob klasifikace sluchových vad a poruch nejrozšířenější a je často užíván i v laické společnosti (Hrubý, 1999). Horáková postuluje, že v medicínské praxi je kladen důraz především na funkční hledisko: tedy jaká je kvalita a kvantita sluchového vjemu (Pipeková, 2010). Lékaři se obecně zaměřují nejčastěji na čtyři kritéria (charakter vady, příčina vady, místo poškození



a rozsah sluchového deficitu zjištěný nejčastěji audiogramem<sup>1</sup>). Výsledkem kategorizace je zařazení člověka se SP do určitých podskupin postižení, v rámci kterých jsou podobným způsobem prováděna další opatření. Zdravotník bude tedy při setkání s člověkem se SP zohledňovat charakteristiky fyzických korelátů jeho vady a usilovat o vhodnou nápravu prostřednictvím nejrůznějších korekcí.

## 1.2 Pedagogický pohled

Pedagog – většinou speciální pedagog – se s člověkem se SP setká pravděpodobně již velmi brzy, a to buď v rámci rané péče či pozdějšího speciálně pedagogického vyšetření ve speciálně-pedagogickém centru. Kromě závažnosti sluchové vady bude zhodnocovat i věk, ve kterém se začaly problémy vyskytovat (zda má osoba SP od narození, či sluchovou vadu získala až později<sup>2</sup>) a v závislosti na tom bude rodičům doporučovat jeho vhodné zapojení do výchovně-vzdělávacího systému (Pipeková, 2010). V pozdějším věku osoby se SP se bude výchovně-vzdělávací zařazení a navazující práce odvíjet spíše od typu komunikace, kterou osoba se SP preferuje a od vztahů, které udržuje se svým okolím (tedy, v jaké společnosti se pohybuje – zda mezi slyšícími, či přichází do styku spíše s dalšími osobami se sluchovým postižením).

## 1.3 Pohled psychologa

Pro psychologa je důležitý především fakt, že sluchová porucha zpravidla vede k určité sensorické deprivaci. Osoba se SP (či dříve její rodiče) tak může po psychické stránce cítit dopad vady především ve dvou hlavních oblastech, navíc velmi provázaných: v komunikační a v psychosociální rovině. Komunikační rovina bývá (samozřejmě v závislosti na hloubce vady) zasažena především nikoli znemožněním či omezením záměrné komunikace, nýbrž právě v těch oblastech, které se dají zachytit hůře – například co se mimovolního vstřebávání zvuků (vytváření sluchové mapy<sup>3</sup>)

---

<sup>1</sup> Audiogram – grafické znázornění sluchového prahu, výsledek audiometrie (lékařské vyšetření; do sluchátek a kostního vibrátoru nasazených vyšetřovanému se promítají tóny různé výšky a intenzity). S tímto souvisí zajímavý (a často i neuvědomovaný) fakt: rozsah deficitu je označován v decibelech („hloubka audiogramu“), přičemž má pro laickou veřejnost nejvyšší vypovídající hodnotu, ačkoli je pro jeho porozumění přinejmenším stejně důležitá frekvence - „šířka audiogramu“ (Petříková, 2008).

<sup>2</sup> Rozdíl mezi těmito dvěma kategoriemi – vrozené a získané postižení – se přesněji určuje na základě toho, zda se SP objevilo pre- či postlingválně (např. Slowik, 2009).

<sup>3</sup> To, co se děje okolo dítěte, dostává význam díky sluchovým kulisám, které dítě zachytí. (Šedivá, 2006) Tatínek odejde – dítě ví, že jde na nákup, protože to maminka říkala a zachytilo to mimochodem. Pro neslyšící dítě je tatínek jednoduše pryč – jeho nepřítomnost není vysvětlena.

týče, či naopak volní produkce zvuků. Psychosociální oblast může být narušena jak v rámci attachmentu a na něj navazujících vztahů, tak v oblasti sociálního učení. Oba deficity jsou těsně propojeny s výše zmíněnými komunikačními problémy – mimovolní příjem zvuků je v sociálním učení klíčový, vztahy se zase odvíjejí od záměrné komunikace.

Úlohou psychologa je v raném a v průběhu školního věku především diagnostika a na ni navazující spolupráce se speciálním pedagogem. Je ale důležité zdůraznit, že psychologova úloha kromě diagnostiky leží ještě v jiné oblasti. Jeho úlohou je (nejen v terapii) chápat člověka holisticky a jako jedinečnou osobu, ke které je třeba přistupovat se zohledněním všech dostupných charakteristik; neexistuje jeden plošný přístup, který by se dal zavádět vždy (Šedivá, 2006; Šedivá, 2013). Na tato tvrzení lze nahlédnout ještě z jiného úhlu – za „svým“ postižením se člověk může někdy ztrácet. V pozdějším období (adolescence, dospělost) může psycholog člověku poskytovat podporu, pokud ji potřebuje – často právě v rámci konceptu sebehodnocení (doprovázení při přijetí či překonání omezení plynoucích ze SP, budování sebedůvěry, celkovou podporou, vytváření pozitivního pohledu na sebe sama).

## 2. Sebehodnocení

Sebehodnocení bývá v literatuře a výzkumu spojeno především s komplexně chápaným vztahem k vlastnímu Já. Tato oblast je v psychologii zkoumána již od konce 19. století; velkému zájmu ze strany výzkumu se těší především v posledních čtyřiceti letech. Podle Macka jsou koncepty vztahující se k pojmu Já studovány především v oblasti sociální psychologie, psychologie osobnosti a vývojové psychologie a tvoří tak jejich důležitý styčný okruh. Vzhledem k nepřeborným možnostem nahlížení na daný problém, vzniklo mnoho rozdílných konstruktů zaměřujících se na jednotlivé zřetele vztahu k sobě (Macek, 2008).

### 2.1 Historie

Pro hodnocení je třeba, aby byli přítomni nejméně dva činitelé: *subjekt* – ten, který hodnotí, a *objekt* – ten, který je hodnocen. Tato dualita Já, potažmo dualita reflexe sebe, byla zmíněna již W. Jamesem na konci 19. století. Ten jako první rozlišil dva aspekty Já – za první, *subjekt* duševní činnosti, *poznávající Já* (self-as-knower, I-self); za druhé, *objekt* duševní činnosti a jeho obraz, *poznávaného Já* (self-as-known, Me-self). Jedná se samozřejmě jen o teoretické rozlišení procesu a výsledných obsahů, z nichž se nedělitelné Já sestává. Přínosem tohoto vymezení je mimo jiné i vymezení okruhu obsahů vědomí přístupných empirickému zkoumání – právě Me-self, dělené na materiální (tělesné), sociální a duchovní Já.

Na práci W. Jamese dále navázali američtí symboličtí interakcionisté, především sociolog Ch. D. Cooley a filosof G. H. Mead (Macek, 2008). Pro utváření Já jsou dle jejich názoru primární sociální a jazykové interakce: Já tedy vzniká v sociálním prostředí. Cooley vytvořil termín „zrcadlové Já“ (looking-glass self), kde se člověk prostřednictvím (především významných) druhých dozvídá to, co si o něm myslí. Druzí mu tedy jsou jakýmsi zrcadlem. Jejich mínění o sobě dále průběžně zpracovává v mysli, až ho vstřebá do své stálé psychické struktury – představy sebe (self-idea). Mead posléze zavádí pojem „zobecněného druhého“, čímž vlastně Cooleyho doplňuje. Jeho teze vychází z toho, že při vstřebávání hodnocení druhých pracuje člověk spíše s generalizovanými významnými druhými jako se skupinou, než že by z každého konkrétního hodnocení v konkrétní situaci pro sebe vytvářel konkrétní závěry. Zobecněné reakce ostatních jsou zvnitřněny a internalizovány do „generalizovaného

druhého“ (generalized other). Závěry Cooleyho a Meada jsou dosud významným zdrojem výzkumu a jako takové jsou dále rozvíjeny. (Blatný, 2010).

Při studiu Já jako objektu vlastní reflexe (Meadovo Me-self, viz výše) se vědci zaměřují především na jeho jedinečné dílčí aspekty; vlivy na tyto aspekty bývají zkoumány v souladu se zaměřením výzkumníka (s paradigmatem, který zastává). Psychologie osobnosti tak v procesu a obsahu sebereflexe zdůrazňuje dispoziční charakteristiky. Oproti tomu sociální psychologie upřednostňuje spíše interpersonální vlivy a kulturně-historickou podmíněnost. Obsah sebereflexe je ale v každém případě začleněn do širšího rámce zkoumání a propojen s dalšími tématy (Macek, 2008).

## 2.2 Vztah k sobě

Každý člověk zažívá vztah k sobě a v jeho důsledku si vytváří určitou zkušenost. Ta je charakterizovaná svou subjektivností, záměrností, jedinečností a kontinuitou. Jedinec si své Já uvědomuje „*vždy bezprostředně a pouze v jedinečné podobě. (...) Je to zkušenost neopakovatelná, nepřenositelná a nesdělitelná.*“ (Macek, 2008, s. 89). Aktuální zkušenost s Já, jejímž základem je obvykle nějaký pocit, který je člověku vlastní, je většinou konfrontována s dřívějšími zkušenostmi člověka a dále mezi ně zařazena; tím se obsahy Já rozšiřují. Je to zkušenost, kterou ale není možné dokonale sdílet, vždy je totiž možné ze sebe odhalit pouze něco. I pokud existuje snaha o zprostředkování aktuálních prožitků, v okamžiku předávání již nebude možné interpretovat vše – v momentě, kdy se člověk snaží své zkušenosti předat, už prožívá něco jiného.

## 2.3 Sebesystém

Pro souhrnné označení sebereflexe a obsažení všech jejích aspektů užívá Macek ve shodě s dalšími autory pojem *sebesystém*, zahrnující kognitivní, konativní a emoční aspekt Já. Tyto aspekty jsou rozlišené spíše na kvalitativním podkladě a opět na teoretické úrovni, není tak samozřejmě možné je od sebe zcela oddělit. *Kognitivní* aspekt Já je zde (Macek, 2008) dáván do souvislosti především s pojmem *sebepojetí* (self-concept), který do sebe vřazuje mimo jiné i strukturu sebereflexe; Blatný mluví přímo o obsahu a struktuře sebepojetí, ve kterém je vše, co člověk ví, dle určitých vodítek strukturováno a organizováno. Sebepojetí se v průběhu času vyvíjí na základě toho, jakým způsobem a v jakém množství člověk vstřebává informace o sobě.

*Konativní* aspekt Já, označovaný také jako *seberegulace*, staví na představě člověka – jeho představě sebe v budoucnosti – jako na základním faktoru psychické regulace svého chování. Obsahuje přímé vlivy Já na sebe i strategie člověka využívané při prezentaci sebe. Roli v seberegulaci hrají především osobní standardy člověka, které jsou součástí kognitivního aspektu Já, tedy sebepojetí. Termínem spjatým s třetím rozlišovaným aspektem Já, *emočním*, je *sebehodnocení*. To je vztaženo buď k procesu, či výsledku sebehodnocení (self-evaluation), k vědomí vlastní hodnoty (self-worth) či ke globálnímu/celkovému sebehodnocení (self-esteem). (Blatný, 2010)

## 2.4 Sebehodnocení

Přestože je velmi obtížné vyčlenit sebehodnocení jako samostatný aspekt vztahu k sobě, především z hlediska provázanosti těchto obsahů s dalšími – například emočně nabitě prožívání sebe je většinou odvozeno od nějakého kognitivního obsahu spjatého s Já – to se ukazuje pro empirický výzkum užitečné<sup>4</sup>. Na obecnější úrovni se pod pojmem sebehodnocení (self-esteem) skrývá celkový pocit, který má člověk ze sebe sama (Macek, 2008).

Podle Blatného (Blatný, 2010) bylo v minulosti globální sebehodnocení chápáno jako jednodimenzionální konstrukt v souladu s Rosenbergem a jeho prací z roku 1965 (*Society and The Adolescent Self-Image*), v rámci které ustanovil (a dále využil) klasickou Rosenberg Self Esteem Scale, RSES (u nás tradičně překládána jako Rosenbergova škála sebehodnocení). Blatný postuluje, že v částečné opozici vůči tomuto pojetí stojí chápání globálního sebehodnocení v rámci minimálně dvou kvalitativně odlišných dimenzí. Pojmy označující tyto dimenze vytvořili Tafarodi a Swann v roce 1995 (Tafarodi, Swann, 1995): dle této teorie má člověk jednak nějaký náhled na svou *kompetentnost* (self-competence), jednak určitým způsobem vnímá svou sociálně odvozenou hodnotu – tedy má nějaké *sebepríjetí* (self-liking). *Kompetentnost* zde označuje vlastní hodnocení svých schopností (dosahování výsledků, obecné mínění o svých schopnostech, kvalifikace, platnosti či efektivity) na základě generalizace životních zkušeností jedince; *sebepríjetí* je formulováno na základě internalizovaných

---

<sup>4</sup> Macek (Macek, 2008) mimo jiné zmiňuje výzkumy věnující se zjišťování polarit a vlastností emocí spjatých buď se sebepoznáváním, nebo se situacemi, kdy člověk sám sebe konfrontuje s nějakými standardy. S tím dále souvisí Higginsova sebediskrepanční teorie, která propojuje prožívané afektivní stavy a sebereflexi – pokud např. není současný stav člověka v souladu s jeho přáním, zažívá zklamání, pocity nenaplnění a frustraci.

vztahů druhých k jedinci (sobě) a je v něm obsaženo hodnocení člověka z hlediska sociální žádoucnosti, přijatelnosti a hodnoty; tedy, zda „*jsem dobrý, nebo špatný člověk*“ (Machanová, 2009). Dotazníkem, který se využívá pro měření těchto dvou dimenzí, je Self-Liking/Self-Competence Scale, SLSC-R, sestavená Tafarodim a Swannem (Tafarodi, Swann, 2001).

## 2.5 Self-Liking/Self-Competence Scale

Jak již bylo uvedeno výše, tato škála byla původně vytvořena Tafarodim a Swannem v roce 1995 na teoretickém podkladu jejich vlastního konceptu sebehodnocení. Oba výzkumníci pracovali primárně s Rosenbergovou škálou sebehodnocení, jejíž jednodimenzionální konstrukce se v průběhu času ukázala jako neodpovídající skutečnosti (srv. Blatný, 1997). Machanová o škále Tafarodiho a Swanna uvádí, že se jedná o „*nejucelenější koncepci základní dichotomie sebehodnocení jak z hlediska teoretického (vytvoření konceptu sebehodnocení), tak z hlediska praktického (nástroj měření, výzkum)*.“ (Machanová, 2009, s. 46). Globální sebehodnocení, pokud je bráno celistvě, je dle nich možné rozdělit na dvě kvalitativně odlišné dimenze (sebe přijetí a kompetentnost), které jsou na sobě vzájemně závislé. Tento koncept tak odráží dualitu sebehodnocení: člověk se hodnotí jednak jako autonomní jednotka schopná nějakých výkonů, jednak jako bytost, fungující v sociálním kontextu. Tyto dimenze nejsou zcela nové, v minulosti se s nimi v rámci dalších paradigmat sociální psychologie a psychologie osobnosti pracovalo, byť pod jinými názvy.

Aby byly obě dimenze rozlišeny i na úrovni měření, sestavili Tafarodi a Swann škálu Self-Liking/Self-Competence Scale (SLSC), původně obsahující 20 položek. V roce 2001 škálu SLSC revidovali a vznikla tak škála SLSC-R (Self-Liking/Self-Competence Scale Revised) s 16 položkami (Tafarodi, Swann, 2001). Osm položek se vztahuje k dimenzi kompetentnosti, osm položek k dimenzi sebe přijetí. Každá subškála (sebe přijetí/kompetentnosti) má polovinu položek formulovaných negativně a polovinu formulovanou pozitivně (v dimenzi sebe přijetí například „Mám k sobě negativní postoj.“ versus „Cítím se skvěle tím, kým jsem.“).

Pro české prostředí tuto škálu přeložila a analyzovala M. Machanová ve své diplomové práci pod vedením M. Blatného. Potvrdila v ní, že „*kvalitní psychometrické vlastnosti jsou zachovány i při použití dotazníku v českém prostředí. Dvojdimenzionální*

*škála sebehodnocení SLCS-R amerických psychologů Tafarodiho a Swanna může být využita pro praktické využití dat v psychologických výzkumech sebehodnocení v českém prostředí.*“ (Machanová, 2009, s. 83). S jistými úpravami je tento překlad stále užíván ve výzkumu.

### **2.5.1 Kompetentnost (Self-Competence)**

Tafarodi a Swann označují kompetentnost (self-competence) za zažitou zkušenost sebe jako původce činnosti vedoucí k dosažení zamýšlených výsledků. Je to generalizovaný pocit umožňující člověku hodnotit sama sebe jako zdroj síly a efektivní činnosti. Ten vychází ze dvou zkušeností: na jedné straně z toho, jakým způsobem je člověk schopen reagovat na požadavky sociálního a materiálního světa, na druhé straně ze zážitku autonomie, kdy se člověk svobodně rozhoduje, jaké cíle si bude vytyčovat a plnit. Dle autorů je kompetentnost do jisté míry ekvivalentní Bandurově konceptu self-efficiency<sup>5</sup> (vědomí vlastní účinnosti), přestože se s ním zcela neshoduje (Tafarodi, Swann, 2001).

### **2.5.2 Sebeřijetí (Self-Liking)**

Tento aspekt konceptu globálního sebehodnocení Tafarodiho a Swanna vyjadřuje sociální závislost člověka. V minulosti se podobné koncepty vyskytly například u Meada jako pojem „generalized other“ (Macek, 2008) či u Vygotského v konceptu „pohybu zvnějšku dovnitř“, kde každá psychická funkce existuje dvakrát: nejprve v intrapsychické, pak v interpsychické rovině (Vygotskij, 2004). Tafarodi a Swann definují dva zdroje sebeřijetí: to, jak nás hodnotí ostatní a to, jak se hodnotíme sami. Míra vlivu těchto dvou charakteristik se mění v závislosti na věku: v dětství převažuje mínění druhých, v dospělosti naopak hodnocení sama sebe, ačkoli mínění druhých stále nějakou váhu má (Tafarodi, Swann, 2001).

V rámci škály lze tedy změřit vysoké sebeřijetí vyznačující se pozitivními emocemi vztáženými k vlastní osobě a pozitivním prožíváním sociálního začlenění či pohybu mezi druhými. Negativní sebeřijetí je oproti tomu charakterizováno negativními pocity vůči sobě a negativním prožíváním pohybu ve společnosti (sociální dysfunkcí).

---

<sup>5</sup> Self-efficiency je přesvědčení člověka o tom, že je schopen vytvořit a využít takové postupy vlastního jednání, které povedou k dosažení vytyčeného cíle (Macek, 2008)

### 2.5.3 Dotazník SLSC-R v českém prostředí

Psychometrické analýze dotazníku SLSC-R se v českém prostředí věnovala Machanová, která dotazník přeložila z anglického originálu do českého jazyka a dále přepracovávala, aby mohl být využit v dalších výzkumech sebehodnocení v českém prostředí (Machanová, 2009).

Výzkumný soubor Machanové se sestával z 221 studentů středních a vysokých škol s průměrným věkem 18,4 let; byla ověřena reliabilita i validita dotazníku a provedena faktorová analýza, při které Machanová ověřovala existenci dvou původních faktorů. Při dalším ověřování došla k existenci minimálně tří faktorů. *„Třífaktorové řešení tedy vysvětlilo 49,3 % variability, což je více, než nabízí dvoufaktorové řešení.“* (Machanová, 2009, s. 83) Na základě své faktorové analýzy tedy Machanová navrhuje třífaktorové řešení (ze kterého vycházím i ve své empirické části). První faktor ( $F_1$ ) je sycen stejnými položkami jako v původní verzi testu (Murray, Greenberg, 2001), navrhuje u něj proto použít shodný název – „Sebepřijetí“. Druhý faktor ( $F_2$ ) je u Machanové naplněn negativně formulovanými položkami druhé dimenze a je nazván „Nekompetentnost“. Třetí faktor ( $F_3$ ) obsahuje pozitivně formulované položky druhé dimenze; Machanová zachovává původní název dimenze, tedy „Kompetentnost“. Z tohoto modelu se vymyká položka č. 6, dle této studie sytící faktor Sebepřijetí i Nekompetentnost (Machanová, 2009).



### 3. Současná pojetí sebehodnocení člověka se SP

V domácí literatuře není toto téma zatím příliš zastoupeno. Nejdostupnější spis zabývající se tímto tématem je „Psychologie handicapu“ kolektivu autorů (Vágnerová et al., 1999), který se zabývá handicapem spíše na obecnější rovině. K tématu handicapu ve vztahu k osobnosti člověka s postižením se v několika kapitolách vyjadřuje M. Vágnerová. Ta vychází především ze své dlouholeté praxe a zabývá se vývojem dítěte s handicapem (včetně vývoje jeho osobnosti a vrůstání dítěte do sociálního prostředí). Přístup Vágnerové je spíše vývojově orientován, zdá se, že často vychází z psychoanalytické perspektivy (zmiňuje např. nutnost překonání prvotního symbiotického vztahu s matkou). Zdůrazňuje také, že je důležité, aby dítě s postižením kopírovalo průběh „správného“ vývoje psychiky, byť opožděně. (Vágnerová et al., 1999). Sebepojetí člověka s postižením je zde hodnoceno na základě porovnávání s normou: klade vedle sebe vývoj zdravého jedince a vývoj člověka s postižením, kde musí nutně docházet k nejrůznějším „zádrhelům“. Vágnerová zdůrazňuje nedostatečnost primárního rodinného prostředí pro zdravý vývoj osobnosti a zdá se, že považuje intervenci odborníka pro správný vývoj dítěte přinejmenším za vhodnou.

Psychologickým a sociálním aspektům přímo u osob se sluchovým postižením se věnuje M. Potměšil – viz kniha „Psychosociální aspekty sluchového postižení“ (Potměšil, 2010), kde se mj. věnuje pojetí hodnot u sluchově postižených osob, především těm, které vymezuje jako jazykovou a kulturní menšinu – „Neslyšící“. Z práce ale není někdy zřejmé, kdy jsou předkládána fakta týkající se pouze této jazykové a kulturní menšiny, a kdy se týkají osob se sluchovým postižením obecně. Předkládá se zde teoretické pozadí pojmu „hodnoty“ a předešlé výzkumy tohoto konceptu u osob se SP; je odkazováno mj. na výzkum Kennedyové<sup>6</sup>, která uvádí a charakterizuje nejčastější negativní pocity<sup>7</sup> sluchově postižených dětí. Tyto pocity mohou posléze vést k zásadním konfliktům s okolím či s vlastní identitou. „*Hodnoty a hodnocení se tedy promítají nejen do vnímání okolního světa, ale také do vnímání sebe sama – sebehodnocení.*“ (Potměšil, 2010, s. 35). Potměšilův vlastní výzkum se konal na školách pro osoby se SP (kde se zúčastnili žáci všech ročníků), kontrolním

---

<sup>6</sup> Kennedy, M. The Abused Deaf Child, s. 27

<sup>7</sup> Např. sebeobviňování, zlostné reakce, nenávisť, frustrace, sebevražednost, nesoustředěnost, nedostatek sebedůvěry, hořkost, strach a obavy, bezmocnost, uzavřenost, provinilost, zamítnutost, izolace, deprese, nedůvěřivost, trvalá úzkost, konflikt vlastní identity, vyčerpanost.

vzorkem mu byli žáci běžných základních škol od sedmého do devátého ročníku. Získal tak 100 respondentů se SP a 590 respondentů slyšících; na základě spolupráce s katedrou psychologie Pedagogické Univerzity v Krakově bylo celkem do obou skupin doplněno ještě přes 200 dalších osob. Ve výzkumu byly využity tři dotazníky – dotazník SH-M (sebehodnocení Maslowa) vytvořený na základě Maslowova hodnotového systému (kde respondenti řadili 15 abstraktních položek dle míry důležitosti, kterou jim přisuzovali<sup>8</sup>); dotazník SHMP (sebehodnocení Miloně Potměšila) vytvořený na jeho pracovišti (kde respondenti obdobným způsobem řadili 21 konkrétních položek<sup>9</sup>) a konečně dotazník PWQ – Schwannův hodnotový portrét (kde respondenti vyjadřovali svůj postoj k 21 předloženým tvrzením<sup>10</sup>). Výzkum byl zpracován kvantitativně a mj. dospěl k závěru, že se *„preference v oblasti hodnot, (...) adolescentů se sluchovým postižením, se liší od hodnotového profilu adolescentů slyšících.“* (Potměšil, 2010, s. 64). Další čeští autoři se sebehodnocením lidí s handicapem příliš nezabývají.

K tématu se také vztahuje bakalářská práce Šmídové (t. č. studentky speciální pedagogiky na UPOL) *„Sebepojetí u osob se sluchovým postižením“*, která podává krátký přehled relevantní zahraniční literatury. Je předložen například výzkum T. Crowe zabývající se sebehodnocením neslyšících studentů vysokých škol (Crowe, 2003) a výsledky jsou interpretovány takto: *„T. Crowe (2003) zjistila, že sebehodnocení neslyšících respondentů měřené pomocí Rosenbergovy škály sebehodnocení (dále RSES) je vysoké. Zkoumány byly tři skupiny respondentů. Respondenti, kteří mají alespoň jednoho neslyšícího rodiče a komunikují pomocí znakového jazyka skórovali významně výše než ti, jenž (sic!) mají slyšící rodiče, kteří mohou komunikovat pomocí znakového jazyka a ti, jejichž slyšící rodiče znakový jazyk neovládají. Dalším faktorem pozitivně ovlivňujícím míru sebe hodnocení v pozitivním směru je identifikace s komunitou Neslyšících.“* (Šmídová, 2008, s. 28) Zdá se ale vhodné doplnit, že měření T. Crowe pomocí RSES probíhalo na Gallaudetově univerzitě ve Washingtonu, USA; výzkumný soubor tvořilo 200 studentů této univerzity, přičemž jejich předchozí zkušenosti se vzděláváním nejsou známy (Crowe, 2003). Gallaudetova univerzita je určena výhradně pro osoby se sluchovým postižením, komunikuje se na ní víceméně jen

---

<sup>8</sup> Např. „pravda“, „dokonalost“, „laskavost“.

<sup>9</sup> Např. „aktivita“, „dobré zaměstnání“, „já“.

<sup>10</sup> Např. „Tento člověk dělá všechno, jak si sám myslí.“; měli hodnotit, zda je jim tento člověk podobný a nakolik („... se mi velmi podobá“ až „se mi vůbec nepodobá“).

znakovým jazykem a veškerými jejími zaměstnanci jsou pouze osoby se SP. Dá se tedy předpokládat, že se jedná o další faktor, který mohl výsledky výzkumu významně ovlivnit.

Dalším výzkumem je práce E. Jambor a M. Elliot (Jambor, Elliot, 2005) na California State University (dále jen CSU) v Northridge, USA, zabývající se sebehodnocením a copingovými strategiemi studentů se sluchovým postižením. Vzorek tvořilo 78 respondentů od 19 do 42 let, vesměs studentů CSU (která není výlučně určena pro neslyšící) s rozmanitými předchozími zkušenostmi se vzděláním (od jakési inkluze po navštěvování speciálních škol pro neslyšící) a rozmanitými způsoby komunikace (znakový jazyk či orální forma angličtiny, užívané v různých poměrech doma a ve společnosti). Jambor a Elliot ve svém výzkumu předkládají řadu hypotéz o faktorech, které by mohly (pozitivním způsobem) ovlivňovat sebepojetí a copingové strategie osob se sluchovým postižením: z těchto se potvrdily tři. Prvním faktorem je skutečnost, že pocit silného náležením mezi „Deaf“, tedy „Neslyšící“, je spojen s vyšším sebehodnocením. V případech, kdy se člověk cítí členem skupiny, byť se může jednat o skupinu nějakým způsobem „devalvovanou“, mohou mu ostatní členové na základě skupinové podobnosti poskytovat účinnou sociální a emoční podporu. Druhým faktorem, pozitivním ve smyslu ovlivňování sebehodnocení, se ukázala být hloubka sluchové ztráty – jedinci s více závažnou SP jsou dle interpretací výzkumníků pravděpodobně od začátku schopnější vyrovnat se s předem danými okolnostmi (tedy je od začátku jasné, že tyto problémy mají a budou mít) a jejich profesionální a školní úspěch není tak rozpolcený mezi situace, kde tyto vlivy cítí a kde nikoli. Dalším vlivem může být i „nerozpolcenost“ mezi dvěma identitami, neboť těmto osobám se SP už byla kvůli jejich hlubokému postižení jejich příslušnost od počátku určena. Lidé s menší sluchovou vadou mohou mít problém s vlastním zařazením – nejsou vlastně ani slyšící, ani neslyšící. Třetím „pozitivním“ faktorem byla „bikulturalnost“ – tedy schopnost úspěšně fungovat v obou světech; jak ve světě „Deaf<sup>11</sup>“, tak ve světě slyšících. Jambor a Elliot to považují za důležité zjištění, které naznačuje, že snahy o integraci osob se SP do většinové společnosti jsou pozitivním krokem. Jako zajímavé se ukázalo ale i to, co bývá součástí tradičních tvrzení a nebylo ve výzkumu potvrzeno: například, že sebehodnocení osoby se SP ovlivňuje způsob komunikace dítěte s rodiči a jeho

---

<sup>11</sup> „Deaf“, „Neslyšící“ – v Americe používané označení pro jazykovou a kulturní menšinu osob se sluchovým postižením.

předchozí vzdělávání před nástupem na vysokou školu. V jedné situaci se ale orální forma jazyka ukázala jako indikátor nižšího sebehodnocení – jednalo se o případy, kdy člověk ve společnosti využíval znakový jazyk a v domácím prostředí orální. Převážné využívání módu znakového jazyka tak mohlo vést k pocitu nedostatečné možnosti vyjadřování v jazyce orálním a tedy k nespokojenosti v rodinné komunikaci, tímto způsobem se v sebehodnocení odrážející (Jambor, Elliot, 2005).

Ve prospěch prvního pozitivního faktoru uvedeného v práci Jambor a Elliot (Jambor, Elliot, 2005) hovoří práce Jamese E. Camerona zabývající se sociální identitou. Cameron uvádí, že „*lidé mají fundamentální potřebu náležení, která se manifestuje v negativních psychologických důsledcích – ohrožených, deprivovaných či chybějících sociálních vztazích.*“ (Cameron, 1999, s. 179) To, že náležejí do nějaké skupiny, umožňuje lidem nejen přemýšlet o sobě v kontextu, ale také uvažovat o sobě v budoucnosti („pursuit of possible selves“), které je zprostředkováno vnímáním ostatních členů skupiny a jejich životních zkušeností. Přestože se zdá, že pro sebehodnocení je výhodný především pocit náležení do skupiny, která má vysoký společenský kredit, pozitivní vliv na sebehodnocení má nakonec i pocit náležení do skupiny, která se z pohledu většinové společnosti nezdá být prestižní.

Přímo u osob se sluchovým postižením se problematikou příslušnosti k menšině a jejím vlivem na sebehodnocení v New Yorku, USA, zabývá Y. Bat-Chava (Bat-Chava, 2000). Při vytváření své teorie tedy vychází z teorie sociální identity dle Tajfela, který se věnoval identitě menšin (osoby, které jsou součástí většího celku, např. národa, ale mají určité charakteristiky odlišující je od ostatních); pro Tajfela je sebeuvědomění menšiny klíčové a vychází z něj její sociální identita (odvozená od porovnávání s jinými skupinami) a sociální znevýhodnění (vycházející z hodnocení vlastní skupiny s ostatními). Příslušník menšiny na tomto základě přijímá buď identitu většiny, nebo se identifikuje s menšinou (Zelová, 2008). Bat-Chava zkoumal 267 respondentů, na základě jejichž výpovědí vytvořil „Three Types of Deaf Identities“, tedy „tři typy identity neslyšících“. Tyto tři typy, označené jako „kulturně slyšící“, „kulturně neslyšící“ a „bikulturální“, vycházejí ze způsobu přijímání vlastní identity respondentů. Osoba „kulturně slyšící“ se cítí být příslušníkem většinové populace a „pozitivní identity“ může dosáhnout prostřednictvím školních a pracovních úspěchů, preferuje orální jazyk a začlenění do většinové společnosti; osoba „kulturně neslyšící“ vychází hlavně ze svých sociálních kontaktů mezi neslyšícími, pozitivní identitu si osvojuje

např. participací na nejrůznějších akcích pořádaných neslyšícími a preferuje především ASL<sup>12</sup>; osoba „bikulturální“ pak kombinuje obě strategie a za důležité považuje oba komunikační systémy (Bat-Chava, 2000). Zbytek jeho respondentů pak nespadal ani do jednoho z typů – označil je za jedince s „negativní identitou“; tyto osoby nepřikládaly důležitost ani jednomu z komunikačních systémů a necítí se být členem žádné skupiny. Bat-Chava závěrem uvádí, že jedinci, kteří mají silné „deaf identities“ (kulturně neslyšící a bikulturální), vykazují vyšší sebehodnocení, než jedinci se slabšími „deaf identities“ (kulturně slyšící a negativní identity).

Kolektiv kanadských výzkumníků z York University (Israelite, Ower, Goldstein, 2002) se zabýval sedmi „hard-of-hearing“ (těžce sluchově postiženými, dále TSP) studenty navštěvujícími speciální hodiny pro TSP v rámci běžných škol; přestože lze jejich výsledky těžko zobecnit, jsou přinejmenším zajímavé. Naznačují totiž, že vedle „deaf identity“, tedy vlastně „kulturně neslyšících“ u Bat-Chavy, existuje ještě cosi jako „hard-of-hearing“ identita. Pro tyto adolescenty bylo důležité umět se začlenit do slyšící společnosti a bez výjimky preferovali orální mód komunikace, přestože většina z nich považovala užívání znakového jazyka za užitečné. Uváděli, že se cítí odlišní – jak od většinové společnosti, tak od „Deaf“. Na rozdíl od obou těchto skupin měli totiž zřídka ve svém životě nějaké lidi, ke kterým by se mohli vztahovat – někoho, kdo by na tom byl stejně. Respondenti v tomto výzkumu uváděli, že nepříjemné zážitky z tohoto období na ně mají vliv až dosud. Ukázalo se tedy, že pro tyto adolescenty by bylo zřejmě vhodné, aby měli možnost se setkávat s osobami sdílejících jejich situaci, se kterými by mohli sdílet své zážitky a názory – aby měli skupinu, se kterou by se mohli identifikovat. Nebylo by to ale pravděpodobně nutné pro jejich celý život, ale pouze během určitých klíčových období – např. při nástupu do běžné školy. Vnímaná kvalita sociálních zkušeností může totiž ovlivňovat identitní vývoj a dále i sebepojetí a sebehodnocení člověka. Takové řešení by tak u nich mohlo napomoci založení pozitivního vztahu k sobě (který je v mladším věku více závislý na okolí, viz např. kapitola 3.2 této práce).

---

<sup>12</sup> ASL je americký znakový jazyk.

## II. Empirická část

### 4. Úvod do problematiky

#### 4.1 Problém

V době, kdy jsem se rozhodovala pro téma bakalářské práce, jsem se chtěla původně věnovat psychologii handicapu – konkrétně psychologii lidí se sluchovým postižením. Moje motivace pro toto téma je poměrně zřetelná: sama jsem osobou s těžkým sluchovým postižením. V průběhu svého života jsem se setkávala s mnoha tvrzeními, ať literárně zpracovanými, či osobně zprostředkovanými, které se mého postižení týkaly: s některými jsem souhlasila, častěji jsem k nim měla výhrady a některé jsem na základě svých životních zkušeností nepovažovala za pravdivé. Je to samozřejmě velmi rozsáhlé téma a sama o něm zdaleka nemám úplný přehled, přesto si myslím, že díky svým osobním zkušenostem mohu některé domněnky vyjádřit s větší jistotou. Je mi ale jasné, že na některé věci nemám pravděpodobně zcela objektivní názor. Ráda bych si ho tedy vytvořila a myslím si, že tomuto záměru může napomoci získání pohledu jiných osob nalézajících se v podobné situaci z hlediska charakteru smyslového postižení. Chtěla jsem se tedy do problematiky ponořit natolik, abych se co možná nejvíce zbavila osobní zaujatosti a využila svých zkušeností jen v té míře, která je přínosná. Toto mé východisko se pak promítlo i do tématu mé bakalářské práce. Psychologie lidí se sluchovým postižením je velmi široká oblast, ve které ale v současné době a v českých podmínkách pracuje pouze několik málo psychologů. Vzhledem k šíři tématu jsem se postupně dopracovala (díky podpoře a pomoci mnoha lidí ze svého okolí) k tématu užšímu: k sebehodnocení lidí se sluchovým postižením, následně ještě zúženému na populaci VŠ studentů.

Díky tomu, že sama spadám do kategorie lidí, kterých se můj výzkum týká, mám na něj již určitý náhled. Setkávala jsem se s dotazy druhých lidí týkajícími se mého handicapu a také více či méně souvisejícími s tím, jak sama sebe vnímám a hodnotím – jak zvládám nejrůznější situace (například studium), ve kterých mohu cítit důsledky svého postižení, jakým způsobem funguji ve světě, jakými zkušenostmi jsem prošla, a podobně. Často se ale pak také stávalo, že po mé odpovědi získali tazatelé dojem, že můj náhled platí plošně a dá se z něj usuzovat na smýšlení ostatních

v obdobné situaci. Když pak přišli do kontaktu s jiným tvrzením – buď s tvrzením jiného člověka či s nějakou tematickou literaturou – mohli být překvapeni, jak se od sebe (přes mnoho společných zážitků a styčných bodů) navzájem liší. Lze tedy z toho vyvodit závěr, že přestože se často zdůrazňuje heterogenita a jedinečnost lidské zkušenosti (a nejen v kontextu sluchového postižení), nemusí si být této skutečnosti lidé zcela vědomi.

Ráda bych se tedy pokusila zpracovat zkušenost více osob v tématu sebehodnocení studentů se sluchovým postižením – tedy jakým způsobem a na základě čeho hodnotí sami sebe.

## 4.2 Otázky, cíle

Cílem mého výzkumu je tedy především **popsat** sebehodnocení vysokoškolských studentů s těžkým sluchovým postižením s důrazem na jejich osobní historii. Ve svém výzkumu si kladu následující otázky:

- Jaké sebehodnocení mají vysokoškolští studenti s těžkým sluchovým postižením? Liší se nějak sebehodnocení těžce sluchově postižených studentů VŠ od sebehodnocení majoritní populace ve shodné věkové kategorii?
- Lze v osobní historii VŠ studentů s těžkým sluchovým postižením nalézt nějaké typické charakteristiky či zážitky?
- Existují v osobní historii VŠ studentů s těžkým sluchovým postižením nějaké typické rizikové faktory mající možný dopad na jejich sebehodnocení?
- Lze mezi sebehodnoceními představených VŠ studentů s těžkým sluchovým postižením nalézt podobnosti?

## 4.3 Popis výzkumu

Empirická část mé práce je zaměřena na sebehodnocení VŠ studentů s těžkým sluchovým postižením, přesněji studentů Univerzity Karlovy v Praze. Při získávání respondentů<sup>13</sup> pro svůj výzkum jsem oslovila dvě pracovnice univerzitních

---

<sup>13</sup> Jsem si vědoma určité terminologické nesnáze: při provádění kvalitativního výzkumu by mělo být pro zúčastněné osoby užíváno termínu „informant“, při výzkumu kvantitativním termínu „respondent“. Vzhledem k tomu, že v analyticko-interpretaci části mé práce předchází kvantitativní zpracování dat jejich interpretaci, rozhodla jsem se zde pro zjednodušení upřednostnit a dále používat termín „respondent“.

podpůrných center, které se věnují práci s VŠ studenty se sluchovým postižením (dále jen SP) a požádala je o rozeslání mnou vytvořeného informačního letáku mezi studenty se SP s tím, že v případě jejich zájmu mne mohou kontaktovat. Dále jsem požádala své známé, zda by se někdo z nich nechtěl tohoto výzkumu zúčastnit a také jsem jim předala výše zmíněný leták. Touto cestou jsem získala celkem 6 respondentů.

Ve výše zmíněném informačním letáku jsem uvedla, že budu psát bakalářskou práci týkající se vysokoškolských studentů s těžkým sluchovým postižením, stručně nastínila kritéria nutná pro to, aby se mohli výzkumu zúčastnit a také uvedla kontakt na sebe, který mohli v případě zájmu využít. Na závěr jsem zmínila, že sama jsem studentkou s těžkým sluchovým postižením, což se ukázalo jako zásadní: v případech, kdy mne respondenti předtím neznali, často zmiňovali, že hlavně díky tomu se rozhodli vůbec do výzkumu zapojit. Ve třech případech mne také požádali o to, abych s nimi své závěry sdílela a projevili velké zaujetí mou prací.

Před zahájením sběru dat jsem respondenty stručně seznámila s tím, čeho se bude práce týkat, ujistila jsem je o zachování anonymity a předložila jsem k podepsání stručný informovaný souhlas, který v několika případech nebyl podepsán, protože ho považovali za zbytečný. Ač ve své práci používám změněná jména, byla jsem v jednom případě upozorněna, že vzhledem k tomu, že se mezi sebou osoby se SP často dobře znají, může být tento respondent (a i jiní) poznán i pod změněným jménem. V zájmu zachování anonymity svých respondentů jsem se tedy rozhodla, že přílohy své práce nepostoupím ke zveřejnění.

Samotný sběr dat trval od června do října 2013. S každým respondentem jsem se setkala při jednom přibližně dvou – až tříhodinovém setkání, v jehož průběhu došlo k získání dat níže popsány způsoby.

#### **4.4 Popis metod**

Data jsem v průběhu setkání získávala použitím dvou testových metod – jednak mnou vytvořeného autorského dotazníku (AD), jednak výše zmíněnou škálou SLSC-R. Před zahájením práce jsem respondentům vysvětlila, co od nich budu žádat – nejprve tedy vyplnění delšího dotazníku, na což naváže krátký kvantitativní test. (V původním záměru práce jsem využívala ještě jeden standardizovaný test – Rosenbergovu škálu sebehodnocení – ale pro určité komplikace a zvýšení přehlednosti



práce jsem jeho využití ze svého výzkumu následně vypustila.) Na práci měli respondenti tolik času, kolik potřebovali – v průběhu vyplňování dotazníků jsem byla přítomna. Pokud respondenti něčemu nerozuměli či se potřebovali na něco zeptat, bylo to vzápětí řešeno.

#### **4.4.1 Autorský dotazník**

Autorský dotazník (AD) jsem vytvářela z toho důvodu, že byl vlastně nejschůdnější cestou k tomu, abych od respondentů získala co nejautentičtější odpovědi; stal se tak vlastně jakousi náhradou rozhovoru. Ten nebylo možné využít z toho důvodu, že nebyla cesta, jak ho zaznamenat – zvukový záznam bych jednak nemohla z důvodu svého SP transkribovat ani interpretovat, jednak byla variabilita komunikačních systémů respondentů velmi široká a obsahovala často i další způsoby komunikace, než orální český jazyk. Videozáznam by byl zase příliš náročný na materiál, lokace i interpretaci: navíc použití odezírání, ke kterému by v případě vyhotovení přepisu z videa nutně muselo dojít, je při snaze o přesné zachycení vyjádření vysoce nespolehlivé. Rozhodla jsem se tedy vytvořit dotazník s otevřenými odpověďmi, týkající se různých okruhů výzkumu, do kterého respondenti své odpovědi vpisovali a měli tak „volnou ruku“. Použití takového materiálu samozřejmě předpokládá, že respondenti na určité úrovni zvládají český jazyk: to mi bylo ale ulehčeno tím, že se jednalo o studenty VŠ, u kterých je určitá zvládnutá úroveň českého jazyka ke studiu potřebná.

Při sestavování AD jsem se opírala o dvě základní témata – životní historii a aktuální stav respondenta. Jednotlivé otázky byly pro lepší orientaci v textu a zvýšení přehlednosti a strukturovány podle celků, ke kterým přináležejí. Další výhodou tohoto postupu bylo, že poskytuje určitý základ pro následnou kategorizaci odpovědí. Konstrukce AD byla vždy opřena o určitou část jejich života, respektive školní docházky. První téma tvoří životní historie respondentů, respektive jejich školní zkušenosti. Tuto opěrnou osu – školní zkušenosti – jsem zvolila z toho důvodu, že na jednu stranu umožňuje obsáhnout různá životní období a umožňuje tak respondentům vyjádřit různé důležité momenty jejich životní historie, na druhou stranu také dovoluje jednotlivé respondenty mezi sebou jednoduše porovnávat. Školní docházka je s formováním sebehodnocení navíc úzce spojena. Druhé téma se zaměřilo na současnost – pokládala jsem nejprve dotazy zjevně související se sebehodnocením

a percepce vlastního sluchového postižení, na což jsem navázala okruhem dotazů k VŠ, opisujícím strukturu dotazů týkajících se docházky na ZŠ a SŠ.

Dotazník tedy obsahoval celky níže uvedených otázek:

1. Jakého typu je Vaše sluchové postižení? (Jak byste ho blíže popsali, pokud byste ho měli vyjádřit sami, ne tak, jak ho vyjadřuje lékař?) – Vyskytuje se ve Vaší rodině člověk se sluchovým postižením – pokud ano, kdo, a o jaký typ tohoto handicapu se jedná? – Jaký komunikační systém využíváte především? (Pokud jich využíváte více, specifikujte, prosím, který a v jaké situaci nejčastěji).
  - Zde jsem se zaměřila na obecné anamnestické dotazy. U první otázky jsem často verbálně zpřesnila, co mám na mysli – v jakých oblastech respondentům sluchová vada působí či nepůsobí omezení (zda a jak mohou telefonovat, jak zvládají odezírání...). Následně mne zajímalo i to, z čeho při komunikaci s okolím vycházejí, zda z orální formy českého jazyka, z českého znakového jazyka či z jiných variant (například facilitace projevu pomocí psaných vět, dopomoc jiné osoby, která rozumí respondentovi lépe...).
2. Jakou mateřskou školu jste navštěvovali, či jak alternativně jste byli ve shodné věkové kategorii/době vzdělávání? – Jakým způsobem jste v této době komunikovali? Využívali jste ke komunikaci nějaké pomůcky? Využívali jste pomoci nějaké osoby? – Pokuste se zde popsat to, co si vybavujete o vztazích, které jste měli v mateřské škole – například se spolužáky, či učiteli (včetně informací, které máte jen zprostředkovaně).
  - Tyto dotazy se zaměřují na předškolní zkušenosti. Byla jsem méně konkrétní, neboť jsem nepředpokládala, že by měli takové zážitky v živé paměti; na druhou stranu mohou být zkušenosti z této doby, byť sdělené druhou osobou, pro další pojetí sebe klíčové.
3. (a 4.) Jakou základní (*střední*) školu jste navštěvovali – např. ZŠ speciální, integrace do běžné ZŠ...? – Studovali jste pouze jednu ZŠ? Pokud máte zkušenosti s více školami, prosím, vypište je zde. – Jakou formu komunikace jste v této instituci (institucích) využívali? Využívali jste ke komunikaci nějaké pomůcky? Využívali jste pomoci nějaké osoby? – Co si vybavujete o přístupu učitelů? – Jak jste dle svého názoru zvládali na této škole (školách) učivo a co na to podle Vás mělo vliv? – Pokuste se vyjádřit to, co si vybavujete o Vašich vztazích se spolužáky na ZŠ. Jak zpětně hodnotíte tyto vztahy? Přetrvaly některé z

nich? Máte nějakou vzpomínku, která se této oblasti týká? – Pokuste se popsat Vaše obecné pocity a dojmy z tohoto období. Pokud máte pocit, že byste k tomuto okruhu dotazů chtěli ještě něco doplnit, zde je prostor.

- Okruh dotazů vázaný k primárnímu (sekundárnímu) vzdělávání. Použila jsem zde shodné znění otázek pro obě tyto části edukace. Mimo zjištění objektivních dat (např. typ navštěvovaných škol) mne zajímala jejich školní úspěšnost, vztah k autoritám či jakou kvalitu měla jejich interakce s vrstevníky.
5. Jak vnímáte sami sebe ve vztahu k okolní společnosti? Jak se obvykle cítíte? – Jaký máte vztah ke „druhému“ komunikačnímu systému? Jak se Vám jeví? Umíte si představit, jak byste ho používal? (Pokud využíváte hlavně český jazyk, jedná se zde o český znakový jazyk a naopak). – Vnímáte něco na Vašem sluchovém postižení jako veskrze pozitivní? – Vnímáte něco na svém sluchovém postižení jako veskrze negativní? – Myslíte, že existuje něco, co Vám bylo kvůli Vašemu sluchovému postižení odepřeno? – Jsou mezi Vašimi přáteli spíše lidé se sluchovým postižením, či spíše lidé bez něj? – Jak byste popsal/a svůj pohled na běžnou populaci? – Jak byste popsal/a svůj pohled na jiné lidi se sluchovým postižením? – Jak byste popsal/a svůj pohled na komunitu neslyšících?
- V této části pokládaných otázek mne zajímalo, jak se může sluchové postižení respondenta projevat v různých bodech styku s realitou a jaké závěry na základě těchto zkušeností respondent činí, či spíše, jak se můžou tato fakta dále do jeho chování, jednání a volby společenského okolí promítat.
6. Jakou VŠ navštěvujete? Jaký ročník? – Jakou komunikaci ve škole využíváte? Jaké jsou Vaše pocity z tohoto způsobu komunikace? Jaké máte zkušenosti? – Jaký je dle Vašeho názoru přístup učitelů na Vaší VŠ? – Jaké máte vztahy se spolužáky? Jak se mezi nimi cítíte? – Jak myslíte, že k Vám Vaši spolužáci přistupují, či jak se na Vás dívají? – Je ve vašem okolí na VŠ jiný student s handicapem? Dokázali byste porovnat Vaši situaci s jeho? – Jak zvládáte zkoušky na VŠ? Jakým způsobem řešíte případné problémy? – Proč jste se rozhodli jít na VŠ? – Myslíte, že má Vaše studium VŠ vliv na to, jak se díváte sami na sebe?
- Dotazy zaměřující se na oblast současného vysokoškolského studia. Při jejich vytváření mne zajímaly podobné informace, jako u vzdělávání předcházejícího. Vzhledem k aktuálnosti studia jsem mohla do tématu

proniknout hlouběji: zajímaly mne i různé strategie, které mohou respondenti využívat, i určitý náhled zvenčí. Poslední otázka byla volena s ohledem na administraci následujícího testu; snažila jsem se při ní přivést pozornost zpět k sebepojetí a k současné situaci respondenta.

#### 4.4.2 SLSC-R

Kvantitativní test jsem využívala z toho důvodu, že jsem se snažila nejdříve nějakým způsobem získat empirický podklad pro to, abych vůbec mohla předpokládat, že respondenti se SP se od vzorku majoritní populace zkoumané Machanovou nějak liší. Jak je již zmíněno v teoretické části, tento dotazník byl vytvořen Tafarodim a Swannem v roce 1995 pro měření sebehodnocení ve dvou dimenzích – kompetentnosti a sebpřijetí. Dotazník byl v roce 2001 revidován a vznikla škála SLSC-R, která se sestává z 16 položek, hodnotících dvojdimenzionálně pojaté sebehodnocení: osm je zaměřených na dimenzi kompetentnosti, osm na dimenzi sebpřijetí. Pro české prostředí tento dotazník upravila Machanová v rámci své diplomové práce (Machanová, 2009); znění některých otázek v překladu bylo poté drobně upraveno (srv. oponenturu k Machanové, 2009 – Jelínek, 2009) a test je dále používán ve výzkumu. Respondentům jsem ho prezentovala ve znění shodném s formou testu distribuovaného výzkumně.

16 otázek v testu se po osmi vždy vztahují k jedné dimenzi: čtyři z těchto osmi jsou formulovány negativně (např. tvrzení č. 10: *Někdy dobře nedokážu využít životních příležitostí*, vztahující se k dimenzi kompetentnosti), zbylé čtyři pozitivně (např. tvrzení č. 5: *Důvěřuji svému smyslu pro sebeúctu*, vztahující se k dimenzi sebpřijetí). Osoba vyplňující dotazník volí míru svého souhlasu či nesouhlasu s daným tvrzením na pětibodové škále (od 1, tedy „výrazně nesouhlasím“ po 5, tedy „výrazně souhlasím“). Jednotlivá tvrzení jsou prezentována níže.

Test je vyhodnocován pomocí součtu bodů (rozuměj označením míry souhlasu) za jednotlivé dimenze, i celkovým skórem, který respondent získá: k datům je ale třeba přistupovat opatrně vzhledem k jejich odlišným (negativním či pozitivním) formulacím.

#### **4.4.2.1 Kompetentnost**

Tato dimenze je zjišťována následujícími osmi tvrzeními. Pozitivně formulované položky jsou označeny „+“, negativně formulované položky „-“.

- č. 2: *V tom, co dělám, jsem vysoce efektivní.* +
- č. 4: *Téměř vždy jsem schopna dosáhnout toho, o co se snažím.* +
- č. 8: *Někdy zjišťuji, že je pro mne obtížné dosáhnout toho, co je důležité.* –
- č. 10: *Někdy nedokážu dobře využít životních příležitostí.* –
- č. 12: *V mnoha věcech si vedu velmi dobře.* +
- č. 13: *Někdy se mi nedaří naplňovat své cíle.* –
- č. 14: *Jsem velmi nadaný/á.* +
- č. 16: *Přál/a bych si být dovednější v tom, co dělám.* –

#### **4.4.2.2 Seběpřijetí**

Tato dimenze je měřena pomocí následujících tvrzení (se shodným zápisem pozitivních či negativních tvrzení):

- č. 1: *Mám sklon znevažovat svou osobu.* –
- č. 3: *Jsem velmi spokojený/á s tím, jaký/á jsem.* +
- č. 5: *Důvěřuji svému smyslu pro sebeúctu.* +
- č. 6: *Někdy je mi nepříjemné o sobě přemýšlet.* –
- č. 7: *Mám k sobě negativní postoj.* –
- č. 9: *Cítím se skvěle tím, kým jsem.* +
- č. 11: *Nikdy nepochybují o své osobní hodnotě.* +
- č. 15: *Dostatečně si sám/sama sebe nevážím.* –

#### 4.4.3 Problematika měření: ověření pomocí faktorové analýzy Machanové

Machanová vysvětluje problematiku tohoto měření na základě toho, že některé položky dotazníku SLSC-R jsou formulovány negativně a některé pozitivně, a mohou se tak vztahovat k více než dvou faktorům. Struktura dotazníku vybízí ke čtyřfaktorovému řešení (pozitivní sebepřijetí, negativní sebepřijetí, pozitivní kompetentnost, negativní kompetentnost); Machanová uvádí, že takto „*Faktorové náboje jednotlivých položek takto navrženému čtyřfaktorovému modelu neodpovídají. Čtyřfaktorový model je neinterpretovatelný.*“ Na základě své práce navrhuje třífaktorové řešení, které dle jejích měření vysvětluje více variability, než předchozí dvoufaktorový model. Toto třífaktorové řešení obsahuje tři komponenty. „*První faktor je syčen pozitivně i negativně formulovanými položkami měřícími míru sebepřijetí, proto bych zachovala název faktoru jedna F1: Sebeřijetí (SL). Druhý faktor sytily negativně formulované položky měřící míru kompetentnosti, navrhuji tedy nazvat druhý faktor F2: Nekompetentnost (SC-). Třetí faktor sytily pozitivně formulované položky měřící míru kompetentnosti, třetí faktor tedy označím jako F3: Kompetentnost (SC+). Problematická je pouze položka č. 6 – negativně formulovaná položka teoreticky měřící míru sebepřijetí, v podstatě do stejné míry sytí jak faktor Sebeřijetí, tak faktor Nekompetentnost.*“ (Machanová, 2009, s. 32-33) Při analýze a interpretaci dat budu z jejích závěrů dále vycházet.

#### 4.4.4 Administrace dotazníků

Dotazníky byly každému respondentovi předkládány v tištěné papírové formě během našeho setkání. Před samotným zahájením vyplňování jsem respondenty stručně instruovala, čeho se výzkum týká a z čeho se skládá. Nejprve jsem jim předložila autorský dotazník (AD), v jehož záhlaví byly již zmíněné informace ještě stručně zopakovány. V průběhu vyplňování AD respondenty jsem byla celou dobu přítomna: pokud respondentům nebyla nějaká otázka jasná, mohli se na ni doptávat. AD byl vytištěn na 8 oddělených listech papíru: poté, co respondenti jeden list vyplnili, mohla jsem jejich odpovědi číst a v případě, že bylo třeba ještě něco doplnit, se na určité informace doptat. Následně jsem předložila SLSC-R a Rosenbergovu škálu sebehodnocení. K těm většinou žádné dotazy nebyly, pouze v jednom případě se mne respondent doptával, zda se tato škála explicitně vztahuje ke sluchovému postižení, či spíše zda je tato škála určena vyloženě pro osoby se SP. V závěru setkání

jsme ještě vedli doplňující rozhovor, ve kterém se někdy objevily informace pro můj výzkum relevantní. Získaná data jsem transkribovala do počítače a zaslala respondentům k autorizaci (viz přílohy); data zaznamenaná dodatečně – v rozhovorech či během doplňování otázek – jsou v přílohách uvedena kurzívou.

#### **4.5 Dilemata zpracování výsledků**

Jak již bylo naznačeno v předešlé části textu, výzkum provádím propojením kvalitativních a kvantitativních metod. Jsem si vědoma toho, že vzhledem k malému počtu respondentů bych měla tradičně využít pouze kvalitativního přístupu. Vlastní způsob zpracování dat – tedy propojení kvantitativních a kvalitativních metod – jsem si zvolila z toho důvodu, že pracuji s konceptem sebehodnocení, který je kvalitativní metodou (AD) velmi obtížně postižitelný a využití kvantitativní metody mu poskytuje alespoň částečný podklad. Konkrétním respondentům se věnuji dále. V budoucnu bych se ráda této problematice věnovala s větší skupinou; v silách BP totiž dosud nebylo pracovat s větším počtem respondentů – neměla jsem k nim přístup.

Při interpretacích tak na začátku postupuji kvantitativně. Porovnávám zde výsledky respondentů se SP v testu SLSC-R s výsledky Machanové (Machanová, 2009) získané testováním majoritní populace v podobné věkové kategorii, abych zjistila, zda se mezi těmito dvěma skupinami osob dá na empirickém základě usuzovat na určité odlišnosti, jedná se tedy vlastně o první třídění. Vzhledem k malému počtu respondentů v mém vzorku mi jde spíše o nalezení odpovědi na otázku, zda se zde mohou zmíněné odlišnosti objevit, nikoli o vytvoření obecně platné teorie. Na kvantitativní část navazuji kvalitativní analýzou, ve které se snažím popsat možné podobnosti a odlišnosti mezi jednotlivými respondenty. Snažím se stručně interpretovat výsledek respondentů v kvantitativním dotazníku; interpretaci následně dokresluji doplněním okolností, které mohou sebepojetí ovlivnit (i toto doplnění vyvstává z AD).

#### **4.6 Popis vzorku**

Ve své práci vycházím z dat, které jsem získala od šesti respondentů. Jednalo se o studenty vysokých škol s těžkou sluchovou vadou (dále většinou blíže nespecifikovanou). Všichni respondenti byli v čase výzkumu studenti Univerzity Karlovy, a navštěvovali na této univerzitě některou z následujících tří fakult: Pedagogickou (PedF), Filozofickou (FF) a Přírodovědeckou (PřF); v jednom případě

byla respondentka zároveň studentkou magisterského programu na Masarykově univerzitě. Níže prezentuji přehlednou tabulku se základními údaji respondentů: s řazením dle věku (od nejmladšího po nejstaršího), v případě shodného věku pak dle ročníku a typu studia. V tabulce je vždy uváděn ten ročník, který v době pořizování dat respondenti navštěvovali. Jména respondentů jsou, ve snaze o zachování jejich anonymity, změněna. V dalších analýzách jsou jejich odpovědi předkládány bez přímého vztahu k jednotlivým respondentům: pro celkový obrázek jsou jejich odpovědi na AD předloženy v (nezveřejňovaných) přílohách.

TABULKA 1: PŘEHLED RESPONDENTŮ SE SP ÚČASTNÍCÍCH SE VÝZKUMU

Jméno	Věk	Pohlaví	Ročník a typ studia
Aleš	22	Muž	2., Bc.
Barbora	23	Žena	3., Bc.
Cyril	23	Muž	4., Bc.
Daniela	23	Žena	1., NMgr.
Eva	24	Žena	4., Bc.
Františka	24	Žena	1., (+ 2., NMgr. na MU)

Považuji za vhodné jednotlivé respondenty před započítáním analýzy dat krátce představit prostřednictvím stručných anamnestických kazuistik. Respondenti jsou prezentováni dle svého pořadí v tabulce a vlastní vyjádření respondentů jsou v textu vždy zvýrazněna kurzívou.

#### 4.6.1 Aleš

Aleš, v současné době student UK, uvádí těžkou nedoslýchavost, dobře kompenzovanou sluchadly („*s naslouchadlem slyším na 70 % jako slyšící*“). Oba jeho rodiče mají větší sluchové postižení, než on; uvádí, že je oproti nim zčásti schopný komunikovat přes telefon. Používá oba komunikační systémy (český znakový jazyk i mluvenou češtinu) – „*mluvím, odezírám a znakuji.*“ V průběhu školní docházky u něj jednoznačně převažovalo použití mluveného jazyka a tendenci škol, které navštěvoval, prosazovat tuto formu komunikace (oproti ČZJ), hodnotí kladně. Začínal s používáním českého znakového jazyka (ČZJ), s mluvením začal až v mateřské školce pro



neslyšící; s logopedickou intervencí pokračoval i v průběhu specializované základní školy pro žáky se sluchovým postižením (SP). Pokračoval pak střední odbornou školou pro SP s maturitou a navázal VŠ.

#### 4.6.2 Barbora

Barbora podle svých slov neslyší v podstatě „*nic bez sluchadel a se sluchadly slyším pouze velmi silné zvuky. (...) Sluchadla používám jen pro orientaci, zda je ticho, či ne.*“ Oba její rodiče jsou slyšící, ale má sestru s podobným typem vady (i když s menšími sluchovými ztrátami – „*Může slyšet nějaké melodie → kontrolovat tak svůj hlas*“). Používá škálu komunikačních systémů odvíjejících se od prostředí, ve kterém se aktuálně nachází. Během svého studia získala zkušenosti s MŠ pro SP při komplexu škol pro SP, inkluzivní MŠ i MŠ zaměřenou na neslyšící děti; prošla také několika typy základních škol (od speciální pro sluchově postižené přes vesnickou školu, kde byla v integraci, po sportovně zaměřenou ZŠ. V průběhu školní docházky díky tomu využívala pestrou paletu komunikačních systémů (orální komunikace s doplňujícími metodami, psaní, komunikační sešit pro učitelku a rodiče, ČZJ). Střední školu navštěvovala pouze jednu – speciální gymnázium, po maturitě přešla rovnou na VŠ.

#### 4.6.3 Cyril

Cyril pochází z rodiny Neslyšících; jako svou sluchovou vadu uvádí těžkou nedoslýchavost – „*bez sluchadel neslyším řeč vůbec, slyším jen rány (tuknutí nádobí, bouchnutí dveří) a to je vše*“, částečně kompenzovanou oboustrannými sluchadly. Používá ČZJ i mluvenou češtinu – volba komunikačního systému se odvíjí od toho, v jaké společnosti se nachází (slyšící, neslyšící) – „*Používání obou jazyků je pro mne naprosto běžná součást mého života.*“ Nejprve navštěvoval MŠ pro děti s postižením, původně se u něj zdálo jako primární jiné postižení – „*na moji sluchovou vadu se přišlo později, jako malý jsem postupně víc a víc ztrácel sluch.*“ Poté navštěvoval speciální ZŠ pro sluchově postižené, v jejímž rámci získal i částečné logopedické vedení (využíval oba komunikační systémy); navázal pak střední odbornou školou pro SP technického zaměření a po maturitě pokračoval na VŠ odlišného zaměření.

#### 4.6.4 Daniela

Daniela je ve své rodině jedinou osobou se sluchovým postižením; rozsah vad uvádí jako „*oboustrannou praktickou hluchotu*“, dobře kompenzovanou sluchadly.

Využívá pouze mluvenou řeč, ČZJ zná, ale neumí a nepoužívá ho – setkala se s ním až v průběhu vysokoškolského studia – vztah k němu dle svých slov nemá žádný; s používáním pouze mluvené formy jazyka se cítí spokojená. V průběhu školní docházky byla vždy bez větších problémů integrována od klasické mateřské školy i ZŠ v místě bydliště (menší město) po střední školu s přírodovědným zaměřením, na kterou navázala shodným oborem na VŠ.

#### **4.6.5 Eva**

Eva uvádí jako svou sluchovou ztrátu téměř praktickou hluchotu (ztráta 99 %), částečně kompenzovanou sluchadly; „*Bez sluchadel neslyším nic, (se sluchadly) nemohu telefonovat ani poslouchat rádio.*“ V rodině je se svým sluchovým postižením jediná. Využívá mluvenou češtinu; s ČZJ se dostala do kontaktu až v poslední době prostřednictvím participace na sportovních aktivitách zprostředkovaných komunitou neslyšících. Celou školní docházkou prošla v integraci, od mateřské školy, přes základní školu, až po osmileté gymnázium. Využívala vždy jen orální komunikaci, i když velkou část práce doháněla domácím studiem. Obor, kterému se věnovala v průběhu svého studia gymnázia nejvíce, nyní ve svém VŠ studiu prohlubuje.

#### **4.6.6 Františka**

Františka studující UK (i MU), uvádí jako svou vadu těžkou nedoslýchavost až zbytky sluchu, dobře kompenzovanou sluchadly. V rodině je jediná se SP; v jejím případě se jedná o postupné ztrácení sluchu. Primárně využívá mluvený jazyk, dle potřeby může částečně využívat i ČZJ, který se učí několik let především prostřednictvím jazykových kurzů. Navštěvovala MŠ pro slyšící – „*Porucha sluchu byla v té době ještě na nízké úrovni.*“ Poté pokračovala integrací do běžné ZŠ a dále střední školou s odborným zaměřením, prostřednictvím které se připravovala na budoucí povolání. Zvolené povolání ale dle svých slov nemohla kvůli svému omezení vykonávat, proto se rozhodla pro náhradní řešení a zvolila si na VŠ odlišný obor.

## 5. Nálezy, interpretace

### 5.1 Postup při interpretaci dat

Při interpretaci dat jsem nejprve analyzovala výsledky kvantitativního dotazníku – SLSC-R – pro porovnání vzorku respondentů se SP se vzorkem Machanové (tedy vzorkem majoritní populace). Snažila jsem se tak postihnout, zda vůbec lze nějaké odlišnosti mezi těmito dvěma skupinami respondentů nalézt a v jakých oblastech sebehodnocení by tomu tak mohlo být. Na základě tohoto dotazníku jsem provedla první stručné závěry. Na tento krok jsem navázala analýzou AD, kde jsem nejprve zkoumala každého respondenta jednotlivě – snažila jsem se najít nějaká témata, která se v jejich výpovědích zdála zřetelná, opakovaná či zdůrazňovaná – tedy popsat jejich kvalitu. Zjišťovala jsem, jaká témata se vyskytla, a poté jsem zkoumala, jestli (a do jaké míry) je respondenti sdílejí. Při shrnutí kategorií a snaze o nalezení jejich možných souvislostí se sebehodnocením jsem zčásti vycházela z faktorů obsažených v SLSC-R. Pouze na základě AD by totiž bylo velmi obtížné přesněji určit, která témata či kategorie se mohou k sebehodnocení respondentů vztahovat. V praxi to znamenalo, že jsem se snažila přijít na to, zda lze vzájemné odlišnosti ve výsledcích respondentů v SLSC-R vysvětlit pomocí AD (tedy zda v něm lze např. najít odraz toho, že jeden respondent dosáhl v určitém faktoru negativního výsledku a ostatní respondenti pozitivního). Objevila se ale i sdílená témata či kategorie, které jsem nemohla vztáhnout k dotazníku SLSC-R, přestože se zdálo, že by na sebehodnocení mohla mít vliv. Mimo výše uvedená porovnání jsem proto navázala popisem dalších oblastí.

Výsledky jsou následně diskutovány s literaturou představenou v teoretické části; v závěru jsou poté podrobněji pojednány limity i možné přínosy tohoto výzkumu, včetně návrhu na další zkoumání.

### 5.2 Třídění pomocí dotazníku SLSC-R

Před zahájením interpretací jsem se snažila odpovědět na otázku, zda lze alespoň zhruba říci, že mezi respondenty se SP a respondenty z majoritní populace existují nějakým způsobem typické rozdíly. Pro toto zjištění jsem porovnávala svá data s daty získanými Machanovou (Machanová, 2009), která ověřovala psychometrické charakteristiky tohoto dotazníku v českém prostředí za využití výsledků respondentů (zhruba podobného věku i vzdělání, jako u mých respondentů).

Výsledky porovnávání jsou ale spíše orientační a slouží pouze k vytvoření přibližné představy o této problematice.

Při analýze dat jsem zhruba vycházela ze závěrů Machanové (Machanová, 2009) a z jí navrhovaných tří faktorů (viz výše). Třídění jsem tedy rozdělila na tři části: první část analýzy se vztahuje k  $F_1$ : Sebepřijetí (SL), druhá část k  $F_2$ : Nekompetentnost (SC-) a třetí část k  $F_3$ : Kompetentnost (SC+). Pro předběžnou orientaci předkládám stručné tabulky shrnující dosavadní zjištění získaná prostřednictvím SLSC/R s ohledem na faktory extrahované Machanovou (Machanová, 2009). Data, která jsem získala, porovnávám s daty v již zmíněné diplomové práci Machanové (Machanová, 2009).

Pro další analýzu bylo důležité zjistit, zda a jakým způsobem se při odpovědích na jednotlivé položky testu skupiny respondentů vzájemně liší. Vzhledem k tomu, že zkoumané soubory nejsou náhodnými výběry, jsou rozdíly hodnoceny pomocí metody rozměrového efektu. Rozdíl mezi dvěma skupinami je v metodě rozměrového efektu vyjadřován statistikou  $d$ , která se počítá dle vzorce  $d = (\bar{X}_1 - \bar{X}_2)/S_{sp}$ , kde  $\bar{X}_1$  a  $\bar{X}_2$  jsou porovnávané průměry a  $s_{sp}$  je společná směrodatná odchylka pro oba porovnávané soubory. Rozdíly mezi soubory se pokládají za malé pro hodnoty  $d$  okolo 0,2; za střední pro hodnoty  $d$  přibližně 0,5 a vysoké pro  $d$  zhruba 0,8. (Cohen, 1988). Této metody je možné využít především v případech, kdy není vhodné pro vytvoření závěru o odlišnosti dvou výběrů užít některé z klasických statistických testů (např. t-test, na základě kterého by vzhledem k malému počtu respondentů pravděpodobně nebylo možné zjistit nějaký významný rozdíl ani by nebylo možné zjistit, zda se jedná o normální rozdělení dat).

První tabulka, kterou předkládám, se vztahuje k celkovému vyhodnocení předloženého testu a jednotlivých jeho komponent; vždy porovnává data respondentů se SP s respondenty Machanové. (Není porovnáváno ve  $F_2$  a  $F_3$ , neboť tato data nejsou u Machanové k dispozici).

TABULKA 2: POROVNÁNÍ VÝSLEDKŮ RESPONDENTŮ SE SP S RESPONDENTY MACHANOVÉ

	$\bar{x}$	$x$	min	max	s
<b>S: SLSC</b>	51,17	51	46	59	4,81
<b>S: SL</b>	24,83	25	21	29	2,73
<b>S: SC</b>	26,00	26	22	32	3,45
<b>M: SLSC</b>	52,36	50	23	75	8,95
<b>M: SL</b>	28,00	29	10	40	5,88
<b>M: SC</b>	23,36	24	11	36	4,42

Legenda: *S = respondenti se SP, M = respondenti Machanové,  $\bar{x}$  = aritmetický průměr;  $x$  = medián;  $s$  = směrodatná odchylka; min = minimální dosažený výsledek, max = maximální dosažený výsledek*

Podle této tabulky je zřejmé, že celkový skór testu mezi mými respondenty dosahuje hodnot  $m_s=51,17$  se směrodatnou odchylkou  $s_s=4,18$ . Tato souhrnná data jsou velmi podobná měřením Machanové (Machanová, 2009), u jejíchž respondentů byl změřen celkový skór  $m_m=51,36$  se směrodatnou odchylkou  $s_m=8,95$ . Mnohem menší směrodatná odchylka respondentů se SP je zřejmě způsobena jednak jejím nízkým počtem, jednak větší homogenitou populace – v případě respondentů se SP například to, že se jedná jen o vysokoškoláky, navíc pouze o studenty Univerzity Karlovy v Praze.

Odlišnosti lze oproti tomu pozorovat u subškál. V subškále sebepřijetí (SL), tedy vlastně faktoru 1, tvoří skór respondentů se SP  $m_{s1}=24,83$  ( $s_{s1}=2,73$ ), u respondentů Machanové je skór  $m_{m1}=28,0$  ( $s_{m1}=5,88$ ). Má skupina se tedy pohybuje v rámci průměru naměřeného u majoritní populace (respondenti Machanové), ale spíše na dolní hranici rozmezí. Odchylka je v rámci mých respondentů menší, výsledky jsou více homogenní. Tento výsledek je pravděpodobně způsoben zejména malou velikostí skupiny.

I v navazujících interpretacích dat používám data Machanové (Machanová, 2009).

## F<sub>1</sub>: Sebepřijetí

TABULKA 3: VÝSLEDKY RESPONDENTŮ OBOU SKUPIN VE F<sub>1</sub>

F <sub>1</sub>	$\bar{X}_s$	s <sub>s</sub>	$\bar{X}_m$	s <sub>m</sub>	d	velký rozměrový efekt
Otázka 1	2,5	1,12	3,28	1,12	-0,70	ne
Otázka 3	3,5	0,76	3,43	0,91	0,08	ne
Otázka 5	4,17	0,69	3,53	1,01	0,64	ne
Otázka 6	2,33	1,11	3,67	1,26	-1,07	ano
Otázka 7	2,00	1,15	3,91	1,13	-1,69	ano
Otázka 9	3,83	1,21	3,56	0,98	0,27	ne
Otázka 11	3,67	0,75	3,12	1,18	0,47	ne
Otázka 15	2,83	1,07	3,49	1,21	-0,55	ne

Legenda:  $x_s$  = respondenti se sluchovým postižením;  $x_m$  = respondenti Machanové;  $\bar{X}$  = aritmetický průměr; d = rozměrový efekt; s = směrodatná odchylka

Již na první pohled je u faktoru „Sebepřijetí“ zřejmý více než tříbodový rozdíl mezi respondenty se SP a respondenty Machanové ( $m_{s1}=24,83$  oproti  $m_{m1}=28,0$ ). Pro přiblížení je vhodné porovnat výsledky jednotlivých položek testu. Zařadila jsem sem i problematickou otázku č. 6, která není ve faktorové analýze Machanové zahrnuta (Machanová, 2009). Použitím metody rozměrového efektu<sup>14</sup> (Cohen, 1988) jsem naměřila velký rozměrový efekt u položky č. 6 („Někdy je mi nepříjemné o sobě přemýšlet“) a položky č. 7 („Mám k sobě negativní postoj“). Položka č. 6 byla u respondentů se SP hodnocena průměrně 2,33, u respondentů Machanové – průměrně 3,67. Položka č. 7 byla u respondentů se SP průměrně hodnocena 2, u respondentů Machanové průměrně 3,91. V obou případech tedy byli respondenti Machanové více nakloněni odpovědím vyjadřující pozitivní rozměr sebepřijetí (častěji odpovídali spíše „ne“ na výše uvedené otázky). Pro získání více podložených výsledků jsem se rozhodla zahrnovat pouze ty otázky, u kterých byl rozměrový efekt identifikován jako velký.

---

<sup>14</sup> Jak již bylo zmíněno, rozměrový efekt se považuje za velký při hodnotě  $d > 0,8$ . Význam mohou mít i menší hodnoty, které jsem ale vzhledem k malému počtu respondentů se SP nepovažovala za tak průkazné.

### 5.2.1 F<sub>2</sub>: Nekompetentnost

TABULKA 4: VÝSLEDKY RESPONDENTŮ SE SP VE F<sub>2</sub>

F <sub>2</sub>	$\bar{x}_s$	s <sub>s</sub>	$\bar{x}_m$	s <sub>m</sub>	d	velký rozměrový efekt
<b>Otázka 8</b>	2,33	0,94	2,88	1,09	-0,51	ne
<b>Otázka 10</b>	2,50	0,96	2,67	1,10	-0,15	ne
<b>Otázka 13</b>	3,17	1,21	2,89	0,99	0,28	ne
<b>Otázka 16</b>	3,67	0,94	1,75	0,96	2,00	ano

Legenda:  $x_s$  = respondenti se sluchovým postižením;  $x_m$  = respondenti Machanové;  $\bar{x}$  = aritmetický průměr; d = rozměrový efekt; s = směrodatná odchylka

Faktor „Nekompetentnost“ je sycen položkami testu č. 8, 10, 13 a 16 (tabulka 3.1.2 viz přílohy). Metodou rozměrového efektu byl zjištěn velký rozdíl v položce č. 16 („Přál/a bych si být dovednější v tom, co dělám“). U respondentů se SP tvořilo průměrné bodové ohodnocení 3,67, zatímco u respondentů Machanové činil průměr 1,75. Respondenti se SP tedy obecně oproti respondentům Machanové vykazovali větší spokojenost se svými dovednostmi (právě s výjimkou otázky č. 16, která je dále využita k interpretacím).

### 5.2.2 F<sub>3</sub>: Kompetentnost

TABULKA 5: VÝSLEDKY RESPONDENTŮ SE SP VE F<sub>3</sub>

F <sub>3</sub>	$\bar{x}_s$	s <sub>s</sub>	$\bar{x}_m$	s <sub>m</sub>	d	velký rozměrový efekt
<b>Otázka 2</b>	3,33	0,94	3,17	0,79	0,20	ne
<b>Otázka 4</b>	4,17	0,69	3,62	0,88	0,63	ne
<b>Otázka 12</b>	4,00	0,82	2,90	0,88	1,25	ano
<b>Otázka 14</b>	3,67	1,07	1,75	0,95	2,02	ano

Legenda:  $x_s$  = respondenti se sluchovým postižením;  $x_m$  = respondenti Machanové;  $\bar{x}$  = aritmetický průměr; d = rozměrový efekt; s = směrodatná odchylka

„Kompetentnost“ je dle Machanové (Machanová, 2009) vázána na položky testu č. 2, 4, 12 a 14 (tabulka 3.1.3 v přílohách). Metoda rozměrového efektu odhalila velký rozměr v položkách č. 12 („V mnoha věcech si vedu velmi dobře“) a 14 („Jsem velmi nadaný/á“). Položka č. 12 byla u respondentů se SP hodnocena průměrně 4, u respondentů Machanové průměrně 2,9. U položky č. 14 respondenti se SP průměrně

odpovídali 3,67; respondenti Machanové průměrně 1,75. Respondenti se SP tedy oproti respondentům Machanové nahlízejí svou kompetentnost více kriticky.

### **5.2.3 Závěry vycházející z prvního třídění**

Metodou rozměrového efektu bylo identifikováno pět položek v testu SLSC-R, ve kterých respondenti se SP a respondenti Machanové vykazovali velký rozdíl. Jednalo se o položky vztahující se ke všem třem faktorům – „Sebepřijetí“, „Nekompetentnosti“ i „Kompetentnosti“.

V této části jsem pracovala se skupinou 6 studentů se SP, které jsem se snažila porovnat s vzorkem populace zkoumané Machanovou. Ve své skupině jsem skutečně našla některé odlišnosti; na základě analyzovaných dat tak předkládám závěr, že mezi těmito skupinami pravděpodobně určité typické rozdíly existují.

## **5.3 Interpretace autorského dotazníku**

Zde představuji především interpretaci autorského dotazníku (AD), byť stále zčásti vycházím ze svých předešlých závěrů (výsledky v jednotlivých faktorech SLSC-R). Zajímalo mne především, jaká je kvalita výpovědí – snažila jsem se tedy zjistit, jaké se mezi respondenty ukazují odlišnosti a podobnosti a zda lze na základě toho vytvořit nějakou kategorizaci. Při kategorizaci jsem postupovala tak, že jsem analyzovala všechny výpovědi – nejdříve každého respondenta zvlášť (snažila jsem se nalézt nějaká témata, která se v jejich výpovědi zdála být zřetelná) a poté jsem tato témata mezi respondenty porovnávala (abych zjistila, zda jsou některá z nich sdílená, či naopak stojí proti sobě). Kategorie jsem pro jednodušší orientaci co nejstručněji na základě jejich obsahu pojmenovala.

Při analýze autorského dotazníku se ukázalo, že ne všechny otázky byly pro výzkum přínosné. Pokud bych na tento výzkum dále navazovala, bylo by zřejmě vhodné u něj provést jisté úpravy – například se v autorském dotazníku zaměřit i na mimoškolní aktivity či provést více dotazování, co se vztahové sítě respondentů týče.

### **5.3.1 F<sub>1</sub>: „Sebepřijetí“**

Situace při hodnocení tohoto faktoru je poněkud obtížnější a to z toho důvodu, že je sycen pozitivně i negativně formulovanými tvrzeními. K hodnocení a interpretaci je tedy třeba přistupovat obezřetněji. Pro zpřehlednění situace předkládám další



tabulku; sloupec „formulace“ pokrývá negativní či pozitivní formulaci věty; „-“ a „+“, případně „0“ označují odpověď respondenta. Snažím se tím zohlednit, že pokud respondent odpověděl na negativně formulovanou otázku na negativním rozměru škály, jednalo se o pozitivní hodnocení.

TABULKA 6: VÝSLEDKY RESPONDENTŮ SE SP VE F<sub>1</sub> SE ZŘETELEM NA FORMULACI TVRZENÍ

otázka	formulace	a	b	c	d	e	f
<b>1</b>	-	-	+	-	0	0	0
<b>3</b>	+	+	0	+	+	+	-
<b>5</b>	+	+	+	+	+	+	0
<b>6</b>	-	-	0	-	-	0	+
<b>7</b>	-	-	-	-	0	-	+
<b>9</b>	+	+	+	+	0	0	-
<b>11</b>	+	+	+	0	0	+	0
<b>15</b>	-	-	+	-	0	0	+
<b>výsledek</b>		+	+	+	+	+	-

Z tabulky je patrné, že i přes zohlednění formulace jednotlivých otázek u respondentů převládá pozitivní výsledek F<sub>1</sub>: „Sebepřijetí“. Bodový rozdíl mezi respondenty se sluchovým postižením a mezi respondenty Machanové (viz kapitola 5.2.1.) je tedy vhodné reinterpretovat.

### Realismus

V AD respondenti často uvádějí, že pokud se octnou v majoritní společnosti, je jejich prožívání zpravidla závislé na situaci – „*Cítím se obvykle stranou velké skupiny lidí. Nejlépe je mi v malé skupině, popř. ve dvou*“. „*Spíše vnímám sebe jako slyšící – ovlivněno slyšícím kolektivem kolem mě, ale jsou situace, kdy si hodně uvědomuji, že do něj nepatřím (částečně). Spíše nemám žádné zásadní problémy v komunikaci, většinou mi vadí hlavně neochota a netolerantnost lidí*“ či „*Ve slyšící společnosti – 1 osoba OK, víc osob – trochu mimo, namáhavé, znervózňující. Cítím se spíš, že nestíhám*“. Společným znakem odpovědí respondentů byl tak realistický náhled na situaci, který reflektuje osobní zkušenost a životní historii jednotlivců. Překážky, které v jejich životě vyvstávají, nejsou tak připisovány nereálným skutečnostem nebo panující „nevraživosti“ vůči skupinám lidí s (sluchovým) postižením. Toto je ostatně zmiňováno v celém dotazníku a pregnančně vyjádřeno v odpovědi respondentky, která shrnuje své zkušenosti při integraci do běžné ZŠ: „*Uvědomila jsem si, že vše zvládám*

*stejně, líp, hůř, jako kdokoliv jiný → nezáleží na sluchu, ale na talentu, snaze, podpoře atd.*“ Při integraci má na dítě samozřejmě vliv mnoho faktorů; můžeme jmenovat např. schopnost dítěte samého podávat určitý školní výkon od jeho motivace (ke studiu, k socializaci do školního prostředí atd.) až po školní vztahovou síť naplněnou vztahy se spolužáky a v neposlední řadě také s učiteli. Tento „realismus“ vztahuji k sebedřívjetí z toho důvodu, že pro dosažení pozitivního sebehodnocení je zřejmě důležité se umět vyrovnat s nejrůznějšími životními těžkostmi či překážkami – dosáhnout realistického náhledu na svou životní situaci. Probleskující realistický náhled na svět, potažmo dobré zpracování vlastní životní situace, tedy může mít určitou souvislost s pozitivním výsledkem faktoru Sebedřívjetí u většiny respondentů.

### **Učitelské vedení**

Neméně důležitá se ukázala být úloha vhodného pedagogického vedení při navštěvování školy, respektive vztahů třídního kolektivu s učitelem. (srv. např. Murray, Greenberg, 2006) Učitel je autoritou, která má (či by přinejmenším mít měla) vliv na třídní kolektiv a tedy i na atmosféru ve třídě. Jeho role ve škole bývá ale v literatuře, přinejmenším té, zabývající se psychologií handicapu, opomíjena – srv. např. odlišný názor Vágnerové na roli učitele (Vágnerová et al., 1999). Totéž dokládá i výpověď jedné z respondentek o ZŠ, kde byla v integraci: *„Osobní pocity jsou spíše smíšené až negativní (ovlivněno hlavně osobností učitelky, která ve třídě vytvářela zbytečné dusno, které se pak přenášelo i mezi děti).“* Vliv učitele je ale patrný i na speciálních školách – *„Brali nás spíš více jako méněcenné neb postižené, studenty. Někteří takoví nebyli, někteří si na nás občas dovolovali něco víc, někteří si s námi spíš sedli.“* Při integraci tak zřejmě může učitel prostřednictvím svého vlivu vhodně působit na kolektiv žáků a předejít tomu, aby došlo k negativním postojům vrstevníků vůči odlišnému spolužákovi.

To, že chování učitele může mít vliv na chování třídního kolektivu i v negativním směru, byť to není zamýšleno, naznačuje dále i jedna respondentka ve svých odpovědích: přestože celou dobu studovala v integraci na běžné škole, přístup okolí na ZŠ a SŠ se dost lišil. Tatáž respondentka na ZŠ nevyužívala téměř nic, na SŠ ale ano – *„Také jsem využívala Microport FM Scola – Widex – zařízení pro zkvalitnění sluchového přenosu. Učitel si zavěsil zařízení na krk, já jsem měla konektor na sluchadle. (...) Bez problémů, (učitelé byli, pozn. MB) ochotní*

*a ohleduplní. “ Mezi spolužáky se ale dle vlastních slov cítila ostrčená, což vyústilo ve snahu dostat se „mezi ně“ jiným způsobem; sama tuto situaci hodnotí následujícím způsobem: „Pamatuji si, že jsem na SŠ jednu dobu kouřila – byla jsem blbá, byly tam čtyři holky, co o polední přestávce kouřily, tak jsem taky kouřila, abych zapadla ... bylo nás tam pět, v hloučku, ale když jsem tam stála, tak jsem často nerozuměla, vypadávaly mi souvislosti – a ono je to těžké, protože když se řekl třeba vtip, tak jsem ho nechytla a než aby mi to zopakovali, to mi bylo nepříjemné, opakovaný vtip už není vtipem... Chodily za mnou vlastně, jen když něco potřebovaly – úkol, nebo něco půjčit. “ Podobnou situaci zmiňuje i další respondentka; ve škole, kde byla při integraci dávána za příklad; poté, co si na ni učitelé zvykli, „až mě někdy pozvedávali nad ostatními“, popsala své vztahy s kolektivem takto: „dobrý, pak osamocení, pak už hrůza“. Zdá se, že reakce učitelů, byť mohou být zamýšlené jako podpůrné, mohou mezi spolužáky – možná právě v reakci na to – vyvolat zmíněné negativně vnímané prvky.*

## **Vztahy**

Jak už bylo předesláno v teoretické části, sebedpřijetí vychází ze dvou zdrojů – jednak z vlastního hodnocení sebe, jednak z hodnocení sebe druhými. Poměr důležitosti těchto dvou zdrojů se odvíjí od dosažené vývojové úrovně: v dětství čerpá především ze zdrojů sociálních, v dospělosti převažuje hodnocení vlastní. Právě vztahy se ukazují být u řady respondentů jakýmsi „zádrhelem“: negativní zkušenosti v této oblasti (u těch, kteří mají zkušenost s integrací v průběhu základní a střední školy) má mezi respondenty se SP doslova každý. Týkají se především vztahů ve třídním kolektivu. „Vztahy se spolužáky nebyly příliš dobré, zejména na druhém stupni došlo k jejich zhoršení. V současnosti se stýkám pouze s jednou spolužačkou ze ZŠ – znám ji však už od školky. Na třídní kolektiv nevzpomínám ráda. Řekla bych, že se zde objevovala až šikana.“ „Vztahy až do asi 8. třídy bez problémů, jedna holka toho (rozuměj SP, pozn. MB) využívala a shazovala mě před ostatními a dělala ze mě ‚blbečka‘.“ či „ZŠ (kde byla respondentka v integraci, pozn. MB) - dobrý, pak osamocení, pak už hrůza (pubertální období spolužáků, šikana).“ Tyto problémy se školním kolektivem se tedy zdají často být spjaté s určitým vývojovým obdobím spolužáků, nejčastěji pubertou.

Ve světle těchto skutečností je zajímavé se podívat na výsledek jedné z respondentek: její odpovědi týkající se  $F_1$  v SLSC-R byly odlišné, bodově vyjadřující nižší sebedůvěru. Oproti ostatním zdůrazňuje stálou existenci negativního dopadu SP na vztahy s okolím. Objevuje se to jak už v jejím komentáři k MŠ – „*Porucha sluchu byla ještě na nízké úrovni (...), takže vztahy se spolužáky byly standardní a sluchové postižení je nijak neovlivňovalo.*“; o těchto problémech se zmiňuje i dále v AD: „*Souvisí s tím (se SP, pozn. MB) také určité vztahové problémy – v práci, kamarádstvích, partnerských vztazích.*“

## Komunikace

Komunikace bývá často považována za jednu z oblastí, na které má sluchové postižení zásadní vliv; za vše stačí zmínit okřídlený a notoricky známý „citát“ Heleny Kellerové<sup>15</sup>. Komunikace má vliv na kvalitu vztahu a v odpovědích respondentů se SP také často objevuje jako jakési jejich měřítko. Při popisu vztahového klimatu na ZŠ se tak u jednoho respondenta objevuje v pozitivním směru „*Byly v pohodě, s většinou jsme měli dobré vztahy, všichni jsme si navzájem povídali.*“; u jiné respondentky to bylo právě to, co „vázlo“ – „*Spíše jen takoví přátelé na pokec či na zabít čas. (...) Bylo to moc namáhavé vše stíhat, všemu rozumět, vědět, o co jde, o čem se baví, atd. Vztahy žádné nepřetrvaly, jen sem tam se pozdravíme, či na fcb si napíšeme, spíš okomentujeme fotky.*“ Komunikace mohla být bariérou i v již zmíněném vztahu žák-učitel, což dokresluje následující příklad: „*Pamatuji si například ústní zkoušení z chemie, kde jsem vyučujícímu vůbec nerozuměla - zkoušení bylo plně omylů a nedorozumění a od té doby mi vyučující psal otázky písemně. Dost jsem válčila i s vyučujícím dějepisu - přestože mě učil téměř celou dobu, dělalo mu problém mi při testech otázky napsat.*“ Jeden z respondentů ale situaci vystihl následujícím způsobem: „*Když se dva chtějí domluvit, tak se domluví nehlédě na stav sluchu.*“

---

<sup>15</sup> Helena Kellerová byla hluchoslepá americká spisovatelka a aktivistka. Jako první člověk s takovým postižením vystudovala univerzitu (konkrétně prestižní Harvard v USA). Její známý „citát“ (vzniknuvší nejspíše parafrázováním úryvku z jejího dopisu dr. J. K. Loveovi z r. 1910) zní v originále takto: „*Blindness cuts us off from things, but deafness cuts us off from people.*“ (Slepota nás odděluje od věcí, hluchota od lidí.) Domnívám se, že je často používán bez ohledu na to, že je poněkud vytržený z kontextu. Původní citát zní totiž takto: „*The problem of deafness are deeper and more complex, if not more important, than those of blindness. Deafness is a much worse misfortune. For it means the loss of the most vital stimulus – the sound of the voice that brings language, sets thoughts astir and keeps us in the intellectual company of man.*“

Zdroj: [http://en.wikiquote.org/wiki/Helen\\_Keller](http://en.wikiquote.org/wiki/Helen_Keller); cit. 21. 2. 2014

## Význam pocitu přináležení ke skupině

Určité prvky distance od majoritní společnosti u některých respondentů se SP přetrvávají v hodnocení sebe sama dosud. Respondenti, kteří shodně uváděli, že se cítí být součástí slyšící společnosti, se často ve vyjadřování názorů na ni lišili. Pro ilustraci uvádím následující výroky: „*Cítím se obvykle stranou velké skupiny lidí. Nejlépe je mi v malé skupině, popř. ve dvou*“, či na situaci závislé prožívání „*Spíše vnímám sebe jako slyšící (...) ale jsou situace, kdy si hodně uvědomuji, že do něj nepatřím (částečně)*“. Vyskytuje se zde i pozitivní či spíše neutrální hodnocení většinové společnosti – „*Necítím se, že bych byl výjimečný*“, případně pozitivní hodnocení pocitu přináležení k minoritní skupině – „*V neslyšící společnosti jsem sama sebou, spokojená i nespokojená, ale vždy to můžu kdykoliv vyjádřit.*“ V této odpovědi opět probleskuje kvalita komunikace jako důležitý facilitátor vztahu.

Význam pocitu přináležení ke skupině pro vlastní sebepřijetí je opět vyjádřen již v teoretické části. Předpokládám (a je to ostatně z AD zřejmé), že přestože respondenti na první pohled procházeli například podobným systémem vzdělávání a podobným kontaktem s majoritou, každý z nich si z toho odnesl něco jiného. Ti z respondentů, cítící se jako „slyšící“ s omezenými kontakty s ostatními lidmi se SP, mohli mít pocit, že při porovnání s ostatními (tedy většinou s majoritní společností) z toho nevychází příliš dobře. Když se například neprosadili tak, jak by si představovali či měli pocit, že nějakým způsobem selhali, mohli tyto důsledky přisuzovat své sluchové vadě – tedy něčemu, co se nedá příliš ovlivnit či změnit. Ti z respondentů (také považující za svou skupinu „slyšící“), kteří nepřisuzují své neúspěchy a pocity selhání své sluchové vadě, ale jiným faktorům, mohli tak být v jednodušší situaci. Respondenti, cítící se spíše jako „neslyšící“, se mohli při posuzování vlastních úspěchů a neúspěchů odkazovat na jiné osoby, jejichž situace se (ve smyslu handicapu) nelišila. Sluchová vada (kterou fakticky není možné ovlivnit) tak nebyla při porovnávání se s ostatními původcem jejich úspěchu či neúspěchu<sup>16</sup>.

---

<sup>16</sup> Tyto předpoklady je možné dát do souvislosti s dobře známým konceptem J. Rottera *locus of control*. Rotter rozlišuje osoby s interním a externím *locus of control*. Tyto osoby se liší tím, jakým způsobem se dívají na různé problematické situace, kterými procházejí. Osoba s interním *locus of control* ve větší míře přisuzuje úspěch či neúspěch vlastnímu přičinění (snaze, talentu); osoba s externím *locus of control* při těchto situacích přikládá důležitost spíše vnějším faktorům (zásahu druhého, neovlivnitelné skutečnosti). Rotter, 1966.

Není ale vhodné hodnotit věci tohoto charakteru s odstupem jako „lepší“ či „horší“ přijetí sebe sama: před každého člověka je postaven odlišný úkol, se kterým se musí v rámci svých možností vypořádat. Určité shodné znaky při reakcích jednotlivců (například při reakcích na obtížné životní situace) je pochopitelně možné nalézt vždy, vycházejí ze specificky lidských předpokladů, které lidstvo do určité míry sdílí. Výsledky tak nemohou být zevšeobecňovány.

### **5.3.2 F<sub>2</sub>: „Nekompetentnost“**

Vzhledem k tomu, že je faktor sycen negativně formulovanými položkami, platí pro interpretaci totéž, co výše: odpovědi na „negativní straně“ škály mají pozitivní účinnost a naopak. Pokud je v tabulce respondent označen u tohoto faktoru symbolem „+“, reprezentuje jeho častější souhlas s negativně formulovanými otázkami a naopak. Čtyři respondenti prezentovali souhlas s negativně formulovaným míněním o své kompetentnosti častěji, než dva další. Rozdíly mezi jednotlivci přesto nebyly velké; zřetelně odlišného bodového výsledku dosáhla pouze jedna respondentka, jejíž odpovědi byly ve vztahu k tomuto faktoru „pozitivnější“, než odpovědi zbytku respondentů.

Respondenti se SP jako skupina ale přesto byli (při svých odpovědích v testu) méně často přesvědčeni o své nekompetentnosti, než respondenti Machanové; s výjimkou poslední otázky – otázky č. 16 (*„Přál/a bych si být dovednější v tom, co dělám“*); ve které také jednotlivé skupiny vykazovaly největší odlišnost. Zdánlivý rozpor mezi odpověďmi na čtyři otázky k faktoru přináležející – *„Někdy nedokážu dobře využít životních příležitostí; Někdy zjišťuji, že je pro mne obtížné dosáhnout toho, co je důležité; Někdy se mi nedaří naplňovat své cíle; Přál/a bych si být dovednější v tom, co dělám“* vysvětlují tak, že první tři otázky, u kterých obecně dosahovali pozitivnějšího výsledku, se vztahují k tomu, co skutečně jsou schopni ovlivnit. Čtvrtá otázka naopak mohla pro ně mít konotace ke skutečnostem, které nejsou schopni ovlivnit, i kdyby se snažili.

### **Přání „moci zvládat“**

Zdroje pocitu nekompetentnosti mohou být různé. Mezi ně mohou patřit jednotlivosti (snad by se dalo říci i kulturní artefakty), které člověku s volným přístupem k nim často zdrojem přesvědčení o vlastních schopnostech ani nejsou.

Stávají se pro člověka důležitými až s dosaženou životní zkušeností, při které nemá určitý člověk (s postižením) k danému artefaktu přístup srovnatelný s majoritou. Zdroje pocitu nekompetentnosti se mohou ukrývat spíše v činnostech, kterým se jedinec věnuje a kde SP přesto vytváří určitá omezení. Osoba tak cítí její dopady, neboť většinou není v její moci takové vlivy překonat jen vlastními silami. V odpovědích respondentů se tato skutečnost objevuje také – například v tom, jak se vyjadřovali o přístupu učitelů na studovaných školách (kde byli v integraci). Učitelé někdy nereflektovali reálný stav věcí a nebyli tak dostatečnou oporou pro kvalitní průběh studia. Několik respondentek tento problém zmiňuje: „*U některých vyučujících byla malá ochota přizpůsobit styl výuky mému handicapu, obecně byla malá osvěta a vědomost, jak hovořit k neslyšícímu,*“ či „*Situace byla prakticky stejná, jako na ZŠ – takže jsem nevyužívala žádné speciální pomůcky a učitelé měli opět problém dodržovat určité zásady, které na mě mé postižení kladlo.*“ Přání „být dovednější v tom, co dělám“ se tak může interpretovat jako přání „moci zvládat“ určité situace samostatně, když na okolí není spolehnutí. Na speciálních školách se podobné problémy vyskytovaly také, i když v jiném ohledu – již byl zmíněn výše negativní přístup ke studentům s postižením v rámci speciální školy pocíťovaný jednou respondentkou, podobná situace se navíc objevuje ve výpovědi dalšího respondenta: „*Někteří učitelé (na speciální SŠ) neznakovali a tím mé spolužáky někdy štvali. Vůbec nevěděli, o čem ten dotyčný mluví.*“ Respondent zde pak fungoval jako jakýsi tlumočník mezi učitelem a spolužáky. Tyto skutečnosti tak nabízí závěr, že vhodný přístup k studentovi (ať už s postižením či bez něj) nezávisí pouze na typu školního prostředí (běžná/speciální škola), ale také na osobnostech a rozhledu jednotlivých učitelů.

## Vzdělání

Obecně pozitivnější výsledky respondentů se SP při hodnocení vlastní nekompetentnosti pravděpodobně vycházejí z dalšího a často ne zcela explicitně vyjádřeného činitele – vzdělání samého. Není samozřejmostí, že člověk projde primárním a sekundárním procesem víceméně bezproblémově; a přesto, jak je patrné z výpovědí respondentů, nikdo z nich neměl v této oblasti žádný vážnější problém, naopak bývali často ve studiu úspěšnější, než ostatní (ať byli na ZŠ či SŠ). Odpovědi naznačující důležitost (úspěšného) studia nejen na VŠ pro vlastní hodnocení se v AD vyskytují také: „*Ano, jako je jedno přísloví, čím více jazyků umíš, tolikrát jsi*

člověkem“, „jsem mezi lidmi, vím toho více, vím zajímavosti, zkouším své hranice:). Co dokážu, a co ne :).“ „VŠ mi toho ze všech škol dala úplně nejvíce (...). Pomohla mi nejen ona, ale hlavně spolužáci.“ „Určitým způsobem se mi díky tomu zvedlo sebevědomí potom, co jsem se dozvěděla, že to, co chci dělat, dělat nemůžu“; u jedné respondentky se dále objevuje, že ona sama nepřikládá svému studiu takovou důležitost, ale „jinak to berou spíše lidé okolo mě – říkají, tenhle obor a ještě na UK? Koukají na to, jako bych byla něco víc, ale já se tak necítím.“ Pocit kompetentnosti může tak zřejmě vycházet i z toho, že respondenti jsou schopni zvládat nároky běžného života na stejné či na vyšší úrovni, jako majoritní populace.

Je to právě ona respondentka, která se v bodovém ohodnocení tohoto faktoru uvnitř skupiny lišila nejvíce. Variantou, která se nabízí pro vysvětlení pozitivní „odlišnosti“ zmíněné respondentky, může být její výjimečně dobrá kompenzace sluchové vady prostřednictvím techniky – „(...) jsem využívala Microport FM Scola – Widex – zařízení pro zkvalitnění sluchového přenosu. (...)Bez toho bych nedala ani ránu, nedostudovala bych VŠ“. Sama uvádí, že se cítí „jako slyšící člověk s omezením snadno porozumět ve slyšícím prostředí, **společnost kolem mě ani můj handicap nevnímá.**“ S jinými osobami se sluchovým postižením se téměř vůbec nestýká, „Nemám s nimi moc zkušeností, jen přes pobyt zprostředkovaný Mediatékou jsem byla před třemi roky se skupinou neslyšících studentů v Anglii. Vůbec jsem to mezi nimi nestíhala, bylo to na mě moc rychlé. Ale byli moc milí. Skamarádila jsem se tam s jedinou holkou, která uměla jak mluvit, tak znakovat, a spolu jsme mluvily, protože znakovat neumím.“ Z vlastního srovnání s „normou“ při studiu také vychází dobře, komentuje ho tímto způsobem: „Vyrovнала jsem se slyšícímu člověku.“

### 5.3.3 F3: „Kompetentnost“

Tento faktor je v dotazníku SLSC-R sycen pozitivně formulovanými položkami vztahujícími se k původní dimenzi „Kompetentnost“. Respondenti se SP opět ve svých odpovědích vykazují poměrně velkou soudržnost; odlišnější odpovědi se objevily u dvou respondentek. Jedna z nich se lišila v „pozitivním“ směru, druhá v „negativním“. Respondenti se SP odpovídali převážně na pozitivní škále; při porovnání jejich průměru s průměrem respondentů Machanové byly jejich výsledky ovlivněny odlehlejšími bodovými odpovědi jedné z respondentek (která s většinou tvrzení spíše nesouhlasila). Kategorie zde předložené s kategoriemi souvisejícími s F<sub>2</sub>



jsou si samozřejmě podobné, protože jde vlastně o dva odlišné póly jedné dimenze (viz kapitola 2.5.; Tafarodi a Swann, 2001).

Pokud opět vztáhneme odpovědi respondentů v SLSC-R k jejich odpovědím v AD, můžeme vidět, že se vzhledem ke školní úspěšnosti často hodnotí velmi dobře – „*Na ZŠ jsem **vůbec neučil**, stačilo se mi jen na to podívat (...) Celkem dobře, štítíl jsem se matematiky, ta mě **vůbec nebavila**. V ostatních předmětech jsem se neučil, jen se kouknul, a šlo mi to jako na ZŠ.*“ „*S učivem jsem problémy neměla, **celou ZŠ s vyznamenáním**. Učivo (na SŠ, pozn. MB) též bez problému, naopak mě možná více bavilo se učit, chodit do školy kvůli skvělému kolektivu spolužáků*“ „*Zvládal jsem učivo **výborně**.*“ „*Bez problémů, **celých devět let jsem měla vyznamenání**; (Na SŠ, pozn. MB) o něco hůře než na ZŠ, v oboru s tímto speciálním zaměřením mi mnoho cizích slov zhoršovalo chápat látku*“. Tyto odpovědi lze ale vztáhnout spíše k jejich obecným studijním předpokladům, nikoli k tomu, že se jedná o respondenty se SP. Zdá se tedy vhodné zdůraznit, že výsledky testu a jejich interpretace nemusí mít vždy přímou souvislost s handicapem respondentů.

### **Vzájemné odlišnosti některých respondentů**

Respondentka, jejíž odpovědi se oproti ostatním respondentům se SP vyznačovaly vyšší mírou souhlasu s tvrzeními pozitivně se vztahujícími k pocitu vlastní kompetentnosti, se od ostatních respondentů v AD lišila tím, že přiznává velkou část **svého** školního úspěchu vlastní (ze strany rodiny podporované) cílevědomé a soustředěné práci, vedoucí k metě – VŠ. V průběhu svých odpovědí se často zmiňovala o důležitosti soustředěné práce, na kterou je sama zvyklá: „*Učivo jsem zvládala dobře, měla na to vliv především **domácí výuka** s maminkou. Do školy (ZŠ, pozn. MB) jsem chodila normálně, to doučování jsme měli potom, když přišla z práce, dělaly jsme spolu úkoly a vysvětlila mi, co bylo potřeba. (...) Dobře, ale bylo to chvílemi hodně náročné (SŠ, pozn. MB). Zvládala jsem to stejně, jako na ZŠ (ale jen některé předměty), většinu jsem zvládala sama, u jazyků jsem měla navíc doučování.*“ Soustředěná práce se jí vyplatila, je velmi úspěšnou studentkou.

Respondentka, která s tvrzeními uvedenými v testu týkajícími se „Kompetentnosti“ spíše nesouhlasila, měla ve svém životě zkušenosti odlišného charakteru: přes její soustředěnou práci se zamýšlené výsledky, tedy vykonávání zamýšleného povolání, nedostavily, a VŠ pro ni proto byla až druhá možnost. Sama

předkládá pocíťovaný negativní dopad zdravotního omezení na pracovní možnosti: „...omezené možnosti pracovního uplatnění, studia určitých oborů, nutnost potýkat se s bariérovou společností apod.“ Přes tyto komplikace je ale také ve svém studiu (lišícím se od původní volby), ke kterému se posléze dostala, velmi úspěšná.

Rozdíl mezi těmito dvěma respondentkami nespočívá v jejich školní úspěšnosti, ale spíše v jejich plánech, které se naplnily rozdílným způsobem: první z respondentek se od začátku zaměřila na jeden předmět studia, kterému se maximálně věnovala a pokračuje v něm doposud (a ve kterém bylo navíc od začátku zřejmé, že s největší pravděpodobností nebude její postižení působit přímé potíže). Druhá z respondentek původně postupovala v podstatě stejným způsobem. Na rozdíl od předešlé dívky si ale musela po několika letech zvolit jinou dráhu, ač to nepředpokládala. Původně zamýšlené povolání se současnou kariérou souvisí jen velmi vzdáleně.

#### **5.3.4 Vnímání vlastní odlišnosti – pozitiva a negativa**

V odpovědích v AD často probleskoval fakt, který bývá v (zejména starší) odborné literatuře zmiňován jen okrajově a s rozpaky: prožívání vlastního handicapu nemusí být člověkem vnímáno negativně – někdy může být naopak přijímán pozitivně (byť se k tomu zřejmě dopracuje v průběhu času). Záleží ovšem na konkrétní osobě, na život člověka působí vždy mnoho faktorů – osobnostních, sociálních, environmentálních a mnoho dalších. Není možné usuzovat na různé stupně toho, co je „dobře“ či špatně“, neprojevuje se zde „lepší“ či „horší“ strategie. Přestože by se mohlo zdát, že se někdo „vyrovnává se svou vadou“ lépe, než někdo jiný, nemůže to být aplikováno plošně: proces přijetí sama sebe není možné zcela považovat za ten „jediný správný“ a jako takový ho dále doporučovat. Proces přijímání vlastní odlišnosti může možná zjednodušovat již zmíněné vnímání příslušnosti k nějaké skupině (lidí, kteří jsou na tom podobně).

Považuji za důležité zdůraznit, že každý člověk má sám k sobě odlišný přístup, ať už nějaký handicap má či ne. Je to velmi dobře zřetelné i ve výpovědích mých respondentů, kteří zaujímají v postoji ke svému postižení mnoha různých poloh. Jeden respondent se dokonce vyjádřil, že pro něj SP neznamena nic negativního: „*Necítím se, že bych byl výjimečný. (...) Poznávám to, že Pán Bůh nic lepšího mi dát nemohl. Soucítím s lidmi, kteří nevidí. (Slyším, pozn. MB) nic nezavídím. Mám slyšící sestru*

*a jsem šťastný, že dobře slyší.“ Když už je zmiňováno něco, co působí problémy, neobjevuje se sluchové postižení samo o sobě (jak je již naznačeno výše), spíše postoje společnosti k ní, potažmo k lidem s handicapem – „Neochota lidí, komunikační bariéra s nimi, můj strach komunikovat s cizími lidmi.“, „Hlavně izolaci od ostatního kolektivu slyšících, obtížná až nulová možnost komunikace s větším kolektivem/skupinkou -> nelze odezírat, je obtížné udržet určitá kamarádství (**berou mě jinak**) vzhledem k tomu, že nevím o všem, co se děje).“.*

Respondenti se SP řadili mezi pozitiva i svou osobní zkušenost, lišící se od zkušeností ostatních, kterou mohou využít: *„Soucit k lidem s handicapem, který vychází z **mojí zkušenosti**. Nenechala bych třeba někde stát nevidomého, když je ztracený, snažím se pomoci, když mohu“; „Beru různé věci jinak, **mám jiný pohled na svět** a rovněž poznání světa neslyšících.“; „Pozitivní je to, že **nejsem „jeden z mnoha“** a díky svému sluchovému postižení lépe filtruji lidi. Lépe poznám, co jsou zač.“ „Ano, spousta věcí, především ČZJ - krásný jazyk, přátelé, přítel, lidé kolem mě (bližší spíš :)), klid, **jiná perspektiva, jiný pohled**.“ Respondenti se SP také vnímali jako pozitivní možnost volby toho, na co se chtějí soustředit, či úplný únik informacím – „Nevadí mi spát v hluku ☺. Když nechci něco vnímat, tak nemusím.“ „Je také pozitivní, že můžu občas využít toho, že neslyším, když nechci.“*

Pohled na majoritní – slyšící – populaci sám o sobě představoval jednu z otázek pokládaných v AD. Respondenti ji většinou chápali jako skupinu určitým způsobem odlišnou: toto byla na druhou stranu charakteristika připisovaná pouze větší skupině lidí. Jak již bylo patrné výše, respondenti se SP z evidentních důvodů (v majoritní společnosti) upřednostňovali pobyt v menších skupinkách. V následujících vyjádřeních můžeme pozorovat, že respondenti vnímají rozdíl mezi interakcí s jednolitou společností či větší skupinou a mezi intimnější interakcí v dyádě či menší skupině: *„Více než ¾ času trávím mezi slyšícími, takže to беру za normální společnost, která je ve srovnání se společností neslyšících, je mnohem bezohlednější, pokrytečtější, uzavřenější, méně tolerantnější (...) izolace od ostatního kolektivu slyšících, obtížná až nulová možnost komunikace s větším kolektivem/skupinkou -> nelze odezírat, je obtížné udržet určitá kamarádství (**berou mě jinak**) vzhledem k tomu, že nevím o všem, co se děje.“* Pokud se začneme zabývat jednotlivci (členy populace vnímané jako skupiny), objevují se již méně zobecňující charakteristiky – je bráno na zřetel, že se komunikace s jednotlivými osobami, nezávisle na jejich „příslušnosti“ k určité populaci, liší:

*„Vzhledem k velké heterogenitě této populace mám na SP osoby individuální názor. Stejně tak, jako na osoby z majoritní populace.“*

## 6. Diskuse

V diskusi se chci zaměřit zejména na to, zda se podařilo odpovědět na výzkumné otázky uvedené v kapitole 4.2. Výsledky výzkumu budou také porovnány s teoretickými podklady vycházející především ze zahraniční literatury zmíněné v teoretické části. Na základě porovnání předkládám i možné oblasti dalšího zkoumání.

První výzkumnou otázkou bylo, jaké sebehodnocení mají vysokoškolští studenti s těžkým sluchovým postižením, kteří byli zahrnutí ve výzkumu a dále, zda se tyto respondenti svými výsledky ve kvantitativním dotazníku nějak liší od majoritní populace. Na základě první části interpretací, tedy pomocí SLSC-R, jsem dospěla k závěru, že (přes určité limity, dané malým rozsahem souboru a vyšší homogenitě vzorku u mých respondentů) pravděpodobně existují určité typické odlišnosti mezi respondenty se SP a majoritou (výzkumným vzorkem Machanové). Konkrétně bylo v testu SLSC-R identifikováno pět položek, ve kterých vykazovali respondenti se SP a respondenti Machanové velký rozdíl. Jednalo se o položky vztahující se ke všem třem faktorům – „Sebepřijetí“, „Nekompetentnosti“ i „Kompetentnosti“. Toto zjištění bylo podkladem pro mou další výzkumnou práci. Odlišnost sebehodnocení, či konceptů k němu vztaheným, skupin osob se SP a bez SP naznačují i výsledky Potměšilova českého výzkumu (Potměšil, 2010).

Prostřednictvím další výzkumné otázky jsem se snažila zjistit, zda v osobní historii těchto respondentů lze najít nějaké typické charakteristiky či zážitky. Tento předpoklad se mi potvrdil. U respondentů se často opakovalo zdůrazňování určitých věcí – například postojů vztahujících se ke komunikaci (preference menších skupin při komunikaci s majoritní populací apod.), což přímo vychází z jejich sluchového omezení. Zajímavým faktem ale bylo, že se z hlediska školních zkušeností v AD ukázalo, že *všichni z respondentů, kteří byli integrováni do běžné školy, se setkali s nějakou formou šikany* či restrikcemi ze strany vrstevníků. Od doby, kdy byli respondenti integrováni do běžných škol, již uběhlo několik let a situace se ve školách dnes možná zčásti liší. Shodné informace, tedy problémy ve vrstevnickém kolektivu v rámci školy, byly také předloženy ve výzkumu York Univerzity (Israelite, Ower, Goldstein, 2002). Ve starší literatuře (např. Vágnerová et al., 1999) se sice uvádí, že integrované děti s postižením bývají vystaveny negativnímu jednání vrstevníků, ale nejsou zde představeny možnosti a způsoby, jak takovému jednání zabránit, či

předcházet nebezpečným situacím. Proto se domnívám, že se zde otvírá možnost, jak orientovat další zajímavý a užitečný výzkum.

Mnohé může zřejmě být ovlivněno učitelem, který by v rámci své práce měl být schopen působit na třídní kolektiv jako na celek. Jeho vzdělání a zkušenosti, jakož i osobnostní předpoklady, by měly požadavkům na něj kladeným odpovídat. Nelze ale v žádném případě tvrdit, že by integrace pro osoby se (sluchovým) postižením nebyla vhodná. Ve výzkumu na CSU, uvedeném v teoretické části, byl naopak předložen závěr, že snahy o integraci jsou dobrým krokem pozitivně přispívajícím k sebehodnocení (Jambor, Elliot, 2002).

Při výzkumu se také ukázalo, že existuje společný faktor vykazující důležitost jak v zahraničních výzkumech představených v teoretické části, tak ve výsledcích respondentů použitých dotazníků. Jedná se o pocit přináležení do skupiny, „*fundamentální potřebu náležení*“, jak o ní hovoří Cameron (Cameron, 1999). Tento faktor je zmíněn téměř v každém uvedeném výzkumu či teorii (Bat-Chava, 2000, Crowe, 2003; Jambor, Elliot, 2005). Ve výstupu z SLSC-R u respondentů se SP je patrná možná souvislost s Faktorem 1: Sebe přijetí. Ti z respondentů, kteří uvedli, že se cítí být součástí nějaké skupiny a nepocítují odlišnost od jejích ostatních členů, skórovali v tomto faktoru výše, než ostatní (viz Tabulka 7). Respondentka s nižším výsledkem SLSC u tohoto faktoru, se vůči oběma skupinám (slyšícím i neslyšícím) vymezovala. Za předmět možného dalšího zkoumání tedy považuji předpoklad, že nejspíše nejde tolik o to, kam člověk se sluchovým postižením náleží (v čemž oponují závěrům T. Crowe), ale spíše o to, jestli vůbec někam patří. U T. Crowe mohlo výsledky zkreslit to, že šetření bylo prováděno na Gallaudetově univerzitě, kde je prostředí tvořeno téměř pouze „Deaf“ a v těchto podmínkách tak může chybět skupina, ke které by se studenti mohli vztahovat (Crowe, 2003).

V mém vzorku skóroval v SLSC-R (F<sub>1</sub>: Sebe přijetí) nejvýše respondent, který uvedl, že se necítí jako odlišný od většinové společnosti (tedy od slyšících). Z jeho odpovědi bylo zřejmé, že má zkušenosti z obou skupin (slyšící i neslyšící) a v obou případech tyto zkušenosti hodnotil pozitivně. Respondentka, která uvedla, že se cítí jako součást komunity Neslyšících (byť se vůči slyšícím výrazně nevymezovala), také dosáhla velmi kladného výsledku. Respondentka, která v tomto faktoru skórovala níže, o obou společnostech mluvila s určitým odstupem, zdálo se, že její referenční skupina

mezi možnostmi nebyla – odvažuji se tedy předpokládat, že jí jakýmsi způsobem chyběla. Tyto úvahy se zdají být v souladu s výzkumem Bat-Chavy (Bat-Chava, 2000), který mluvil o „silnějších“ a „slabších“ identitách neslyšících. „Silnější identita“ zahrnovala ty, kteří se účastnili především dění v komunitě „Deaf“ (kulturně neslyšící) a ty, kteří byli schopni se prosadit v obou světech (v majoritní i minoritní populaci; bikulturní). Tato identita byla dle Bat-Chavy spojena s vyšším sebehodnocením; a zdá se, že i výsledky mého výzkumu jsou těmto závěrům nakloněny.

Předpokladem vzešlým z výzkumu na York University (Israelite, Ower, Goldstein, 2002) byla možnost, že nižší sebehodnocení určitých osob se SP může mimo jiné vycházet právě z chybění či nedostačivosti skupiny, do které by se mohli počítat (referenční skupiny). Výsledky výzkumů tedy naznačují, že pro zlepšení kvality školních zkušeností osob se sluchovým postižením (potažmo pro vytvoření pozitivního sebehodnocení) by mohlo být vhodné, aby lidé, kteří studují v integraci, měli příležitost se setkávat s jinými integrovanými studenty a vytvořit si tak svou vlastní referenční skupinu.

Další výzkumnou otázkou bylo, zda lze z osobní historie respondentů vyčíst některé možné rizikové faktory, které mohou na jejich sebehodnocení mít negativní dopad. Přes velkou variabilitu životních zkušeností se některé faktory jevily pro respondenty jako určující a důležité. Jednak se zřejmě jednalo o již zmíněnou kvalitu školních zkušeností a existenci (či nepřítomnost) referenční skupiny, jednak i o jejich možnost plánovat svůj život – naplánovat si určité cíle, kterých chtějí dosáhnout a mít možnost je naplnit. Souvislost těchto konceptů je naznačena ve výzkumu Camerona, který uvádí, že sociální začlenění do skupiny umožňuje člověku, aby o sobě a o své budoucnosti přemýšlel v kontextu (této skupiny). Díky vnímané sociální opoře a percepci ostatních členů si může člověk svou budoucnost lépe promyslet a představit (Cameron, 1999).

Poslední výzkumná otázka, tedy „*Lze mezi sebehodnoceními představených VŠ studentů s těžkým sluchovým postižením nalézt podobnosti?*“ byla východiskem pro podrobnější kvalitativní analýzu. Pro zachycení šíře jevů jsem se snažila nalézt témata vztahující se k sebehodnocení a respondenty sdílená. Vytvořila jsem zde několik kategorií, které se zdály do jisté míry provázány s jednotlivými dimenzemi sebehodnocení dle Tafarodiho a Swanna (Tafarodi, Swann, 2001). Kategorie byly

stručně nazvány podle toho, co se zdálo v nich jako nejsilnější téma. Došla jsem tak ke kategorii „*realismus*“ odrážející převažující realistický náhled respondentů se SP na jejich životní situaci. Další kategorií bylo „*učitelské vedení*“, reflektující téma důležitosti vhodné pedagogické intervence pro získání kvalitní školní zkušenosti. Kategorie „*vztahy*“ odráží kvalitu vztahů, které respondenti v minulosti i současnosti vnímali, s ní je těsně propojená a současně navazuje kategorie – „*komunikace*“. Další kategorií bylo „*přání moci zvládat*“; ta vychází z odpovědí respondentů k tomu, jak vnímají důležitost zvládnutí nároků života na stejné či vyšší úrovni jako majorita. Další, podobně interpretovatelné odpovědi vztažené přímo ke vzdělání, reprezentuje stejnojmenná kategorie. Tyto kategorie nejsou ale vzhledem k širší výzkumného zobecnitelné. Bylo by tedy vhodné provést další výzkum, který by mohl do naznačených možných závěrů vnést více světla; provedený výzkum by také mohl pomoci při úpravě výzkumných nástrojů (především autorského dotazníku), aby bylo dosaženo jeho maximální využitelnosti.



## 7. Závěr

Bakalářská práce má za cíl přiblížit problematiku sebehodnocení VŠ studentů se sluchovým postižením.

Teoretická část podává nejdříve krátký přehled základních pojmů vztahujících se ke konceptu sebehodnocení. Její hlavní přínos spatřuji především v 3. kapitole, která se věnuje současným pojetím sebehodnocení osob se sluchovým postižením. Většina zahraniční literatury a výzkumů zde prezentovaných ještě nebyla v českém prostředí představena. Snažila jsem se zde o propojení jednotlivých výzkumů, které se často zabývaly podobnými koncepty. Přestože jejich autoři často představovali odlišné úhly pohledu na uvedenou problematiku, jejich zjištění lze dobře kombinovat a propojit. Tato teoretická část sloužila jako opora pro zpracování a prezentaci výsledků výzkumu v diskusi.

V empirické části nejprve předkládám stručný úvod do problematiky včetně vlastní motivace pro výzkum a představuji výzkumné nástroje a metody. Stručně zde shrnuji i dilemata, která vyvstala při zpracování výsledků. Dále jednotlivě představuji respondenty se SP – účastníky výzkumu, v krátkých anamnesticky orientovaných kazuistikách je jednotlivě představuji. V další části se zabývám nálezy a interpretacemi; nejprve je šetřen dotazník kvantitativní (SLSC-R), poté kvalitativní autorský dotazník (AD). Výsledky empirické části jsou poté diskutovány. Tyto závěry stručně představuji dále.

Respondenti se SP se ve svém sebehodnocení liší od respondentů z majoritní populace zkoumaných Machanovou (Machanová, 2009). V životní historii respondentů se SP lze nalézt některé typické zážitky či charakteristiky, kterými prošli (např. zkušenost se šikanou při integraci). Dále výsledky naznačují, že lze pravděpodobně nalézt některé rizikové faktory, které mohly na sebehodnocení respondentů mít vliv (jednalo se o kvalitu školních zkušeností, existenci referenční skupiny, či o možnost plánovat svůj život a své plány naplnit). V odpovědích respondentů na AD se také ukázalo, že některá témata, o kterých se zmiňovali a které mohou mít vliv na sebehodnocení, jsou jimi sdílená a pro ně důležitá. Zjištěné výsledky byly také komparovány a dokresleny pomocí literatury představené ve 3. kapitole.

Mé závěry však nelze zobecnit, na to je zkoumaný vzorek příliš malý. Bylo by proto vhodné a zajímavé provést podobný výzkum u širšího vzorku.

## 8. Bibliografie

- Bat-Chava, Y. (2000). Diversity of Deaf Identities. *American Annals of the Deaf*, 145(5), s. 420-428.
- Blatný, M. a kol. (2010). *Psychologie osobnosti. Hlavní témata, současné přístupy*. Praha: Grada.
- Cameron, J. E. (1999). Social identity and the pursuit of possible selves: Implications for the psychological well-being of university students. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 3(3), 179-189.
- Cohen, J. (1988) *Statistical Power Analysis for the Social Sciences*. Hillsdale, NY: Lawrence Erlbaum.
- Crowe, T. V. (2003). Self-esteem scores among deaf college students: an examination of gender and parents' hearing status and signing ability. *Journal of Deaf studies and Deaf education*, 8(2), s. 199-206.
- Hrubý, J. (1997). *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po vlastním osudu*. Praha: FRPSP.
- Israelite, N., Ower, J., Goldstein, G. (2002). Hard-of-hearing adolescents and identity construction: Influences of school experiences, peers, and teachers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7(2), s. 134-148.
- Jambor, E., Elliot, M. (2005). Self-esteem and Coping Strategie among Deaf Students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 10(1), s. 63-81.
- Macek, P. (2008). Sebesystém, vztah k vlastnímu já. In Výrost, J., Slaměník, I. (Eds.), *Sociální psychologie*. (s. 181-209), Praha: Grada.
- Machanová, M. (2009). *Fenomén sebehodnocení: Psychometrická analýza dotazníku SLCS-R* (Diplomová práce). Dostupné z: [http://is.muni.cz/th/124096/ff\\_m/](http://is.muni.cz/th/124096/ff_m/).
- Murray, C., Greenberg, M. T. (2006). Examining the Importance of Social Relationships and Social Contexts in the Lives of Children With High-Incidence Disabilities. *Journal of Special Education*. 39(4), s. 220-233.

Petříková, J. (2001). *Postoj majoritní společnosti ke sluchově postiženým a jeho odraz v terminologii*. Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity. P, Řada psychologická = Annales psychologici., 49(5), 73-85.

Pipeková, J. a kol. (2010). *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido.

Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological monographs: General and applied*, 80(1). Dostupné z: <http://www.soc.iastate.edu/Sapp/soc512Rotter.pdf>.

Tafarodi, R. W., Swann Jr, W. B. (1995). Self-linking and self-competence as dimensions of global self-esteem: initial validation of a measure. *Journal of personality assessment*, 65(2), 322-342.

Tafarodi, R. W., Swann Jr, W. B. (2001). Two-dimensional self-esteem: Theory and measurement. *Personality and Individual Differences*, 31(5), 653-673.

Slowik, J. (2009). *Speciální pedagogika*. Praha: Grada.

Šedivá, Z. (2006). *Psychologie sluchově postižených ve školní praxi*. Praha: Septima.

Štech, S. (2013). *Úvod do školní psychologie*. Praha: Portál.

Vágnerová, M., Hadj-Mousová, Z., Štech, S. (1999). *Psychologie handicapu*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Nakladatelství Karolinum.

Vygotskij, L. (2004). *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: Portál.

Zelová, A. (2008). Makrosociální jevy a procesy. In Výrost, J., Slaměnik, I. (Eds.), *Sociální psychologie*. (s. 357-371), Praha: Grada.

