

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

Pedagogická fakulta

Ústav speciálněpedagogických studií

BLANKA NOVÁKOVÁ

V. ročník – prezenční studium

Obor: učitelství pro 1. stupeň ZŠ a speciální pedagogika

RODINA A DÍTĚ S VADOU SLUCHU

Diplomová práce

Vedoucí práce: prof. PhDr. PaedDr. Miloň Potměšil, Ph.D.

Olomouc 2010

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne

.....

vlastnoruční podpis

Poděkování

Děkuji prof. PhDr. PaedDr. Miloni Potměšilovi, Ph.D., za odborné vedení práce a poskytování cenných rad.

Dále RNDr. Mileně Krškové za pomoc při statistickém zpracování dat použitých při výzkumném šetření.

Nemalý dík patří rodičům a blízkým, kteří mě podporovali po celou dobu mého studia.

Obsah

1	ÚVOD	7
	TEORETICKÁ ČÁST	8
2	PROBLEMATIKA SLUCHOVÉHO POSTIŽENÍ	8
2.1	Klasifikace sluchových poruch.....	8
2.2	Etiologie sluchového postižení.....	11
2.3	Kategorie osob se sluchovým postižením	14
2.4	Projevy poruch sluchu ve vývoji dítěte	16
3	RODINA	21
3.1	Definice rodiny	21
3.2	Funkce rodiny	22
3.3	Základní psychické potřeby dětí a jejich uplatňování v rodině.....	24
4	RODINA DÍTĚTE S POSTIŽENÍM	25
4.1	Narození dítěte s postižením.....	25
4.2	Diagnostika hluchoty.....	25
4.3	Krize rodičovské identity	26
4.4	Sourozenci dítěte s postižením	27
4.5	Výchova dítěte s postižením	28
4.6	Výběr jazyka v rodině.....	29
4.7	Komunikace v rodině	30
4.8	Role v rámci rodiny.....	30

5	ADOLESCENCE	32
5.1	Charakteristika období adolescence	32
5.2	Přechod dítěte se sluchovým postižením do dospělosti	35
5.3	Vztahy s vrstevníky	36
6	VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ, ŽÁKŮ A STUDENTŮ SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM	37
6.1	Možnosti vzdělávání žáků a studentů s vadou sluchu do roku 1991	37
6.2	Možnosti vzdělávání žáků a studentů s vadou sluchu po roce 1991	38
6.3	Žáci a studenti navštěvující školy pro sluchově postižené	40
6.4	Žáci a studenti zařazení do integrace.....	42
7	DOSPĚLOST.....	45
7.1	Klasifikace dospělosti	45
7.2	Charakteristika mladé dospělosti (20 až 40 let).....	45
7.3	Charakteristika střední dospělosti (40 až 50 let).....	47
7.4	Charakteristika starší dospělosti (50 až 60 let).....	48
7.5	Dospělí neslyšící.....	49
7.6	Místa setkávání dospělých neslyšících	49
	PRAKTICKÁ ČÁST.....	51
8	PEDAGOGICKÝ VÝZKUMU	51
8.1	Kvantitativně orientovaný pedagogický výzkum.....	51
9	VÝZKUMNÝ VZOREK	52
9.1	Výzkumná otázka.....	52
9.2	Metodologie výzkumného šetření.....	52

10	PŘEDPOKLADY VÝZKUMU.....	56
11	INTERPRETACE VÝSLEDKŮ.....	57
12	INTERPRETACE VÝSLEDKŮ – SROVNÁNÍ ŽÁKŮ A DOSPĚLÝCH..	78
12.1	Test dobré shody chí-kvadrát	78
12.2	Srovnání žáků a dospělých se sluchovým postižením.....	78
12.3	Statisticky významné rozdíly mezi žáky a dospělými.....	80
13	DISKUZE.....	93
13.1	Vyhodnocení předpokladů.....	93
13.2	Vyhodnocení položek se statisticky významnými rozdíly.....	94
14	ZÁVĚR	96
15	SEZNAM LITERATURY A PRAMENŮ:.....	97
16	PŘÍLOHY	101
17	ANOTACE.....	102

1 Úvod

Každé dítě, bez ohledu na to, zda je zdravé nebo se sluchovou vadou, potřebuje lásku, bezpodmínečné přijetí a místo, kde se cítí v bezpečí. Tímto místem by měla být rodina, která ho doprovází na jeho životní cestě od prvních krůčků až po vstup do školy a dosažení samostatnosti.

Děti se sluchovou vadou navštěvují běžné nebo speciální školy. Děti a žáci, kteří se vzdělávají na speciálních školách, ve většině případů využívají internátního pobytu a větší část týdne jsou součástí výchovné skupiny na internátě školy. Do svého domova se vrací pouze na víkendy. Některé děti se takto vzdělávají už od mateřské školy a tráví na internátě své dětství až do období adolescence.

Diplomová práce se zabývá vztahem žáků středních škol pro sluchově postižené, kteří využívají internátního pobytu, ke svým rodičům a sourozencům. Práce se snaží odpovědět na otázky, jak sami žáci vnímají svůj vztah k jednotlivým členům rodiny a jak hodnotí změnu ve vztazích s rodiči při pobytu na internátě.

Práce je dělena na teoretickou a praktickou část. V teoretické části jsou vymezeny základní pojmy vztahující se k problematice a přehled dosavadních poznatků. V praktické části je zpracován výzkum, který byl proveden pomocí dotazníkového šetření na středních školách pro sluchově postižené v České republice a v klubech pro neslyšící. Zpracovaná data od žáků jsou dále porovnávána s odpověďmi dospělých respondentů, kteří byli osloveni v klubech pro neslyšící.

TEORETICKÁ ČÁST

2 Problematika sluchového postižení

Sluchové vnímání je důležitou složkou dorozumívacího procesu. Je-li sluchové vnímání nějakým způsobem narušeno (či zcela znemožněno), užíváme termíny sluchová vada (porucha) a sluchové postižení.

2.1 Klasifikace sluchových poruch

Sluchová vada (porucha) představuje poškození orgánu nebo jeho funkce tak, že je nějakým způsobem snížena kvalita či kvantita slyšení (Potměšil, 1999). Lejska (2003) rozlišuje termín „vada“ a „porucha“. Vada je označení stavu léčebně neovlivnitelného a pojem porucha vyjadřuje možnost léčebné restituce.

Sluchové postižení představuje širší termín, který zahrnuje i sociální důsledky, včetně řečového defektu (Potměšil, 1999).

Světová zdravotnická organizace (WHO) dále specifikuje termíny postižení, znevýhodnění a handicap:

- *Postižení: V kontextu zdravotnické praxe je postižení jakákoli ztráta či abnormálnost psychologické, fyziologické či anatomické struktury nebo funkce.*
- *Znevýhodnění: V kontextu zdravotnické praxe je znevýhodnění jakékoli omezení nebo nedostatek (vyplývající z postižení) schopnosti vykonávat určitou činnost způsobem, který se dá považovat za normální pro lidskou bytost.*
- *Handicap: V kontextu zdravotnické praxe je handicap vada daného jednotlivce v důsledku poškození nebo znevýhodnění, která ho omezuje nebo mu brání v naplnění role, která by pro něj (s ohledem na věk, pohlaví, sociální a kulturní faktory) byla normální. (Gregory, 2001, s. 207)*

Sluchové vnímání je omezeno kvalitativně i kvantitativně. Sluchovým podnětem může být jen zvuková vlna o určitém kmitočtu. Dolní hranice je asi 32 kmitů za sekundu, horní hranice 20 000-24 000 za sekundu. Kmitočty nižší nebo vyšší u lidí sluchové pocity nebudí. Další omezení sluchového vnímání je vázáno na intenzitu zvukového podnětu. Nejmenší intenzita zvuku, kterou můžeme při normálním stavu sluchu zachytit, se nazývá sluchový práh (0 dB). Přestoupí-li intenzita zvukového podnětu

určitou výši, změní se sluchový pocit v bolest a mluvíme o prahu bolesti - 130-140 dB (Souralová, 2001). Pro zajímavost uvedeme několik příkladů: šeptaná řeč - 10 dB, úroveň konverzační řeči – 40-60 dB, motory startujícího letadla ve vzdálenosti cca 200 m – 140 dB (Potměšil, 2003). V odborné literatuře je klasifikace sluchových poruch nejčastěji uváděna podle velikosti sluchové ztráty, místa vzniku vady a doby, kdy k sluchové vadě došlo.

2.1.1 Klasifikace dle velikosti sluchové ztráty

Velikost sluchové ztráty se vypočítává jako průměr hodnot audiogramu¹ na kmitočtech 500 Hz², 1000 Hz a 2000Hz, a to na lepším uchu. Výsledná průměrná ztráta sluchu se udává v decibelech³. (Krahulcová, 2003).

Světová zdravotnická organizace (2006) stanovila následující mezinárodní škálu stupňů sluchových poruch podle velikosti sluchové ztráty:

<i>„0 dB – 25 dB</i>	<i>normal hearing</i>
<i>26 dB – 40 dB</i>	<i>mild hearing loss</i>
<i>31 dB – 60 dB</i>	<i>child – moderately severe hearing loss</i>
<i>41 dB – 60 dB</i>	<i>adult – moderately severe hearing loss</i>
<i>61 dB – 80 dB</i>	<i>severe hearing loss</i>
<i>81 dB and over</i>	<i>profound hearing loss“</i>

Hrubý (1999, s. 55) uvádí tuto klasifikaci:

<i>„0 dB – 25 dB</i>	<i>normální sluch</i>
<i>26 dB – 40 dB</i>	<i>lehká nedoslýchavost</i>
<i>41 dB – 55 dB</i>	<i>střední nedoslýchavost</i>
<i>56 dB – 70 dB</i>	<i>středně těžké postižení sluchu</i>

¹ Tónový audiogram je grafické znázornění závislosti velikosti ztráty sluchu na kmitočtu. Vyšetření probíhá tak, že pacient dostane náhlavní sluchátka a je instruován, že se musí velice soustředit a dát znamení ve chvíli, kdy ve sluchátku právě něco zaslechne. V okamžiku, kdy pacient oznámí, že daný tón zaslechl, zakreslí vyšetřující do audiogramu na dané úrovni bod. Následuje změna kmitočtu a vyšetřování se postupně opakuje, až je získána celá křivka audiogramu pro obě uši (Hrubý, 1998).

² Frekvence udává počet kmitů za jednu sekundu. Vyjadřuje se v hertzech (Hz) (Potměšil in Ludíková, 2005).

³ Decibel (dB) je akustická jednotka měřící hladinu intenzity zvuku. V diagnostice platí vztah – čím vyšší údaj v dB, tím vyšší je ztráta sluchu (Potměšil in Ludíková, 2005).

71 dB – 90 dB *těžké postižení sluchu*

91 dB – více dB *velmi závažné postižení sluchu“*

Jednotlivé charakteristiky nedoslýchavosti (Sovák, 1978; Potměšil, 2003):

- Lehká nedoslýchavost – je porucha, která nepřináší nápadnější potíže člověku s postižením a umožňuje mu využití sluchu pro běžnou komunikaci s jistými omezeními v případě komunikace v hlučném prostředí nebo při použití tiché – šeptané mluvené řeči.
- Střední nedoslýchavost – umožňuje poslech a porozumění mluvené řeči ve vzdálenosti jeden až tři metry od ucha mluvícího. I zde pro případ běžné komunikace uvažuje Sovák (1978) o problémech, které jsou nastoleny nevyhovujícími akustickými podmínkami, které se vyskytují mnohem častěji než podmínky akusticky výhodné.
- Těžká nedoslýchavost – umožňuje slyšení mluvené řeči pouze do vzdálenosti jednoho metru od ucha. Tuto vzdálenost nepovažuje Sovák (1978) za významnou a efektivní pro běžnou komunikaci.
- Velmi těžká nedoslýchavost – jedinec s postižením vnímá mluvenou řeč v těsné blízkosti u ucha, a to značně deformovanou. Tato úroveň komunikace podle autora nestačí pro běžnou potřebu a takto vyvinutá řeč je chudá obsahem a deformovaná ve zvukové složce.

2.1.2 Klasifikace dle místa vzniku sluchové vady

Z hlediska místa vzniku sluchové vady medicínská literatura zmiňuje poruchy převodní, percepční a centrální (Potměšil, 2003). Hložek (1995) dělí sluchové poruchy dle místa vzniku na převodní, percepční a smíšené. Převodní vada je způsobena poruchou převodu mechanické energie v zevním nebo středním uchu. Čistá převodní porucha nemůže způsobit úplnou hluchotu, protože percepce je zachována pomocí kostního vedení.

U percepčních vad je postižena funkce vláskových buněk ve vnitřním uchu a nervové části sluchové dráhy. Typické pro tyto vady jsou poruchy kvantity i kvality slyšení a mohou vést k úplné hluchotě (Souralová, 2005).

Obě tyto vady se mohou vyskytovat i ve smíšené formě (Souralová, 2005). Centrální vady představují komplikované defekty způsobené různými procesy, které postihují podkorový a korový systém sluchových drah. Jejich příznaky jsou velmi rozmanité (Šlapák, 1995).

2.1.3 Klasifikace dle doby vzniku sluchové vady

Podle doby vzniku rozlišujeme sluchové vady prelingvální a postlingvální. Prelingvální sluchová vada je vrozená nebo získaná v době, kdy ještě není ukončen základní vývoj řeči. Nedostatečně fixované řečové projevy zanikají a řeč se spontánně nerozvíjí. Jako postlingvální sluchovou vadu označujeme stav, kdy k ztrátě sluchových funkcí došlo až po ukončení základního vývoje řeči. Mluvená řeč je dostatečně fixovaná, řečové projevy nezanikají. V důsledku absence zpětné sluchové vazby dochází jen k artikulačním a prozodickým změnám zvukového projevu (Souralová, 2005).

V souvislosti s dobou vzniku sluchové vady Krahulcová (2003) rozlišuje tyto skupiny dětí se sluchovým postižením:

- s hereditárním (dědičným) a kongenitálním (vrozeným) sluchovým postižením,
- s prelingválním (před ukončením vývoje řeči) sluchovým postižením,
- s postlingválním (po ukončení vývoje řeči) sluchovým postižením.

Z hlediska závažnosti se obecně považují za nejtěžší hereditární, kongenitální a prelingvální (Krahulcová, 2003).

2.2 Etiologie sluchového postižení

Podobně jako u ostatních druhů postižení, tak i u sluchových vad je etiologie mnohdy neznámá. Nejistěné příčiny tvoří podle některých autorů až 68 %. Objevovat se mohou genetické odchylky, které mohou způsobit sluchovou poruchu na základě dědičnosti autosomálně recesivní nebo dominantní, či dědičnosti vázané na chromozom X (Freeman, 1991; Souralová, 2001).

2.2.1 Vady a poruchy sluchu u dětí (před fixací řeči)

Lejska (2003) rozlišuje:

- A. Vrozené (hereditární) vady sluchu: Geneticky podmíněné – jsou takové, u kterých můžeme potvrdit či jednoznačně předpokládat poruchu genetické informace

přenášené z generace na generaci. Ale daleko častější jsou sluchové vady děděné autosomálně recesivně.

- Kongenitálně získané – prenatalně⁴, perinatálně. Zdraví slyšící rodiče čekají zdravé dítě, ale matka v prvním trimestru onemocní infekční chorobou a dítě se rodí s vadou sluchu. Vady sluchu získané perinatálně mají svou příčinu v postižení, která mohou doprovázet přímo porod – asfyxie, poporodní žloutenka, krevní inkompatibilita a další.

Do skupiny vrozených vad sluchu patří více jak polovina dětí se sluchovým postižením (Lejska, 2003).

B. Získané vady (postnatální):

- Po infekčních chorobách – hlavní příčinou těžkých získaných sluchových vad u dětí jsou zvláště virová onemocnění. Nejvýznamnější je nepochybně zánět mozkových blan – meningitida, meningoencefalitida, která zanechává postižení sluchu různého stupně u 40 % nemocných. Mezi další choroby můžeme zařadit příušnice, které způsobují totální jednostranné hluchoty. Menší význam ve vzniku sluchových vad mají další infekce – chřipka, zarděnky, spalničky, horečnaté stavy.
- Při degenerativních chorobách – stav sluchu poškozují onemocnění centrálního nervového systému, jako např. skleroza multiplex (roztroušená skleroza).
- Po traumatech – traumata hlavy a uší se přímo podílejí na vzniku trvalých či přechodných sluchových vad a poruch.
- Po léčbě onkologických onemocnění – stále přibývá dětí, které jsou ošetřovány pro svá onkologická onemocnění ozářením nebo chemoterapií. Moderní agresivní chemoterapie může, a ne zřídka, trvale poškodit sluchové buňky. Výsledkem je trvalé poškození sluchu.
- Při nachlazení a onemocnění horních cest dýchacích – nejčastějším typem dětské sluchové poruchy přechodného typu jsou „ucpané“ uši při infekcích horních cest dýchacích. Nachlazením se změní průchodnost Eustachovy trubice, a tím i možnost ventilace středouší. Ve středním uchu je nedostatek vzduchu – blanka bubínku se zpevní a stává se méně pohyblivou.

⁴ Prenatální vada sluchu – vada sluchu, kterou dítě získává v průběhu těhotenství, před svým narozením.

- Při opakovaných a chronických zánětech ucha – opakované hnisavé záněty středního ucha mohou poškodit struktury středního ucha přechodně nebo i trvale.

2.2.2 Vady a poruchy sluchu u dospělých (a větších dětí po fixaci řeči)

Vady sluchu u dospělých se dělí (Lejska, 2003):

A. Převodní poruchy, které mají původ v poškození: zvukovodu, bubínku, řetězu kůstek, pouzdra labyrintu, Eustachovy trubice, středoušní dutiny.

B. Senzorineurální vady dospělého věku jsou nejčastějšími sluchovými vadami vůbec. jejich počet narůstá s rostoucím fyzickým věkem. Patří mezi ně:

- Presbyakuzie (stařecká nedoslýchavost) – sluchové buňky se vzrůstajícím se věkem postupně odumírají a starý člověk slyší hůře. Patologickým se tento jev stává v okamžiku, kdy má vliv na komunikační pohodu jedince.
- Traumata – akustické a mechanické. Jakékoliv zranění v oblasti hlavy a vnitřního ucha může trvale poškodit sluchové buňky a způsobit tak vadu sluchu. Příčinami těchto zranění jsou v oblasti mechanické nejčastěji dopravní úrazy a v oblasti akustické silné nekontrolovatelné „řesky“ zvuku.
- Dlouhodobé působení hluku je jednou z nejčastějších příčin zvýšeného poškození sluchových buněk. Intenzita zvuku nad 85 dB po dobu několika hodin denně v průběhu řady let vede vždy u každého člověka k vyčerpání ochranných metabolických rezerv buněk, a tím k jejich postupnému odumírání.
- Toxiny tělu vlastní a toxiny tělu cizí. Jedy, které vznikají uvnitř těla a poškozují ho, se objevují u celé řady obvyklých chorob. Toxiny tělu cizí jsou poškozující látky, které tělo samo netvoří. Z celé řady zdravích poškozujících chemických látek jsou nejvíce nebezpečné z hlediska poškození sluchu – nikotin a některé léky. Existuje více jak 300 druhů léků, které mohou trvale poškodit sluch, např. aminoglykosidová antibiotika, diuretika, cytostatika, alkaloidy a další.
- Ušní nádory jsou naštěstí velmi vzácné. Onemocnění vnitřního ucha. Jsou to záněty, případně degenerativní onemocnění struktur vnitřního ucha. Nejčastější celkové záněty jsou součástí např. meningitidy, parotitidy, toxoplasmózy a dalších.

- Onemocnění mozkových nervů, drah a sluchových center. Všechna degenerativní onemocnění jako skleroza multiplex, epilepsie nebo parkinsonismus poškozují mozkovou činnost a mohou se projevit poklesem sluchu.

2.3 Kategorie osob se sluchovým postižením

Označení osoby se sluchovým postižením se týká jedinců s různým stupněm a druhem sluchového postižení. Zahrnuje osoby neslyšící, nedoslýchavé, ohluchlé i osoby s kochleárním implantátem⁵ (Souralová, 2005).

Dle klasifikace WHO jsou považováni za neslyšící pouze ti, kteří nejsou schopni slyšet žádný zvuk ani při zesílení, ale jsou schopni případně vnímat vibrace (Krahulcová, 2003). Korekce sluchové ztráty výkonnými sluchadly ale umožňují považovat za prakticky neslyšící, z hlediska aspektů mluvené řeči, až osoby se ztrátou větší než 71 dB (Krahulcová, 2003).

Hrubý (1999) uvádí odhad, podle něhož prelingválně zcela neslyšících je u nás jenom asi 3700, tj. asi 0,36 promile populace.

2.3.1 Osoby nedoslýchavé

Nedoslýchavost – je definována jako vrozená nebo získaná částečná ztráta sluchu, která bývá příčinou opožděného nebo omezeného vývoje řeči mluvené (Potměšil, 2003). Hrubý (1999) definuje nedoslýchavost jako každé zhoršení sluchu oproti běžné populaci, nikoliv však jeho úplné vymizení.

2.3.2 Osoby později ohluchlé

Ohluchlost je ztráta sluchu, která vznikla v období dokončování vývoje mluvené řeči nebo zasáhla přímo již do vytvořené mluvené řeči jako komunikačního nástroje (Potměšil, 2003).

Hrubý (1999) zařazuje do kategorie sluchově postižených osoby: nedoslýchavé, osoby s vadou sluchu získanou až po rozvoji mluvené řeči (ohluchlí), osoby s prelingvální

⁵ Kochleární implantát je elektronická náhrada zprostředkávající sluchové vjemy neslyšícím jedincům elektrickou stimulací sluchového nervu. Skládá se z části vnitřní, přijímače – stimulátoru, který je umístěn do jamky skalní kosti, a vnější, který je tvořen řečovým procesorem a mikrofonem s vysílací cívkou, které jsou umístěny za ušním boltcem (www.ckid.cz, 7. 2. 2010)

úplnou hluchotou, neslyšící, osoby s kombinovanou sluchovou a zrakovou vadou (slepohluší), šelestáři, rodiče sluchově postižených dětí.

2.3.3 Osoby trpící ušními šelesty

Jedná se o osoby, které slyší zvuky různého charakteru, aniž by měly objektivní podklady v okolí. Tyto zvuky se označují jako ušní šelesty – tinnitus. Na rozdíl od sluchových halucinací nemají informační náplň. Pacient si je vědom, že se jedná o zvuky, které objektivně neexistují.

2.3.4 Rodiče dětí se sluchovým postižením

Zařazení rodičů dětí se sluchovým postižením vysvětluje Hrubý (1999, s. 41): *„Být rodičem jakkoliv postiženého dítěte je totiž postižení samo o sobě. Vada sluchu dítěte změní celý život rodiny, v optimálním případě i způsob rodinné komunikace.“*

2.3.5 Termíny hluchota a zbytky sluchu

V praxi se můžeme setkat i s jinými pojmy, jako je:

Hluchota je zpravidla charakterizována jako vrozená nebo v časném věku získaná ztráta sluchu (Potměšil, 2003).

Potměšil (2003) se přiklání k používání termínu praktická hluchota, který podle něj nejlépe vystihuje předpoklady dítěte pro případnou výchovu ke komunikaci alternativního typu, tedy k využití znakového jazyka. Hrubý (1999) uvádí, že praktická hluchota je ztrátou sluchu v lepším uchu větší než 70 dB, tedy ztrátou sluchu, která je dnes sluchadly poměrně dobře kompenzovatelná.

Zbytky sluchu je termín, který se používá pro postižení jedince s neúplnou ztrátou sluchu ať vrozenou, či získanou, ale zpravidla spojenou s absencí mluvené řeči nebo retardací ve vývoji mluvené řeči (Potměšil, 2003).

V poslední řadě se ještě můžeme setkat s označením hluchoněmota, hluchoněmí pro všechny kategorie osob se sluchovým postižením. Od roku 1927 byl však tento termín nahrazován přijatelnějším označením neslyšící, který začali především používat sami osoby se sluchovým postižením (Hrubý, 1999).

2.4 Projevy poruch sluchu ve vývoji dítěte

„Sluchově postižené dítě je stejně inteligentní, stejně dychtivé poznávat svět jako každé jiné dítě. Na první pohled na něm také žádnou odlišnost nespatriíme. A přece je zde přítomno něco, co způsobí, že toto dítě – a než se nadějeme dospělý člověk – bude vždycky jiné než ostatní. Jeho odlišnosti zabránit nemůžeme, i kdyby nám to třeba někdo sliboval. Můžeme však docílit, že ač bude jiné, nebude horší než ostatní!“ (Hrubý, 1999, s. 13)

V této kapitole se zaměříme na odlišnosti v oblasti mluvené řeči, komunikace a sociálních vztahů.

2.4.1 Oblast mluvené řeči u dětí se sluchovým postižením

V oblasti řeči zjišťujeme u dětí s těžkým sluchovým postižením obvykle omezený, přerušovaný a opožděný vývoj.

Charakteristika vývoje řeči se odvíjí od:

- stupně sluchového postižení,
- přítomnosti nebo absence dalšího postižení,
- věku a dosaženého stadia vývoje řeči, kdy sluchové postižení vzniklo,
- exogenních sociálních faktorů stimulačního rodinného prostředí z hlediska úspěšné nebo neúspěšné obousměrné komunikace,
- časné diagnostiky a časného startu speciální rehabilitační péče, později od kvality rehabilitační péče a spolupráce s rodinou (Krahulcová, 2003).

Děti se sluchovým postižením procházejí stádiem reflexního křiku, broukání a částečně stádiem pudového žvatlání. Každé nebo téměř každé dítě s těžkým sluchovým postižením si žvatlá, ale v období mezi 17. – 26. týdnem života se žvatlání výrazně omezuje až zastavuje (Sovák, 1978; Lechta, 1983; Krahulcová, 2003). Tím se výrazně odlišuje od slyšících dětí, u kterých se právě v této době žvatlání naopak velmi silně rozvíjí na základě napodobování řeči. Hlas bývá méně výrazný, křik nemodulovaný, hlasové projevy řídké. Vokalizace, vydávání hlasu, této skupiny dětí často postrádá rytmus (Krahulcová, 2003). Protože prakticky neslyšícím dětem schází stimulace a řízení vývoje slovními výzvami, začínají též převážně opožděně chodit a pohybově se vyvíjet (Sovák, 1978; Krahulcová, 2003).

2.4.2 Oblast komunikace

„Potřeba komunikace je vedle potřeby zachování jedince a rodu jednou z nejsilnějších potřeb živé hmoty.“ (Lejska, 2003, s. 9). Gregory (2001) uvádí, že každé dítě se rodí se schopností naučit se jakýkoliv lidský jazyk. Který jazyk se ale naučí, záleží na tom, ke kterému jazyku má přístup. Slyšící děti jsou již od raného věku motivovány ke komunikaci⁶ (prožívají úspěch a dostává se jim podnětných odpovědí). Děti se sluchovým postižením mají obtíže v komunikaci, které se liší dle velikosti sluchové ztráty. Sluchová ztráta v rozsahu 26 – 40 dB způsobuje dětem problémy zejména v hlučném prostředí. Pravděpodobně nejvýraznějším projevem mohou být zdánlivé stavy denního snění nebo nepozornosti z důvodu zvýšené sluchové námahy. Objevují se také problémy ve sledování rozhovoru (Potměšil, 2007). Ztráta sluchu v rozmezí 56 – 70 dB způsobuje dětem obtíže, které se projevují jako výrazné narušení komunikačního procesu (komunikace mluvenou řečí). Vady sluchu v těchto hodnotách způsobující závažné potíže v procesu socializace (Potměšil, 2007).

2.4.3 Oblast sociálních vztahů

Jedná se o další oblast, ve které se vady sluchu projevují. Významnými nedostatky, které popisuje Potměšil (2003) jsou určité obtíže ve schopnosti navázat a hlavně udržet vztah, dále nedostatky ve vývoji empatie. Poměrně často se u sluchově postižených dětí objevuje egocentričnost. Již u dětí s minimálními sluchovými ztrátami se objevují nepřiměřené projevy chování – „pomalost“ nebo naopak přílišná „zbrkllost“ v reakcích a běžných aktivitách. Tyto projevy jsou dle Potměšila (2003) způsobeny zhoršenou sluchovou kontrolou prostředí.

Meadow (1992) a Potměšil (2003) uvádějí, že neslyšící děti i dospělí jsou často v literatuře popisováni jako sociálně a emocionálně nevyzrálí. Meadow (1992) uvádí, že emocionální narušenost je u neslyšících významně vyšší než u slyšících, a jako důsledek popisuje ve většině případů právě sníženou sociální adaptabilitu. Příčinu lze vidět ve větších problémech s porozuměním světu, který je v mnohém nejasný.

⁶ Komunikace je proces výměny, dorozumění a zprostředkování zpráv nebo informací všeho druhu. Komunikace se uskutečňuje sdělovacím procesem, jímž individuum vzhledem k jiným lidem projevuje své city, svou vůli a své myšlenky. Pojem komunikace je odvozen z latinského slova „communis“, společný (Krauhlová, 2003).

Meadow(1992, s.110) podává výčet projevů sluchového postižení, které se projevují v oblasti komunikace:

- „zvýšená snaha o upozornění na sebe za každou cenu,
- problémy s vystižením či popisem emocí,
- u dětí se projevuje neschopnost hrát si, způsobená neochotou k sociálnímu kontaktu,
- u dospělých absence zájmů, koníčků, dalšího vzdělávání,
- nepřiměřená obava z neúspěšnosti nebo z jejích následků,
- zvýšená frekvence stavů denního snění.“

Potměšil (2003, 114) uvádí některé, často se opakující poruchy související s oblastí sociálních vztahů:

- „narušené až chaotické chování,
- narušená pozornost,
- neadekvátní sociální kontakty s vrstevníky nebo dospělými,
- agresivní chování,
- emocionální nevyrovnanost,
- zvýšená závislost na jiných,
- problémy se spaním nebo s usínáním,
- úzkostné chování,
- neschopnost nebo obavy si hrát,
- narušené sebehodnocení,
- zvýšená snaha docílit cíle podvodem, úskokem či jiným snadnějším způsobem.“

Krahulcová (2003) popisuje další odlišné znaky dětí slyšících a dětí se sluchovým postižením:

Zatímco slyšící dítě slyší a pohybovým smyslem vnímá zvuky (které samo vytváří), neslyšící dítě je vnímá pouze pohybovým smyslem. Slyšící dítě slyší modulovaný hlas (svůj, jiných lidí a nejrůznější zvuky svého okolí), neslyšící dítě neslyší žádné zvuky, jenom někdy si uvědomí silný zvuk, který vnímá hmatem jako vibraci.

Slyšící dítě začíná rozeznávat zvuky, spojovat je s významem a určovat jejich zdroj, neslyšící dítě toto nedokáže bez speciální pomoci.

Slyšící dítě se učí určovat význam podle zvuku hlasu a současně podle výrazu a gestikulace mluvčí osoby, neslyšící dítě pouze odhaduje význam na základě výrazu obličejové a gestikulace.

Slyšící dítě má dostatečné množství příležitostí opakovaně (zřetelně od více osob) slyšet určitá slova a spojovat je s jejich významem. Neslyšící dítě se může opřít pouze o slova odeziraná, což je v raném věku příliš neurčité a nedostatečné pro pochopení vlastního sdělovaného významu.

Zatímco slyšící dítě začíná používat slova při myšlení, neslyšící dítě setrvává v rovině neverbálního myšlení.

Když slyšící dítě začíná mluvit, přednostně používá slova pro sdělování a zmenšuje podíl provázejících posunků. Neslyšící dítě při sdělování dle Krahulcové (2003) nemá slova, a proto používá přednostně posunků k vlastnímu vyjádření a podle posunků jiných osob se také řídí.

Slyšící dítě při kontaktu s jinými lidmi rozvíjí chápání i řeč, průměrně ve dvou a půl letech už samostatně mluví a rozumí, co říkají jiní. U neslyšícího dítěte je sdělování vázáno na posunky (gesta, znaky znakového jazyka, a hlasové projevy) a je velmi omezeno. Ve věku dvou a půl let dokáže neslyšící dítě vyjádřit své bezprostřední přání posunkem doprovázenými křikem nebo pláčem, a rozumí mu obvykle pouze lidé, kteří znají jeho způsob dorozumívání.

Slyšící dítě rozvíjí svou schopnost myšlení ve slovech, v porozumění řeči, vyjadřováním svých myšlenek, což všechno podporuje a usnadňuje jeho duševní a sociální vývoj. U neslyšícího dítěte je duševní a sociální vývoj limitován právě nedostatkem slovních forem řeči. Tak se vytváří rozpor mezi vrozenými schopnostmi a možnostmi rozvíjení osobnosti.

Zatímco slyšící dítě ve věku tří let na základě řeči rozvíjí své chápání a znalosti, neslyšící dítě je ve svém rozvoji omezeno pouze na uspokojování materiálních potřeb. Přirozené posunky a gesta nestačí k přesnému vyjádření a k socializaci v dětském kolektivu slyšících dětí.

Margaret Kennedy (Potměšil, 2003, 112) v příručce *The Abused Deaf Child* popisuje nejčastější negativní pocity neslyšících dětí, které vedou později k velmi zásadním konfliktům s okolím nebo s vlastní identitou:

- *„Sebeobviňování: Moje sluchové postižení je příčinou všech problémů v rodině. Je to moje chyba.*
- *Zlostné reakce: Nemám rád svoji rodinu, školu a vůbec vzdělání, společnost i Boha za svoji hluchotu.*
- *Nenávist: Sluchadla, slyšení, speciální školy, nemocniční kontroly, logopedii.*
- *Frustrace: Neslyším. Nerozumím.*
- *Sebevražednost: Jsem nepotřebný. Hloupý. Všim se musím prodírat.*
- *Nesoustředěnost: Hluchota a řeč se stávají středem pozornosti, ne vzdělávání.*
- *Nedostatek sebedůvěry: Jsem špatný. Chybuji.*
- *Hořkost: Neslyším. Jsem odvrhován pro svoje sluchové postižení. Jsem neúspěšný.*
- *Strach – obavy: Ze sociálních situací. Z hluchoty a jejích následků. Z toho, že budu vypadat jako hloupý. Z možných chyb. Z neúspěchů.*
- *Bezmocnost: Neschopnost či nemožnost ovlivnit vzdělání nebo volbu jazyka.*
- *Uzavřenost: Nemohu se společensky uplatnit, jsem potlačován.*
- *Provinilost: Jsem nechtěným dítětem svých rodičů.*
- *Zamítnutost: Jsem nechtěný svými rodiči pro svoji hluchotu – musím slyšet.*
- *Izolace: Nejsem jako každý jiný normální okolo mne. Cítím se vyřazen.*
- *Deprese: Jsem neužitečný. Jsem hloupý. Jsem defektní.*
- *Nedůvěřivost: Nikdo mi nemůže pomoci.*
- *Trvalá úzkost: Zase udělám nějakou chybu. Budu stále úplně hluchý? Budu nestále popletený?*
- *Konflikt vlastní identity: Jsem slyšící, nebo neslyšící?*

Vyčerpanost: Z trvalého zvýšeného soustředění. Ze snahy co nejvíce porozumět mluvené řeči slyšením a odezíráním.“

3 Rodina

„Rodina je jedinou společenskou skupinou, která existuje na naší planetě bez ohledu na společenské zřízení či geografickou oblast“. (Matějček, 1997, s. 14).

Jednotlivé rodiny se od sebe navzájem liší formami uspořádání a vnitřními zákonitostmi. V rámci evropských podmínek Matějček (1997) charakterizuje rodinu jako zvláštní instituci, které společnost ukládá určité konkrétní úkoly a na jejichž plnění jí poskytuje právní ochranu. Jedná se o malou společenskou skupinu, která se ale v některých podstatných rysech od všech malých skupin liší (Matějček, 1997).

3.1 Definice rodiny

V literatuře se nachází řada různých definic rodiny. Zpravidla se však rodinou rozumí: *„společenství lidí, svazek dvou rovnoprávných partnerů, malá sociální skupina či buňka, společenská jednotka, která vzniká na základě manželského a pokrevního svazku a představuje komplex specifických vztahů mezi mužem a ženou, mezi rodiči a dětmi, rodinou a společností.“* (Opatřil a kol., 1985; Vorlíček, 1984; Grecmanová, 1998, s. 7)

Zákon o rodině nedefinuje rodinu jako takovou, ale vymezuje vznik manželství, upravuje vztahy mezi manžely a vztahy mezi rodiči a dětmi. Manželství je definováno jako trvalé společenství muže a ženy založené zákonem stanoveným způsobem, jehož hlavním účelem je založení rodiny a řádná výchova dětí. *„Muž a žena mají v manželství stejná práva a stejné povinnosti. Jsou povinni žít spolu, být si věrni, vzájemně respektovat svoji důstojnost, pomáhat si, společně pečovat o děti a vytvářet zdravé rodinné prostředí.“* (Zákon č. 94/1963 Sb., o rodině, odst. 3, § 18, 12. 1. 2010)

Rodinu můžeme také definovat jako systém, který má svůj vývoj a svou životní dynamiku, kde jednotlivé prvky tvoří lidé sami o sobě, nýbrž lidé ve vzájemných vztazích (ve vzájemné součinnosti). Systém je tedy něco více než pouhý součet jeho prvků. (Matějček, 1994).

Matějček (1994) uvádí, že rodina má jedinečné a výsadní postavení mezi všemi institucemi, které mají vliv na utváření osobnosti dítěte. Předně jen ona stojí na začátku vývoje dítěte a má tedy možnost ho ovlivňovat v jeho nejcitlivějších fázích. Dále může nejpřirozenějším způsobem a nejvydatněji uspokojovat základní psychické potřeby

dítěte. A za třetí, je rodina modelem mezilidských vztahů, který si dítě ponese dál do života a jímž bude poměřovat všechny vztahy, do nichž samo vstoupí.

V rodině se dále vytvářejí podsystémy, které jsou nejčastěji dány příslušností generační, pohlavím, nebo i povahovými rysy. Přirozený podsystém tvoří například oba rodiče, dále děti mezi sebou nebo rodič s dítětem (Matějček, 1994).

Podstatnou vlastností rodiny je schopnost sebezáchovy a sebeopravy. I rodinný systém narušený, zatížený nebo ohrožený krizí má tendenci obnovit svou normální funkci, čili opravit se, třeba i za cenu určitých obtíží. Dle Matějčka (1994, 2005) jde jen o to, aby oběti neznamenal ztrátu některého člena nebo celého podsystému.

Rodina jako systém je zapojena do širšího společenského systému, k němuž patří příbuzenstvo, sousedé, přátelé a všichni ostatní, kdo rodinu obklopují a jsou s ní ve styku. Nutně rodinu ovlivňují a sami jsou ovšem stykem s ní ovlivňováni. Rodině pomáhají, ulevují, chrání ji, ale někdy ji také ruší, tísní a zatěžují svými nároky (Matějček, 1994).

Rodina je však ještě zapojena do dalšího, širšího systému sociálních vztahů, který ji obklopuje víceméně zvnějšku. Představuje situace jako zaměstnavatel, škola, služby, poradny, soudy apod. Spolu s ním je rodina obklopena ještě širším okruhem společenských institucí, které mají celospolečenský dosah. Jde o společenské normy a postoje, obecně uznávané hodnoty, zákony a předpisy, výchovné praktiky, ale i předsudky, pověry a společenské mýty (Matějček, 1994).

3.2 Funkce rodiny

V současných životních podmínkách plní rodina tyto funkce:

- biologicko-erotickou (reprodukční),
- ekonomicko-zabezpečovací,
- emocionální,
- výchovnou (Grecmanová, 1998).

Naplňování těchto funkcí je závislé na společenských podmínkách a na rodinné struktuře. Funkce rodiny jsou ovlivněny hospodářstvím, politikou, kulturou, sociálními vztahy a postoji členů rodiny, věkovým složením a velikostí rodiny, vzdělanostní úrovní rodičů, orientací zájmů a pohlavní převahou členů rodiny (Grecmanová, 1998).

3.2.1 Biologicko-erotická (reprodukční) funkce

Spočívá v zajišťování reprodukce lidského rodu, ve vytvoření podmínek pro zdravý biologický rozvoj členů rodiny, především dětí, v regulaci pohlavního života. Řeší otázky sexuálního života manželů, svobodného rozhodnutí o počtu dětí a jejich časovém odstupu, zdravé výživy, tělesné aktivity a zdraví, pobytu na čerstvém vzduchu, atd. (Grecmanová, 1998).

3.2.2 Ekonomicko-zabezpečovací funkce

Prezentuje podíl členů rodiny na společném výrobním procesu a zabezpečování hmotných podmínek a potřeb členů rodiny s ohledem na jejich životní jistoty. Rodiče nesou odpovědnost za materiální zajištění svých dětí. Jestliže rodiče nemohou své děti ekonomicky zabezpečit, stát jim pomáhá různými sociálními příspěvky (Grecmanová, 1998).

3.2.3 Emocionální funkce

Zakládá se na intenzivní citové vazbě mezi členy rodiny. Rodinné prostředí má být láskyplné a naplněné životním optimismem. Rodina má uspokojovat psychickou potřebu bezpečí, sounáležitosti a citové odezvy. Členové rodiny mají k sobě přistupovat s vyrovnaností, odpovědností, vzájemnou důvěrou, mají se snažit o spolupráci. (Grecmanová, 1998). Matějček (1994) uvádí, že dítě přijímá za své rodiče ty, kdo se k němu mateřsky a otcovsky chovají – a je pro ně zcela nepodstatné, zdali tihle „jeho“ lidé na to mají či nemají potvrzení z porodnice. Dítě potřebuje vyrůstat v prostředí stálém a citově vřelém, přijímajícím a takovým životním prostředím by měla být především rodina (Matějček, 1994).

3.2.4 Výchovná funkce

Znamená cílevědomé, záměrné a dlouhodobé působení rodiny na své členy, zejména děti, v souladu s jejich individuálními potřebami a společenskými zájmy tak, že dochází k jejich harmonickému rozvoji osobnosti (Grecmanová, 1998).

3.3 Základní psychické potřeby dětí a jejich uplatňování v rodině

Má-li dítě vyrůstat v osobnost zdravou, společensky užitečnou, zdatnou, má vyrůstat v prostředí, ve kterém jsou náležitě uspokojovány jeho psychické potřeby. To platí především o potřebách sociálních a emocionálních (Matějček, 2005).

Bližší vymezení základní psychické potřeby dětí dle Matějčka (2005), které mají být uspokojovány v rodině:

1. Potřeba stimulace, náležitého přívodu podnětů co do množství, kvality a proměnlivosti. Uspokojení této potřeby vede lidský organismus k aktivitě.
2. Potřeba smysluplného světa. Mají-li se z jednotlivých podnětů stát poznatky a zkušenosti, musí být v těchto podnětech nějaký řád, smysl. Uspokojení této potřeby umožňuje dítěti učit se, nabývat zkušenosti, přizpůsobovat se životním podmínkám, osvojovat si účelné pracovní postupy i strategie společenského chování.
3. Potřeba životní jistoty. Uspokojení této potřeby zbavuje člověka úzkosti, dodává mu pocit bezpečí a umožňuje mu cílevědomou aktivitu: poznávací, pracovní a společenskou. Je naplňována především v mezilidských citových vztazích.
4. Potřeba pozitivní identity, vlastního „já“, znamená pozitivní přijetí sama sebe a své společenské hodnoty. Patřičná sebeúcta i přiměřené sebevědomí jsou podmínky uspokojivého zařazení se ve společnosti.
5. Potřeba otevřené budoucnosti, naděje a životní perspektivy umožňuje uspokojivé prožívání osobního běhu života. Ztráta životní perspektivy vede k zoufalství (Matějček, 2005).

„Rodina by měla znamenat pro dítě základní životní jistotu. To je ten nejlepší vklad, který mu můžeme dát. A je v naší moci!“ (Matějček, 1994, s. 17)

4 Rodina dítěte s postižením

Dle výzkumů se 90 % (Gregory, 2001) až 95 % neslyšících dětí narodí ve slyšících rodinách (Tijsseling in Potměšil, 2007b). Tyto děti tedy mají možnost vyrůstat ve slyšícím prostředí, což znamená potřebu komunikačního kanálu dostatečně funkčního pro všechny účastníky společných aktivit (Potměšil, 2007b).

Moore (1996) in Gregory (2001) tvrdí, že považovat „neslyšící dítě za člena slyšící rodiny“ je potenciálně nebezpečné. Připomíná, že povahu celé rodiny mění od základu narození každého dítěte - rodina se musí na novou situaci adaptovat a vzdát se některých rodinných stereotypů. Povahu rodiny podobně změní i příchod neslyšícího dítěte. Pokud takovou rodinu i nadále vnímáme jako slyšící rodinu s neslyšícím dítětem, je dítě vlastně považováno za jiné a možná spíše za outsidera. Měli bychom ji dle Moore (1999) označovat jako rodinu se slyšícími i neslyšícími členy (Gregory, 2001).

4.1 Narození dítěte s postižením

Narození dítěte s postižením představuje pro rodiče zátěž, trauma, které vyplývá z pocitu vlastního selhání v rodičovské roli. Vědomí neschopnosti zplodit normálního potomka vede ke ztrátě sebedůvěry a k pocitům méněcennosti (Vágnerová, 1999).

Reakce rodičů na takové trauma je ovlivněna také převažujícími postoji společnosti, v níž žijí. Podstatné je, že postoje a chování rodičů k dítěti s postižením je jiné, než kdyby dítě bylo zdravé. Je větší riziko, že budou v nějakém směru extrémní. Na jedné straně se zvyšuje pravděpodobnost hyperprotektivní přístupu, na druhé straně se lze setkat i s odmítáním svého potomka. Změna požadavků na dítě a očekávání rodičů sama o sobě, bez ohledu na další odlišnosti, může změnit psychický vývoj dítěte. Za nepříznivých okolností mohou být tyto postoje závažnou brzdou ve vývoji dítěte s postižením (Vágnerová, 1999).

4.2 Diagnostika hluchoty

Pokud je u dítěte diagnostikována hluchota, má to značný dopad na celou rodinu. Stává se najednou rodinou s dítětem s postižením a dostává se jí profesionálních rad a pozornosti.

Pro rodiče – většinou slyšící je narození neslyšícího dítěte naprosto nečekané a v okamžiku první diagnózy nemají o problémech, které je čekají, žádnou určitější představu. Většina slyšících rodičů se totiž s neslyšícím člověkem nikdy předtím nesešla a o tom, co hluchota znamená, má jen matné povědomí. Nepřekvapuje tedy, že reakce rodičů na diagnózu hluchoty bývá velmi bouřlivá. Pokud jde o to, co lze od dítěte očekávat, je rodina mnohem více závislá na informacích od profesionálů než od známých nebo příbuzných (Gregory, 2001). Všeobecně se uznává, že neslyšící rodiče budou na narození neslyšícího dítěte reagovat pozitivněji než rodiče slyšící (Freeman, Carbin a Boese 1981), zejména pokud se v rodině používá znakový jazyk (Gregory, 2001). U slyšících dětí se některá rozhodnutí, např. o umístění dítěte do školy, činí relativně snadno. U neslyšících dětí ovšem musí rodina každý takový krok pečlivě zvažovat (Gregory, 2001).

4.3 Krize rodičovské identity

Období, kdy jsou rodiče konfrontováni se skutečností, že se jim narodilo dítě s postižením, Vágnerová (1999) označuje jako fázi krize rodičovské identity. Je to fáze reakce na odlišnost jejich dítěte a jeho perspektiv, částečně nejasných a negativních, to znamená hůře akceptovatelných. Obecně platí, že čím dříve se rodiče se dozví, že mají dítě s postižením, tím zásadnějším způsobem se změní rodičovské postoje. Reakce rodičů na toto zjištění se v průběhu času mění - procházejí typickými fázemi (Vágnerová, 1999):

1. Fáze šoku a popření představují první reakci na subjektivně nepřijatelnou skutečnost, že jejich dítě má určitý handicap. Lze ji charakterizovat výroky rodičů: „To není možné, to nemůže být pravda.“ Popření takové informace představuje obranu vlastní psychické rovnováhy. V této době rodiče nechtějí nic slyšet o možnostech péče o takové dítě, protože se dosud nesmířili ani s jeho existencí. V průběhu času dochází k postupnému přijetí této informace. Jen v ojedinělých případech se udrží takový postoj delší dobu. Změna situace ale vyvolává jiné obranné reakce (Vágnerová, 1999).
2. Fáze postupné akceptace a vyrovnávání se s problémem. V tomto období mají rodiče zájem o další informace. Chtějí být poučeni o podstatě a příčině postižení, hledají viníka, ale i řešení budoucnosti svého dítěte. Racionálnímu zpracování

informací mnohdy brání emoční stav rodičů, který hodnocení situace zkresluje. Hledání viny se často objevuje v okruhu nejbližších osob – manželé jeden u druhého, u prarodičů, u předků, dále také u lékařů, sester, porodníků, ale i psychologů. Více se také svaluje vina na zdánlivé ekologické katastrofy a poruchy. Zkušenost říká, že v naprosté většině případů vinen není nikdo. Hledání viníka velmi často narušuje soužití a stává se živnou půdou pro nedorozumění, nesoulad a nakonec i pro rozvod (Matějček, 1997). Objevuje se také třetí mechanismus, který Matějček (1997) popisuje jako vztažení viny na sebe sama. Někteří rodiče vyjadřují svůj postoj k postižení „My víme, že jsme to zavinili!“. Jejich rodičovské „já“ je znehodnoceno a poníženo (Vágnerová, 1999).

3. Fáze realismu. Rodiče se ve většině případů postupně smíří se skutečností, že jejich dítě nikdy nebude zdravé, a začnou se chovat přiměřenějším způsobem (Vágnerová, 1999).

4.4 Sourozenci dítěte s postižením

Vágnerová (1999) uvádí, že dítě s postižením může představovat zátěž nejen pro rodiče, ale i pro svoje sourozence. Pokud je sourozenec v něčem výjimečný, např. je nemocný, s postižením, musí si zdravé dítě vypracovat určité strategie, které mu pomohou zvládnout tento vztah přijatelným způsobem. Obvykle jde o postupné přijetí ochranné role. Děti vědí, že sourozenec s postižením musí být ochraňován a nelze se k němu chovat jako ke kterémukoli jinému dítěti. Takový postoj má však i svoje negativní důsledky: dítě s postižením není považováno za zcela rovnocenného partnera.

Rodina dítěte s postižením má také jinou sociální identitu. Je něčím výjimečná. Vědomí odlišnosti ovlivní postoje a chování zdravého dítěte. Mnohdy je to změna pozitivní, např. větší tolerance k lidské rozmanitosti. Avšak někdy se projeví nepříznivě, zdravý jedinec může získat pocit vlastní bezvýznamnosti a z toho vyplývající nejistoty (Vágnerová, 1999). Existence dítěte s postižením v rodině může být příčinou extremizace postojů a očekávání rodičů i ve vztahu ke zdravým potomkům. Je zde zvýšené riziko, že k nim nebudou mít rodiče přiměřený vztah a přijatelné nároky:

Jednou krajností může být dle Vágnerové (1999) koncentrace pozornosti a zájmu na dítě s postižením a odsunutí zdravých sourozenců do pozadí.

Druhou variantou je koncentrace pozornosti na zdravé dítě. Zúžený nebo jednostranný zájem o zdravé dítě může sloužit jako prostředek kompenzace neuspokojení, které rodičům přináší potomek s postižením. Dítě se dostává do role toho, kdo by měl rodičům vynahradit strádání a potíže (Vágnerová, 1999).

Oba přístupy mohou na zdravé sourozence klást požadavky, které nebudou schopni zvládnout, aniž by tím byli sami nějak znevýhodněni. Dítě samo není na takové vývojové úrovni, aby kladlo na první místo potřeby svého sourozence a navíc může mít v určité fázi svého vývoje ke svému sourozenci s postižením ambivalentní vztah (Vágnerová, 1999).

4.5 Výchova dítěte s postižením

„Výchova dítěte byla, je a vždycky bude posláním lásky...To nejzákladnější, co naše děti potřebují, je naučit se žít v harmonii se sebou samými i s ostatními.“ (Anonym in Roger, 1992, s. 176)

Základním požadavkem na správnou výchovu dětí se sluchovým postižením bude individuální přístup rodičů, který se prolíná se všemi ostatními principy.

Z hlediska strategie považuje Potměšil (2003) následující principy za základní pro výchovnou práci s dětmi s těžkými vadami sluchu:

- Pozitivně stimulační prostředí charakterizuje Potměšil (2003) jako klima nebo atmosféru. Vliv pozitivně stimulačního prostředí je třeba vidět z pohledu dítěte, rodičů a případných sourozenců. Nejdůležitější se Potměšilovi (2003) jeví pojetí chyby (omylu) a proces ptaní. Je třeba připravit rodiče dětí se sluchovým postižením již v raném věku na existenci chyby, chybného výkonu, omylu a práci s nimi. Tázací proces funguje ve skupině neslyšících lidí odlišně ve srovnání s využitím tázacího procesu v komunikaci slyšících osob. Jak uvádí Potměšil (2003), vzhledem k nižší schopnosti dětí se sluchovým postižením a zvláště neslyšících dětí komunikovat, není proces ptaní rozvinut na požadované úrovni.
- Komunikativnost prostředí chápe Potměšil (2003) jako silnou kvalitu prostředí, která umožňuje všem členům rodiny prožít pocit naplnění potřeby být vyslyšen a umění naslouchat.
- Efektivitu komunikace Potměšil (2003) charakterizuje jako účinnost sdělovacího procesu. Efektivita je založena mimo jiné na oboustranné motivaci, kdy nelze

opomenout funkci pochvaly a možnosti vyjádřit potřeby, přání. Je třeba neustále vyhledávat příležitost k tomu, aby se dítě samo přesvědčovalo o tom, že komunikace přináší naplnění konkrétních potřeb či přání (Potměšil, 2003).

- Možnost volby, která je spojena s komunikací, by měly mít všechny děti, a to od raného věku. Může se jednat o volbu předmětu, ale též činnosti, oblečení, tématu, ale i možnost volby komunikačního partnera. Možnost zvolit si je velmi silný motivační faktor v rozvoji komunikačních dovedností. (Potměšil, 2003).
- Pocit kontroly nad situací je označení skutečnosti, kdy dítě může volit a rozhodovat zejména o svých věcech. Uvedený pocit by měl být vyústěním či spojením předešlých požadavků. Z tohoto hlediska Potměšil (2003, s. 103) považuje za důležité výrazy: „*ano – ne – chci – nechci – ještě – dost – zastav – to se mi líbí – to se mi nelíbí.*“
- Setkávání je organizační princip. Jedná se o oboustrannou aktivitu (příležitost), která se odehrává v určitém čase. Napomáhá dítěti v chápání času a výrazů: teď, potom, konec. Oboustranný aktivní přístup je jedním ze základních principů komunikace. Rodiče by podle Potměšila (2003) měli být vedeni k poznání, že zpočátku to budou zejména oni, kteří budou komunikaci a setkávání vůbec iniciovat a řídit. Příležitost je dalším požadavkem, která by měla být naplněna.

4.6 Výběr jazyka v rodině

O výběru formy komunikace a jazyka⁷, kterým se bude s neslyšícím dítětem komunikovat, se obvykle poprvé rozhoduje v rámci rodiny. Tam, kde jeden nebo oba rodiče neslyší, padne volba nejčastěji na znakový jazyk. V rodinách, kde rodiče slyší, je proces výběru složitější – rozhodování se komplikuje množstvím jazyků, které jsou k dispozici. Volba jazyka je něco víc než jen výběr toho nejsnazšího způsobu komunikace; rodiče by v té chvíli měli mít na mysli i vztahy dítěte k ostatním členům rodiny a k přátelům. Mluvený jazyk je sice jazykem, který potenciálně umožňuje komunikaci dítěte s největším počtem rodinných příslušníků, ale jeho osvojení bývá pro některé děti se sluchovým postižením velmi obtížné. Na druhé straně: zvolíme-li znaky, může se sice komunikace výrazně zlepšit, zároveň z ní ale bývají někteří členové rodiny

⁷ Jazyk je konvenční systém znaků používaný pro účely sociální komunikace. Každý přirozený jazyk má specifickou strukturu, psychologickou a sociální dimenzi. Určitý jazyk si jednotlivec osvojuje od narození spontánně v prostředí, v němž vyrůstá (Průcha, 2009).

vyloučeni. Gregory (2001) dokládá podle mnohých studií, že i když se rodiče nebo další členové rodiny učí znakovat, neosvojí si znakový jazyk na vyšší úrovni, jejich kompetence se obvykle omezuje spíše jen na základní každodenní komunikaci (Foster, 1996; Gregory, 2001). A pokud si několik členů rodiny znakový jazyk na vyšší úrovni osvojí, spočívá břemeno komunikace jen na jednom či dvou rodinných příslušnících a ostatní jsou postaveni stranou. To může mít na rodinné vztahy značný vliv (Gregory, 2001).

4.7 Komunikace v rodině

„Dospělí se sluchovým postižením si často stěžují, že jim uniklo mnoho z toho, co se říkalo ve slyšící rodině: proč se něco stalo, proč jednou něco smíte a jindy totéž nesmíte a proč lidé cítí a reagují tak, jak to dělají.“ (Roger, 1992, s. 39)

Gregory (1995, 2001) uvádí, že ve studii o rodinách slyšících rodičů s neslyšícími dětmi řada rodičů popsala obtíže v komunikaci, a to: ztrátu bezprostředního kontaktu nebo potíže s vysvětlováním problémů, které je podle nich třeba vysvětlit. Problémy často nenastávaly kvůli tomu, že by v rodině někdo odmítal komunikovat, ale spíše proto, že komunikace vyžadovala jistou námahu a někteří členové rodiny se cítili být z komunikace vyřazení. Někdy se věnovala velká pozornost zvládnutí společenských situací a zodpovědnost za komunikaci potom na sebe brala matka. Jindy bylo potřeba vypracovat pro zapojení neslyšícího dítěte do rodinné komunikace speciální plán. Rodiče si často byli vědomi své zodpovědnosti za přenos informací a podnikali odpovídající kroky, aby této zodpovědnosti dostáli. Všechny tyto obtíže přitom nebyly důsledkem hluchoty jako takové, ale důsledkem povahy komunikace stojící na hranici mezi neslyšícím a slyšícím světem (Gregory, 2001).

4.8 Role v rámci rodiny

Povahu vztahů v rodině může podle Gregory (2001) ovlivňovat skutečnost, že s dítětem nejvíce komunikuje matka. Matka tak bývá jediným příjemcem informací od dítěte i příjemcem jeho zkušeností, pro dítě je zase jediným zdrojem vědomostí a informací. To vytváří na matku jistý tlak: matka musí pochopit a vstřebat všechny informace, jichž se jí dostává, a ještě je zprostředkovat širokému okruhu dalších osob. Funguje-li matka jako jediný zdroj informací a zároveň jako efektivní „komunikátor“, spočívá na ní těžké břemeno. Tato situace se může dle Gregory (2001) odrazit i na dalších členech rodiny,

především na otcích, kteří nemají ani potřebné dovednosti a zkušenosti, ani jistotu své role v rodině. To všechno pak vede k nevyváženosti rodinných vztahů a může případně vyústit v napjatou atmosféru. Matějček (1994) uvádí, že otec bývá velkorysejší, zábavnější a méně úzkostlivý. Pro syna je vzorem muže, avšak i dcera potřebuje mužský vzor ve svém nejbližším životním prostředí, protože tak může osvědčovat svoji ženskost. Je tedy velmi důležité, aby se i otec přes vypětí v zaměstnání podílel na výchově svých dětí a rozvíjel své komunikační dovednosti.

5 Adolescence

„Mezi patnácti a dvaceti vrcholí mládí. V této době je člověk nejkrásnější, tělesně i duševně nejsvěžejší, nejdychtivější a nejbystřejší. Bere svůj život zodpovědně a svobodně do svých rukou.“⁸ (Říčan, 2004, s. 191)

5.1 Charakteristika období adolescence

Slovo adolescence je odvozeno z latinského „adolesco“, což znamená dospívat, vyvíjet se, ale také vzrůstat, sílit, mohutnět (Říčan, 2004).

Macek (2003) člení adolescenci na tři etapy:

- Časná adolescence, 10-13 let.
- Střední adolescence, 14-16 let.
- Pozdní adolescence, 17-20 let.

Vágnerová (2005) rozděluje adolescenci jen na dvě fáze:

- Raná adolescence, označována jako pubescence, je časově lokalizována mezi 11. až 15. rokem.
- Pozdní adolescence, trvá přibližně od 15 do 20 let.

Období dospívání je přechodnou dobou mezi dětstvím a dospělostí, která zahrnuje jednu oblast života, od 10 do 20 let (Vágnerová, 2005). Dospívání představuje specifickou životní etapu, která má svoje typické znaky v rámci životního cyklu a svůj objektivní i subjektivní význam (Vágnerová, 2005). Jedná se o těžké období plné rozporů. Adolescent se má vyznat sám v sobě a najít své místo ve světě, ověřit si, co dokáže a co vydrží (Říčan, 2004). Je to období hledání a přehodnocování, v němž má jedinec zvládnout vlastní proměnu, dosáhnout přijatelného sociálního postavení a vytvořit si subjektivně uspokojivou, zralejší formu vlastní identity (Vágnerová, 2005). Ve vztahu k druhému pohlaví má prožít něco víc než pouhé okouzlení, něco, co bude vážným hledáním, pokusem poznat a dát se poznat (Říčan, 2004). To jsou velké úkoly a nelze se divit, že adolescenti mívají v sobě mnoho zmatku a nejasnosti. Jejich hledání bývá bolestné – spojeno s vážnými osobními krizemi, kotrmelci a vylomeninami, které

⁸ Říčan (2004) upozorňuje, že tomu tak zdaleka není vždy. Ale může se to stát, je to ideální program adolescence.

jako vnější pozorovatelé těžko chápeme a odpouštíme (Říčan, 2004). Teprve na konci období převládá pocit vnitřní síly, mládí a krásy, dochází k citovému a rozumovému prohloubení a uklidnění (Říčan, 2004).

Vstup do tohoto období je dán dobou, kdy mladý člověk zpravidla tělesně dozrává jako muž nebo jako žena (Říčan, 2004). V Průběhu adolescence však dochází ke komplexní proměně osobnosti ve všech oblastech: somatické, psychické i sociální (Vágnerová, 2005). Konec období je obtížné stanovit, protože se nenabízí žádný předěl v biologickém ani sociálním vývoji (Říčan, 2004).

V období dospívání dochází ke komplexní proměně osobnosti, po stránce fyzické i psychické (Vágnerová, 2005). Tělo je důležitou součástí identity dospívajícího a to je nyní předmětem pozornosti, snad ještě více než v pubescenci (Říčan, 2004). Zaujetí vlastním tělem, jeho krásou nebo domnělou „ošklivostí“, dostupuje dle Říčana (2004) někdy až hypochondrické intenzity. Vágnerová (2005) uvádí, že zevnějšek se stává cílem i prostředkem k udržení potřebné sociální pozice. Projevuje se tendence k uniformitě a k napodobování aktuálně platných vzorů krásy.

Adolescent umí uvažovat hypoteticky, což mu umožňuje přemýšlet o své budoucnosti. Úvahy adolescentů jsou dle Vágnerové (2005) flexibilní, nejsou zatížené zkušeností, a proto jsou občas až příliš radikální. Říčan (2004) dodává, že adolescentovy úsudky jsou sice bystré, rychlé, originální, ale samozřejmě také ukvapené. V době dospívání se zlepšuje odhad vlastních schopností a dovedností. Dospívající používají účinnější paměťové strategie jak v oblasti zapamatování tak vybavování. V souvislosti s hormonálním dozráváním se mění citové prožívání, emoční reakce mohou být méně přiměřené a značně proměnlivé. Dospívající bývají vztahovační a přecitlivělí. Postupně dochází ke stabilizaci emočního prožívání. Rozvíjejí se volní vlastnosti, zejména vytrvalost, postupně i schopnost sebeovládání (Vágnerová, 2005).

Aktivním zájmem číslo jedna je v adolescenci sport, dále je to aktivně provozovaná hudba, dlouhé rozhovory s přáteli, během kterých se řeší otázky smyslu života a četba. Jiným velkým tématem adolescence je sebevzdělávání. Dospívající cítí zodpovědnost za výkon a dovede se věnovat cizímu jazyku, cvičení na hudební nástroj nebo sportovnímu tréninku (Říčan, 2004). Mění se postoj ke škole, dobrý výkon přestává být cílem a stává se prostředkem. Dochází k diferenciaci v oblasti profesní přípravy a s tím související sociální postavení. Pro dospívající mají čím dál větší význam vrstevníci, s nimiž se

ztotožňují. Skupinová identita jim slouží jako zdroj jistoty, představuje přechodnou fázi v rozvoji individuální identity (Vágnerová, 2005).

Adolescent se postupně odpoutává od rodiny, ale tato emancipace nevede ke zrušení citového vztahu k rodičům, spíše k jeho proměně (Vágnerová, 2005). Jedná se o dlouhodobý proces, kdy vztahy k rodičům se musí uvolnit, má-li být dospívající připraven pro zralou lásku mladé dospělosti (Říčan, 2004). V normálních případech se bouřlivý separační proces končí již před dvacátým rokem obnovením pozitivního vztahu k rodičům a k jejich hodnotám (Říčan, 2004).

Dospívající nechce být jako rodiče, snaží se od nich odlišit (Vágnerová, 2005). Říčan (2004) uvádí, že mladí kritizují své rodiče, a to stejně rázně jako pubescenti. Není to ovšem ta naivní dětská vzpoura, ale adolescent je už citově zkušenější, vzdělanější a vážnější a proto jeho otázky a pochybnosti jsou konkrétnější, naléhavější, lépe mířené (Říčan, 2004). Kritika se může týkat čehokoli, ale směřuje k základním otázkám: ke světovému názoru, otázkám smyslu života, společenské morálky,... Říčan (2004, s. 213) popisuje, jak se jeví život rodičů jejich dospívajícím dětem: *„...prázdný, zmařený, jejich zájmy nudné a starosti malicherné, jejich životní kompromisy ubohé, morální názory beznadějně zastaralé, inteligence pochybná, vztahy neupřímné, jejich společnost „nemožná“. Než být za pětadvacet let jako oni – to raději nežít!“*

Období dospívání je dle Vágnerové (2005) označováno jako fáze hledání a vytváření vlastní identity. Toho hledání a vytváření vlastní identity není podle Říčana (2004) jen záležitostí adolescence, nýbrž celého života, avšak adolescence je vrcholem osobního zápasu o identitu.

Období dospívání je senzitivním obdobím pro nalezení osobní identity, pro její budování, pro zápas o ni se svým okolím i se sebou samým (Říčan, 2004). Mít identitu dle Říčana (2004, s. 217) znamená: *„znát sám sebe; rozumět svým citům; vědět, kam patřím; kam směřuji; čemu doopravdy věřím; v čem je smysl mého života.“* Říčan dále uvádí, že mít identitu znamená mít jistotu sebou samým, zodpovědnost za své činy, realistické sebevědomí, znalost svých možností a mezí. Znamená to vědět o své jedinečnosti, znát své nezaměnitelné místo, svou nenahraditelnost, znamená to mít větší podíl na vlastním životě (Říčan, 2004).

V procesu rozvoje individuální identity je významná fáze skupinové identity. V této době nabývá na významu ideál, který si dospívající vytvořil. Významnou součástí

identity se může stát i profesní role, k níž směřuje. Zde se projeví i míra identifikace s rodinou a jejími hodnotami. Pro mnohé adolescenty není nastávající dospělost atraktivní, protože je spojena se zodpovědností a mnoha omezeními, na jejichž zvládnutí nejsou dostatečně zralí. Potřeba oddálit dospělost se projevuje tzv. adolescentním moratoriem⁹ (Vágnerová, 2005).

V období starší adolescence roste význam přátelských vztahů i partnerství. Milostný život je v adolescenci intenzivní a rozmanitý, šťastný i nešťastný (Říčan, 2004). Říčan (2004) a Vágnerová (2005) však uvádějí, že období adolescence není ještě optimálním věkem ke sňatku a k plození dětí.

5.2 Přejchod dítěte se sluchovým postižením do dospělosti

Gregory a kol.(1995) zjistili, že zhruba jedna třetina mladých neslyšících lidí si v dětství myslela, že až vyroste, budou slyšet (Gregory, 2001).

Přejchod z dětství do dospělosti je všeobecně charakterizován jako období budování nezávislosti na rodičích, kdy mladý člověk rozhoduje o své práci a vzdělávání, zakládá dospělou sociální existenci. Je to období kritické, pokud jde o přijímání dospělých rolí, získávání vlastní identity. Jedná se o jedno z období, které klade na rodinu a její uspořádání velké nároky. Rodiče, kteří přijali hluchotu svého malého dítěte, musí jít dál a začít své dítě vnímat a uznávat jako neslyšící dospělou osobu. Z tohoto hlediska uvádí Gregory (2001) jako nejdůležitější jazyk a komunikaci. Dospívání bývá obdobím napjatých mezilidských vztahů a schopnost komunikovat s cílem řešit problémy je nezbytně nutná.

Mladí neslyšící lidé mohou být na svých rodičích více závislí než jejich slyšící vrstevníci (Luterman, 1984; Morgan-Redshaw a kol., 1990; Gregory, 2001). Mnoho rodičů má pocit, že ve společenském životě svých dětí hrají důležitější úlohu, než kdyby jejich dítě bylo slyšící. Tato situace ani jednu za stran nemusí uspokojovat (Gregory a kol., 1995; Gregory, 2001) a může docházet k různým konfliktům.

⁹ Adolescentní moratorium - tento pojem zavedl německý psycholog Erik Erikson. Jedná se o vývojové provizorium, kdy mladí lidé hledají nějaký prozatímní způsob existence, kterým bezděčně nebo vědomě touží po odkladu dospívání. (Říčan, 2004)

5.3 Vztahy s vrstevníky

V interakci se slyšícími vrstevníky má značný počet neslyšících dětí a mladých lidí podobný problém jako při interakci rodinné, tj. problém v komunikaci ve skupinách. Gregory a kol. (1995) uvádějí, že více než polovině mladých neslyšících, kteří mají slyšící přátele, činí skupinová komunikace značné problémy. Bez potíží komunikuje pouze necelá třetina. Jen obtížné sledování skupinové konverzace neslyšícím ztěžuje podílet se na sociálním životě. Neslyšícím také uniká značné množství neformálních informací, jež jsou ve skupinové interakci předávány (Gregory, 2001).

6 Vzdělávání dětí, žáků a studentů se sluchovým postižením

Vzdělávání dětí, žáků a studentů se sluchovým postižením prošlo dlouhým vývojem. Od doby, kdy byly zřizovány první ústavy pro hluchoněmé¹⁰, přes školy pro nedoslýchavé, kam byli žáci už zařazováni podle sluchových ztrát až po dnešní systém vzdělávání. V této kapitole se zaměříme na změny ve vzdělávání dětí a žáků se sluchovým postižením před rokem 1991 a po něm.

6.1 Možnosti vzdělávání žáků a studentů s vadou sluchu do roku 1991

V České republice byly školy do roku 1991 pro žáky s vadami sluchu rozděleny podle typu sluchového postižení na MŠ a ZŠ pro nedoslýchavé, pro žáky se zbytky sluchu a pro neslyšící. Do nich byli žáci zařazováni především podle audiogramu (Komorná, 2008).

6.1.1 Školy pro nedoslýchavé

Do těchto škol byli zařazováni žáci, kteří si byli schopni osvojit češtinu sluchem (s použitím nebo bez použití kompenzačních pomůcek, využitím zrakových a hmatových vjemů). Při výuce těchto dětí byly využívány osnovy a učebnice pro běžné základní školy. Absolventi základních škol pro nedoslýchavé se mohli hlásit na maturitní i nematuritní obory středních škol pro žáky s vadami sluchu nebo i pro žáky slyšící (Komorná, 2008).

6.1.2 Školy pro žáky se zbytky sluchu a školy pro neslyšící

Žáci, kteří ani s využitím kompenzačních pomůcek nemohli svůj sluch využít k přirozenému osvojování českého jazyka, byli zařazováni do škol pro žáky se zbytky sluchu a pro žáky neslyšící. Komorná (2008) uvádí, že učitelé a vychovatelé z těchto škol (téměř) veškeré úsilí při výchově a vzdělávání žáků soustředili na sluchový trénink,

¹⁰ Hluchoněmota, hluchoněmí – toto označení se používalo pro všechny kategorie osob se sluchovým postižením. Od roku 1927 byl však tento termín nahrazován přijatelnějším označením neslyšící, který začali především používat sami osoby se sluchovým postižením (Hrubý, 1999).

procvičování odezírání a nácvik mluvení. Takový způsob „výuky“ byl časově náročný, navíc byly redukovány obsahy předmětů, a to, především ze dvou důvodů:

Pro samé mluvení, odezírání a trénink sluchu na nic jiného nezbyl čas, mezi žáky a učiteli neexistoval plnohodnotný komunikační kód: česky žáci komunikovali velmi omezeně, český znakový jazyk používat nemohli, protože ho učitelé neuměli a odmítali ho (Hudáková in Komorná, 2008).

Absolventi těchto dvou typů škol mohli pokračovat ve studiu pouze na učilišti pro sluchově postiženou mládež, v některém z nematuritních oborů. Pro situaci ve vzdělávání osob s vadou sluchu před rokem 1991 platilo dle Hudákové (2004 in Komorná), že všechny děti s vadou sluchu byly vzdělávány a vychovávány pouze mateřským jazykem. Jejich mateřským jazykem byla (mluvená) čeština (Hudáková in Komorná, 2008).

6.2 Možnosti vzdělávání žáků a studentů s vadou sluchu po roce 1991

Na začátku prosince roku 2006 se konala v Praze mezinárodní konference Vzdělávání sluchově postižených, kterou uspořádalo MŠMT (www.ruce.cz, 29. 3. 2010). V úvodu konference byli přítomní účastníci seznámeni se zásadními změnami, kterými oblast vzdělávání sluchově postižených¹¹ v ČR prošla v letech 1990 až 2006. Situace v roce 2006 byla charakterizována posunem v možnostech vzdělávání pozitivním směrem. To se podle Komorné (2008) projevuje těmito jevy:

- integrací zdravotně postižených, tedy i sluchově postižených, do běžných škol,
- právem sluchově postižených na vzdělávání prostřednictvím a pomocí znakového jazyka,
- zřizováním nových škol pro sluchově postižené (včetně soukromých škol),
- vytvořením podmínek pro metodu bilingválního vzdělávání¹²,

¹¹ Sluchově postižení – preferujeme označení osob s vadou sluchu. V tomto případě však používáme označení, které měla konference ve svém názvu a které dominovalo v průběhu konference.

¹² Bilingvální komunikace osob se sluchovým postižením je přenos informací ve dvou jazykových kódech, ve znakovém jazyce a mluveném (orálním, většinovém, národním jazyce), a to mezi neslyšícími vzájemně a mezi neslyšícími a slyšícími. Nedochozí k nevyhnutelně k simultánnímu užívání těchto dvou jazyků (Krahulcová, 2003).

- rozšířením nabídky na sekundárním stupni vzdělávání o nové maturitní i nematuritní obory vhodné pro přípravu sluchově postižených,
- vydáváním odborných publikací se surdopedickou problematikou,
- vydáváním učebnic a učebních textů pro sluchově postižené žáky a metodických materiálů pro jejich učitele,
- zkvalitnění odborné a pedagogické přípravy a připravenosti učitelů žáků se sluchovým postižením,
- vytvoření podmínek sluchově postižených pro vysokoškolské studium (Komorná, 2008).

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) upravuje vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami v § 16. odstavec 1: *„Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami je osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním. Odstavec 2 specifikuje zdravotní postižení: „Zdravotním postižením je pro účely tohoto zákona mentální, zrakové nebo sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení nebo chování.“ V odstavci 7 § 16. se hovoří: „Děti, žáci a studenti se zdravotním postižením mají právo bezplatně užívat při vzdělávání speciální učebnice a speciální didaktické a kompenzační učební pomůcky poskytované školou. Dětem, žákům a studentům, kteří nemohou vnímat řeč sluchem, se zajišťuje právo na bezplatné vzdělávání pomocí nebo prostřednictvím znakové řeči.“ (Zákon č. 561/2004 Sb., školský zákon, § 16, 25. 3. 2010)*

Vyhláška č.73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných v části druhé speciální vzdělávání v § 5 definuje typy speciálních škol. Písmeno „b“ vymezuje typy škol pro sluchově postižené: *„mateřská škola pro sluchově postižené, základní škola pro sluchově postižené, střední škola pro sluchově postižené (střední odborné učiliště pro sluchově postižené, odborné učiliště pro sluchově postižené, praktická škola pro sluchově postižené, gymnázium pro sluchově postižené, střední odborná škola pro sluchově postižené).“ (Vyhláška č. 73/2005 Sb., § 5, 30. 3. 2010)*

Děti se sluchovým postižením navštěvují převážně speciální školy pro sluchově postižené. Ve většině případů se jedná o komplex budov, které zajišťují vzdělávání dětí

od předškolního věku až po dosažení plnoletosti. Děti tráví období adolescence více ve škole než v rodině a proto se pokusíme podrobněji popsat situaci speciálních škol.

Podle hlediska zařazení dětí se sluchovým postižením do vzdělávacího programu nebo typu školy rozlišuje Potměšil (2007b) dvě skupiny:

- První skupina, patrně nejpočetnější, je skupina dětí a žáků navštěvujících speciální školy pro sluchově postižené.
- Druhou skupinu, tvoří děti a žáci se sluchovým postižením, kteří byli zařazeni do integrace. Navštěvují běžné školy, mají možnost se účastnit rodinného života a trávit svůj čas v obvyklých podmínkách.

6.3 Žáci a studenti navštěvující školy pro sluchově postižené

Výrazným rysem skupiny žáků a studentů, kteří navštěvují školy pro sluchově postižené je fakt, že převážná většina z nich využívá služeb internátního zařízení, a to zpravidla v průběhu vyučovacího týdne. Jedná se o skupinu dětí, jejichž převážná část adolescentního období se odehrává ve specifickém prostředí internátní školy. Z hlediska vývoje psychiky, sociálních dovedností a výstavby hodnotového systému je třeba počítat s odlišnostmi, pokud budou sledovány u dětí slyšících, které dětství tráví ve svých rodinách (Potměšil, 2007b).

Potměšil (2007a) považuje školní prostředí za nejdůležitější z hlediska jejich socializace v životě dětí se sluchovým postižením. V případě, že děti musí využívat možnosti internátního ubytování při speciálních školách, potom vliv rodiny nebude ve srovnání se školním prostředím tím převažujícím a zejména formujícím (Potměšil, 2007a).

Na internátních školách vystupuje do popředí požadavek, na co největší naplnění potřeb z hlediska vzdělávání a výchovy. Děti mají zřejmě dobře připravený krátkodobý i dlouhodobý program, aby byly naplněny všechny pedagogické i speciálně pedagogické zásady. Potměšil (2007b) přesto předpokládá velmi silný vliv organizovanosti, ztráty soukromí i možnosti prosadit vlastní názor či přání. To je dáno potřebou práce s většími skupinami dětí a také předpisy, kterými je nutno se řídit.

Dítě s vadou sluchu, které navštěvuje speciální školu a využívá internátního pobytu, kde jsou mu srovnatelnými komunikačními partnery „pouze“ spolužáci, nebude ve svém rozvoji vystaveno vlivu dospělých v širším prostředí jako jeho slyšící vrstevníci, kteří tráví dětství v rodinách (Potměšil, 2007a).

6.3.1 Internátní zařízení

I v dnešní době jsou součástí většiny MŠ, ZŠ a SŠ pro děti a žáky se sluchovým postižením, internáty. Počet dětí na internátech v současné době klesá. Je to ovlivněno dvěma skutečnostmi (Hudáková, Okrouhlíková, 2006 in Komorná, 2008):

Po roce 1991 přestaly být děti do škol pro sluchově postižené zařazovány výlučně na základě svého audiogramu, ale také podle preferovaného způsobu komunikace a nadání. Neslyšící žáci tedy nemuseli jezdit do vzdálených škol, ale mohli se vzdělávat ve škole pro sluchově postižené v místě nebo nedaleko svého bydliště. Po roce 1990 vzrostl počet dětí vzdělávaných integrovaně, v běžných školách. Komorná (2008) uvádí, co obecně kritikům na internátech a internátní výchově vadí především:

- odtržení dítěte od přirozeného rodinného prostředí, často od nejranějšího věku až do dospělosti,
- přerušení vazeb s rodiči, sourozenci a prarodiči,
- izolace od reálného života (přesná organizace aktivit, děti se nemusí o nic starat, vše je pro ně zajišťováno pracovníky škol, vychovatelkami, děti často nejsou schopné zorientovat se v tom, jak to v běžném životě „chodí“).

Potměšil (2007b) uvádí, že v některých internátních školách pro sluchově postižené je činnost mimo školu organizována tak, že skupina dětí, kteří tvoří školní třídu se nemění a v mimoškolním čase tvoří výchovnou skupinu na internátě.

Každá z těchto dvou skupin je specifická a dítě si v ní musí vydobýt svoje místo. V obou skupinách se mu dostává informace o svém přijetí, identitě a vytváří si vlastní hodnocení. Navíc je zde přítomen tolik důležitý prvek možnosti uniknout v některých aktivitách, a tím kompenzovat případné neúspěchy na jiných místech. Lze předpokládat, že se tak částečně zabrání jevu zvanému „labeling“¹³, který lze pravděpodobně očekávat v uzavřených dětských skupinách (Potměšil, 2007b).

Znamená to, že například dítě neúspěšné ve školní práci si svoji neúspěšnost nese s sebou i do dalších činností, protože stále stejná skladba skupiny mu neumožňuje začít

¹³ labeling – teorie nálepkování, která se řadí mezi konstruktivistické teorie oblasti sociální deviace v sociální psychologii. Zabývá se procesem interakce mezi jedinci, kteří porušují společenské normy a osobami, které je hodnotí (dávají jim určitou nálepku) (www.wikipedie.cz, 28. 03. 2010).

nějakou činnost bez předsudků ostatních a dokázat v něčem vyniknout (Potměšil, 2007b).

6.3.2 Role učitele ve škole pro sluchově postižené

Potměšil (2007a) uvádí, že učitel ve škole pro sluchově postižené je významným činitelem, který formuje osobnost žáka. Učitel má vystupovat pro žáky jako vzor pro vytváření hodnot a vzorců chování žáků. Přitom je třeba šetřit práva rodičů, nezasahovat do stylu výchovy v rodině dítěte, a přesto se pokusit ji v případě potřeby ovlivnit, dbát na práci s informacemi a dodržování zákona. Jedná se tedy o velmi vysoké nároky na osobnost učitele (Potměšil, 2007a).

Učitel se při své práci snaží spolupracovat s rodiči žáků. Je to jeden z požadavků, které jsou na školu a učitele kladeny. Jestliže se začínají v některých běžných školách vytvářet dobré vztahy mezi rodiči a pedagogickým sborem, pak u škol pro žáky s vadami sluchu je tato situace poněkud komplikovaná již zmíněnou nutností využití internátu v poměrně velké míře také přítomností dětí a žáků všech věkových kategorií (Potměšil, 2007a).

Připustíme-li do výchovně-vzdělávacího procesu vstup pedagoga¹⁴ se sluchovým postižením, je pak situace ještě komplikovanější. Významnou roli při konstrukci spolupráce pedagoga se sluchovým postižením s rodiči dítěte hraje předchozí zkušenost rodičů s výchovně-vzdělávacími institucemi a jejich pracovníky.

Pedagog se sluchovým postižením je totiž z hlediska výstavby komunikačních vzorců, stejně jako je tomu u vzorců kulturních, důležitým prvkem nejen z hlediska zajištění jejich přenosu směrem k dětem, ale také k jejich rodičům (Potměšil, 2007a).

6.4 Žáci a studenti zařazení do integrace

Podle vyhlášky č. 73/2005 Sb.: „...se žák se zdravotním postižením přednostně vzdělává formou individuální integrace v běžné škole, pokud to odpovídá jeho potřebám a možnostem a podmínkám a možnostem školy.“ (Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, odst. 4, § 3)

¹⁴ Označení pedagoga může zahrnovat všechny osoby, které vstupují do procesu institucionální výchovy a vzdělávání žáků s vadami sluchu. Jedná se zpravidla o internátní zařízení, kde je nutné uvažovat i o zapojení asistentů a vychovatelů (Potměšil, 2007a).

Vyhláška dále definuje formy integrace: formu individuální a formu skupinovou.

V případě individuální integrace jde o individuální vzdělávání žáka/studenta v běžné mateřské, základní, střední, resp. vyšší odborné nebo vysoké škole, nebo ve speciální škole zřízené pro žáky s jiným typem postižení.

Integrované vzdělávání má řadu forem:

- dítě s vadou sluchu má totožný rozvrh s rozvrhem ostatních dětí,
- dítě má stejný rozvrh, ale na některé (nebo na všechny) předměty má asistenta a/nebo tlumočnicka,
- na některé předměty chodí k jinému (specializovanému) učiteli na individuální výuku,
- v rámci některých předmětů chodí na výuku speciálně připravenou pro skupinu dětí s vadou sluchu z různých tříd,
- dítě má rozvrhů víc (nebo místo vybraných předmětů) speciální předměty, např. znakový jazyk, kulturu neslyšících, rytmickou a pohybovou výchovu nebo logopedii (Hudáková, Okrouhlíková, 2006; Komorná, 2008).

Při skupinové integraci jsou žáci vzděláváni ve speciální třídě (případně studijní skupině) při běžné škole, v některých předmětech mohou být vzděláváni společně se svými slyšícími spolužáky, ale dbá se na to, aby byli v rámci možností zapojeni do aktivit mimo vyučování (Hudáková, Okrouhlíková, 2006; Komorná, 2008).

Zařazení dětí se sluchovým postižením do integrace se nemusí vždy jevit jako optimální řešení. Komunikační úroveň dítěte se sluchovým postižením je limitujícím faktorem pro jeho socializaci. Nejedná se zde o děti, jejichž sluchové postižení bylo možno včas kompenzovat technickou pomůckou a již v předškolním věku je možné je zařadit do integrovaného prostředí. Podmínky jsou často nastaveny tak, že dítě se sluchovým postižením v integraci je vystavováno pocitům vlastní neúspěšnosti, a to i při nejlepší ohleduplnosti okolí a nejlepší přípravě rodinných i mimo rodinných podmínek. Druhý stupeň základní školy z hlediska nároků na školní práci a přípravu přímo počítá s plnou a aktivní účastí dítěte. Až příliš často se tyto děti dle vlastního vyjádření dostávají do situace, kdy nejsou schopny udržet tempo a směr komunikace ani plnohodnotnou účast na aktivitách – např. důležitou úlohu her s pravidly pro počáteční fázi adolescence (Potměšil, 2007b).

James M. Harris III (2001) uvádí závěry z šetření, ve kterých se integrování se sluchovým postižením cítili v prostředí slyšících spolužáků osamělí, frustrovaní, odmítaní, s minimálním počtem možností být v interakci se spolužáky. Žáci se sluchovým postižením speciálních internátních škol pak v této práci vypovídali o dostatečném počtu přátel, dobrých sociálních vztazích, emocionální stabilitě a ve srovnání s dětmi integrovanými vykazovali větší sebeúctu. Naproti tomu jiný výzkumný tým - Ladd, Munson, Miller (Harris, 2001; Potměšil, 2007a) uvádí, že ve věku střední adolescence byli integrování žáci se sluchovým postižením po třech letech v integraci spokojeni s mírou interakcí a v 60 % si tyto děti vybíraly přátele ze slyšícího prostředí (Potměšil, 2007a).

7 Dospělost

Existují klikaté cesty i návraty, různé životní kroky následují u různých lidí v různém pořadí a každé pořadí má ovšem jiné důsledky. Při srovnávání životní cesty různých lidí po dvacátém roce jejich života, kdy končí období adolescence, je zřejmá velká rozmanitost. Tato rozmanitost se nezmenšuje ani v dalších desetiletích života, spíše se zvětšuje (Říčan, 2004).

7.1 Klasifikace dospělosti

Období dospělosti dle Vágnerové (2007) můžeme rozdělit na tři období:

- Období mladé dospělosti: 20-40 let.
- Období střední dospělosti: 40–50 let.
- Období starší dospělosti: 50-60 let.

Říčan (2004) člení období dospělosti na:

- „Zlatá dvacátá léta“, vývoj ve věku od 20 do 30 let.
- „Životní poledne“, vývoj člověka od 30 do 40 let.
- „Druhý dech“, vývoj mezi 40 a 50 lety.
- „Jaké je to po padesátce?“, vývoj od 50 do 60 let.

Počátek dospělosti není v naší společnosti jednoznačně vymezen nějakým specifickým mezníkem či rituálem, který by tuto zásadní změnu potvrzoval. Jediným, alespoň přibližně definovatelným faktorem je dosažení právní dospělosti, zletilosti (Vágnerová, 2007).

7.2 Charakteristika mladé dospělosti (20 až 40 let)

Jedná se o dobu velkých nadějí, optimistického budování a energetického až nadšeného životního rozběhu (Říčan, 2004). Do této životní fáze je nakumulováno několik zásadních životních mezníků: dosažení stabilnějšího profesního postavení, uzavření manželství a zplození dětí (Vágnerová, 2007). „Dvacátá léta“ jsou tedy obvykle klidnější, psychicky harmoničtější a méně bouřlivá než adolescence (Říčan, 2004).

Profesní role je důležitou součástí identity mladého dospělého. Její rozvoj prochází v tomto období prvními dvěma fázemi: obdobím profesního startu a obdobím profesního upevnění (Vágnerová, 2007). Mladá žena musí někdy volit mezi rodinou a slibnou kariérou, zejména chce-li mít více dětí (Říčan, 2004). Pro mladé dospělé jsou důležité také přátelské vztahy, zejména v době, kdy si ještě nevytvořili trvalejší partnerský vztah (Vágnerová, 2007).

„Dvacátá léta“ jsou podle Říčana (2004) senzitivním obdobím pro vytvoření milostné intimity. Partnerství je v tomto období nejdůležitější variantou intimního vztahu, který je důležitým prostředkem osobnostního vývoje (Vágnerová, 2007). V době mladé dospělosti by mělo partnerství dozrávat na úroveň trvalejšího a stabilnějšího vztahu, který by se mohl stát základem pro uzavření manželství a založení rodiny. Partnerský vztah může mít v přechodné fázi před uzavřením manželství podobu nesezdaného soužití (Vágnerová, 2007).

Vstup do manželství je jedním z nejdůležitějších kroků na cestě životem (Říčan, 2004). Uzavřením manželství si mladý člověk vytváří prostor, v němž se bude odehrávat velká část jeho života, v němž bude plnit své životní úkoly, v němž bude pracovat na milostné intimitě, kde bude mít domov, kde rozvine velké téma rodičovství a kde bude jednou mít útočiště (Říčan 2004). Manželství uspokojuje různé psychické potřeby i sociální očekávání (Vágnerová, 2007). Manželství prochází několika vývojovými fázemi, z nichž první je obdobím adaptace na život s partnerem. Život bez trvalého partnera může představovat alternativu mladé dospělosti, obvykle jen dočasnou (Vágnerová, 2007).

Narození dítěte a péče o něj jsou dle Říčana (2004) jedním z hlavních životních témat. Dítě uspokojuje mnohé psychické i sociální očekávání, ale zároveň představuje značnou zátěž (Vágnerová, 2007). Nestačí porodit dítě a pečovat o ně tak dlouho, dokud nebude schopno žít se samo, jak je tomu v živočišné říši. Je třeba naučit je po lidsku cítit, myslet, adaptovat se na složitou lidskou společnost, přijmout kulturu svého národa. Tak vzniká ono dlouhé a krásné, i když někdy i těžké rodičovské stadium výchovy dítěte (Říčan, 2004).

Důležitým mezníkem v životě mladé rodiny je návrat matky do zaměstnání, další změnu přinese nástup dětí do školy (Vágnerová, 2007). Specifickou životní zkušeností je

i mateřství bez partnera, která přináší větší zátěž a může být méně uspokojivé jak pro svobodnou matku, tak pro dítě, kterému chybí otec (Vágnerová, 2007).

První krize manželství, která dost často vede k jeho rozpadu, se objevuje relativně brzy (Vágnerová, 2007). Vzniká zevnitř, rodí se ze zákonitého vývoje vztahu, kdy se objevuje nespokojenost, averze a hádky. Ve „dvacátých letech“ je nejen nejvíce sňatků, ale bohužel i nejvíce rozvodů (Říčan, 2004). Nejkritičtějším obdobím je prvních deset let, kdy narůstají povinnosti a klesá partnerské uspokojení (Vágnerová, 2007). Vyrovnaní se s rozvodem bývá obvykle náročnější, než si lidé představují. Důsledkem rozvodu je pro jednoho z manželů život osamělého rodiče a pro druhého izolace a často ztráta vztahu s dětmi (Vágnerová, 2007).

Následuje období stability, kdy je jedinec na vrcholu svých tělesných a duševních sil, období vysoké výkonnosti a dobrého zdraví (Vágnerová, 2007). Třicátník je podle Říčana (2004) už v životě pevně usazen, miluje a pracuje naplno. Je zcela dospělý – a ještě nestárne, aspoň ne příliš rychle a znatelně (Říčan, 2004).

Pro průměrného třicetiletého muže a zvláště pro průměrnou ženu má velký význam změna ve vzhledu obličeje i celého těla a zmenšení pružnosti svalů, kdy se pomalu ztrácí půvab mládí (Říčan, 2004). Ve třicátých letech obvykle stoupá osobní moc a vliv člověka v pracovní sféře. Třicátník je po všech stránkách perspektivní, kdy nastupuje na výhodná místa a rozšiřuje se okruh jeho vlivných spojenců (Říčan, 2004).

Rodinný život je pro třicátníka jedním z ústředních životních témat. Průměrný věk, v němž se uzavírají druhá manželství, je v tomto desetiletí. Druhá manželství bývají spokojenější a trvalejší než ta první (Říčan, 2004).

7.3 Charakteristika střední dospělosti (40 až 50 let)

Čtyřicátník ví, co chce a co může, má před sebou jasný cíl, nerozptyluje se, jde kupředu klidně, pevně a věrně. Vydařená, dobře žitá čtyřicátá léta se podobají čerstvému druhému dechu. Výkon, kterého je lidské tělo schopno, ale po čtyřicítce už znatelně klesá. (Říčan, 2004).

V zaměstnání bývá silnou stránkou čtyřicátníka vytrvalost, trpělivost a houževnatost. Nemá už potřebu dokazovat své pracovní a osobní kvality. Kdo se nehoní za úspěchem, může prožívat radost z práce jako takové.

V tomto období se běžně mluví o krizi středních let (mezi 35. a 40. rokem života). Právě tady, uprostřed života, je jako v těžišti vybalancováno „ještě ne“ našeho mládí a „už ne“ našeho stáří (Říčan, 2004). Ozve se pochybnost, kterou vystihuje Říčan (2004, s. 277): *„Jsem na dobré cestě? Dělam dobře svou věc? Nespoléhám příliš na rutinu v práci a v životě? Nezpohodlněl jsem? Co chci? Čemu věřím? Ted' ještě je čas věci změnit.“*

Manželství lidí středního věku je ohroženo druhou krizí, která nastává, když dospívají děti. V rámci bilancování se mění postoj k partnerovi i vztahy s dospívajícími dětmi (Vágnerová, 2007). Potřeba změny a odpoutání od omezujícího stereotypu života se může projevit i větší četností mimomanželských vztahů, které mají různou dynamiku i délku trvání. Střední věk je dobou poslední možností zplodit vlastní dítě, resp. dítě s novým partnerem. Proměnou prochází i vztah s rodiči, kteří stárnou a potřebují větší pomoc i podporu (Vágnerová, 2007).

Na jedné straně generace dospívajících, případně už dospělých dětí s vnoučaty – na druhé straně generace rodičů, kteří jsou obvykle už v důchodu, často potřebují pomoc v nemoci... a umírají: taková je rodinná situace čtyřicátníka (Říčan, 2004).

7.4 Charakteristika starší dospělosti (50 až 60 let)

Starší dospělost je období, v němž ubývá tělesných i duševních sil, ale zatímco jedni už klesají pod tíhou pracovních úkolů a vyhlížejí důchod, druzí si dělají odvážné plány v práci i soukromém životě (Říčan, 2004). V období starší dospělosti se mění postoj k vlastnímu životu. Stárnoucí člověk splnil většinu vývojových úkolů a připravuje se na další životní fázi (Vágnerová, 2007). Je to doba menopauzy (přechodu), pomalu se začínají měnit i kognitivní funkce, někteří stárnoucí lidé dosahují úrovně moudrosti. Emoční zralost se projevuje především nárůstem ovládnání vlastních emocí a schopností udržet přijatelné naladění (Vágnerová, 2007).

V této době dochází k vývojově podmíněným změnám v partnerském vztahu, stárnoucí manželé musí zvládnout proměnu intimity a najít smysl svého dalšího života. Dominujícím aspektem partnerského vztahu je sdílení života a očekávání vzájemné podpory při zvládnání nečekaných životních zátěží. Nové vztahy vznikají spíše výjimečně, občas se objeví návraty ke starým láskám (Vágnerová, 2007).

V období pozdní dospělosti se rodina dostává do fáze prázdného hnízda. Dospělé děti odcházejí, uzavírají manželství a zakládají vlastní rodiny. Stárnoucí rodiče musí tuto

změnu zpracovat a přijmout partnera svého dítěte. Jinou variantou je společné soužití s mladými manžely, které rodinu dostává do fáze přečpaného hnízda. Narození vnoučete a získání role prarodiče bývá stárnoucími lidmi akceptováno téměř vždy pozitivně (Vágnerová, 2007).

7.5 Dospělí neslyšící

„Ve světě neslyšících najdete lásku i nenávisť, sympatie i antipatie, sebeobětování i kariérismus, pravici i levici. Najdete zde krále i poddané, ideology i následovníky, apoštoly i ovečky, kruté vládcy i porobené, grafomany i analfabety, snoby, narcise i osobnosti vsutku renesanční, mistry sportu i sportovní antitalenty, královny krásy i ošklivky, homosexuály i lesbičky, televizní a divadelní hvězdy i jiné idoly jako lidi zcela bezvýznamné. Jednotlivé spolky a kluby neslyšících jsou ve skutečnosti malými královstvími s ostře definovanou hierarchií... To vše existuje i ve světě slyšících. Ale zatímco ve světě slyšících jsou tyto extrémní rozředy na únosnou míru existencí obrovské masy lidí průměrných, ve světě neslyšících průměrní lidé neexistují. Svět neslyšících je velice zahuštěný koncentrát.“ (Hrubý, 1999, s. 14).

Hrubý (1999, s. 15) uvádí: *„Jako by v důsledku zdravotního postižení vymizeli ti průměrní. Fakt zdravotního postižení jako by měl tendenci vyburcovat v člověku to, co je v něm nejlepšího – moudrost, zralost a obdivuhodnou vyrovnanost. A nebo naopak – některé jedince přitiskne nepřízeň osudu k zemi a udělá z nich věčně nespokojené, deprimované, mstivé, závistivé a zlé skřítky.“*

V České republice je zhruba 0,5 milionu nedoslýchavých a neslyšících. Z nich naprosto rozhodující část tvoří nedoslýchaví starší lidé, jejichž sluch se zhoršil z důvodu věku (Hrubý, 1999).

7.6 Místa setkávání dospělých neslyšících

Neslyšící se scházejí v klubech, kde je prostor pro snadnou interakci a pro komunikaci ve vlastním jazyce. Mizí zde jakékoliv komunikační problémy a neslyšící si mohou bez potíží vyměňovat zážitky a zkušenosti ze svého života (Kyle, 1990; Homoláč, 1998; Kosinová, 2008).

V České republice se v klubech a spolcích pro neslyšící scházejí lidé především středního a staršího věku, mladí lidé volí pro setkání místa v jiných prostorách. V klubech se konají pravidelná setkání za účelem sociálního kontaktu. Mezi takové

organizace patří Česká unie neslyšících, Českomoravská jednota neslyšících, Svaz neslyšících a nedoslýchavých v České republice, Hradecký spolek neslyšících, Federace rodičů a přátel sluchově postižených, Národní centrum pro neslyšící, Oblastní unie neslyšících Olomouc, Pražský spolek neslyšících, Centrum pro kulturu a vzdělávání neslyšících (Kosinová, 2008).

Dále jsou u nás kluby, které jsou zájmově zaměřeny, převážně sportovně. Mezi největší sportovní události neslyšících na celém světě patří deaflympiáda, která je obdobou olympiády slyšících. Zástupnou organizací všech klubů je Český svaz neslyšících sportovců. Dalšími zájmovými organizacemi jsou např. Automotoklub neslyšících Praha nebo Klub rybářů.

Setkávání neslyšících při různých událostech patří neodmyslitelně k jejich životu. Některá setkání se v průběhu celého roku pravidelně opakují, některá se konají pouze u příležitostí významných dnů, svátků nebo výročí pořádající organizace či klubu. Mezi oblíbené aktivity patří např. plesy, pálení čarodějnic, oslava Mezinárodního dne neslyšících¹⁵, Mikulášská setkání, přehlídka tvorby ve znakovém jazyce Mluvicí ruce, benefiční koncert Večer tříkrálový a charitativní koncert Podepsáno srdcem¹⁶, Miss neslyšících České republiky. Tyto akce náleží mezi ty, na nichž se mohou setkat neslyšící z celé republiky. Neslyšící vždy uvítají jakoukoli možnost vzájemného setkání.

Na své akce se dlouho připravují a jsou ochotni jet i několik set kilometrů daleko, jen aby se znovu setkali se svými přáteli (Kosinová, 2008).

¹⁵ Mezinárodní den neslyšících připadá na čtvrtou neděli v září, slaví se od roku 1958 podle usnesení Mezinárodní federace neslyšících (www.google.cz, 28. 3. 2010).

¹⁶ Na obou akcích mluvené slovo i písně jsou tlumočeny do českého znakového jazyka (Kosinová, 2008).

PRAKTICKÁ ČÁST

8 Pedagogický výzkumu

Vědecký výzkum v pedagogice můžeme rozdělit na kvalitativně orientovaný výzkum a kvantitativně orientovaný pedagogický výzkum. Tyto dvě orientace současných pedagogických výzkumů jsou rozdílné jak ve filozofických východiscích tak v přístupu a cílech výzkumu. My jsme provedli kvantitativně orientovaný pedagogický výzkum (Chráska, 2007).

8.1 Kvantitativně orientovaný pedagogický výzkum

Filosofickým základem klasických (kvantitativně orientovaných) pedagogických výzkumů je pozitivismus, resp. novopozitivismus. Tento druh výzkumu má na mysli F. N. Kerlinger (1972), když uvádí: „*Vědecký výzkum je systematické, kontrolované, empirické a kritické zkoumání hypotetických výroků o předpokládaných vztazích mezi přirozenými jevy.*“ (Chráska, 2007, s. 12) Tato definice je univerzálně použitelná pro vědecký výzkum ve kterékoli oblasti vědy. Pokud uvažujeme o vědeckém výzkumu v pedagogice, lze jej vymezit jako záměrnou a systematickou činnost, při které se empirickými metodami zkoumají (ověřují, verifikují, testují) hypotézy o vztazích mezi pedagogickými jevy (Chráska, 2007).

9 Výzkumný vzorek

Ze základního souboru (všech osob se sluchovým postižením) byl vytvořen výběrový soubor (žáci středních škol se sluchovým postižením, kteří navštěvují školy pro sluchově postižené a osoby se sluchovým postižením, kteří navštěvují Českou unii neslyšících v Praze, Brně a Oblastní unii neslyšících v Olomouci).

Ve výzkumném šetření jsme získali data od 100 žáků středních škol pro sluchově postižené v ČR (ke spolupráci byly přizvány školy v Praze, Valašském Meziříčí a Brně) a od 50 uživatelů služeb České unie neslyšících v Praze, Brně a Oblastní unie neslyšících v Olomouci. Dle Výroční zprávy o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy České republiky v roce 2007/08 se na středních školách pro sluchově postižené vzdělávalo 516 žáků se sluchovým postižením (www.edu.cz, 25. 3. 2010). Získaná data od 100 žáků tedy představuje 19,37 % z celkového počtu žáků se sluchovým postižením, kteří se vzdělávají na středních školách pro sluchově postižené.

9.1 Výzkumná otázka

Hlavní otázkou výzkumného šetření bylo zjistit, jaký vztah mají žáci na středních školách pro sluchově postižené se svými rodinnými příslušníky při pobytu na internátě, kdy dojíždějí do svého domova jen na víkendy. K této otázce se vztahují otázky, které s ní úzce souvisí: Jestli si žáci uvědomují nějakou změnu ve vztazích se svými rodinnými příslušníky při pobytu na internátě, zda vnímají změnu své role v rodině. Jaké představy mají žáci o své budoucnosti.

Hlavním předmětem zkoumání bylo ověření pravdivosti stanovených předpokladů a porovnat názory žáků středních škol s názory dospělých respondentů, kteří hodnotí pobyt na internátě a vztahy se svými rodinnými příslušníky s odstupem času.

9.2 Metodologie výzkumného šetření

Pro potřeby výzkumného šetření jsme vytvořili dvě formy dotazníku. Dotazník „Žáci“ je určen žákům středních škol pro sluchově postižené ve věku 15-19 let. Dotazník „Dospělí“ je určen pro osoby, které ukončili přípravu na povolání na střední škole a studují na vysoké škole, vykonávají zaměstnání nebo již odešli do důchodu. Jedná se tedy v našem případě o věkovou kategorii 20-83 let.

Byla provedena pilotáž, která zahrnovala 24 vyplněných dotazníků „Dospělí“. Jejím cílem bylo získání předběžných informací o dané problematice. Údaje získané pilotáží jsme neužili při vlastním výzkumu. Provedená pilotáž umožnila zpřesnit formulaci položek dotazníků. Obě formy dotazníku byly po konzultaci upraveny v českém jazyce do podoby, která je lépe srozumitelná pro osoby se sluchovým postižením¹⁷.

Výzkumné šetření proběhlo v červnu 2009. Žáci 1.-3. ročníku středních škol pro sluchově postižené vyplňovali dotazník zcela samostatně¹⁸. Položky v dotazníku jsou uzavřené (strukturované), jak dichotomické (výběr dvou navzájem se vylučujících odpovědí ano – ne) tak polytomické položky, kdy respondenti měli vybrat z pěti možností tu, která nejlépe vystihuje jejich situaci. Dotazník jsme respondentům osobně rozdávali a sledovali jsme celý průběh vyplňování.

Vyplnění dotazníku trvalo zhruba 10 minut včetně instrukce. Pro použití na speciálních školách pro sluchově postižené jsme vytvořili CD-ROM, kde byly všechny položky dotazníku „Žáci“ převedeny do českého znakového jazyka rodilým mluvčím. Žáci mohli využít vysvětlení pomocí CD-ROMu nebo učitele se sluchovým postižením, případně asistenta pedagoga.

Dotazník „Dospělí“ byl předložen uživatelům služeb České unie neslyšících při setkání v klubech pro neslyšící. Uživatelé měli možnost využít CD-ROMu, které jsme vytvořili pro tento dotazník, v případě potřeby vysvětlení některých položek.

Dotazník „Dospělí“ jsme také rozeslali elektronickou poštou na e-mailové adresy osob se sluchovým postižením. Jedinci mohli vyplnit dotazník na svém počítači a odeslat ho e-mailovou poštou zpět. Tímto způsobem bylo vyplněno deset dotazníků „Dospělí.“

Dotazník „Žáci“ zjišťuje vztah žáků se sluchovým postižením k rodinným příslušníkům. Dotazník obsahuje pět oblastí, které se týkají života žáků:

17 V dotazníku se vyskytují například pojmy „neslyšící“ místo označení „osoba se sluchovým postižením“, dále jsme zvolili používání tázacího zájmena „jaký“ místo „který“, které je méně srozumitelné pro jedince se sluchovým postižením.

18 Ve výzkumném šetření jsou zahrnuti pouze žáci 1.-3. ročníků středních škol pro sluchově postižené. Výzkumné šetření bylo prováděno na konci června a žáci čtvrtých ročníků (absolventi) již školu nenavštěvovali. Na konci školního roku byly školy spíše ochotné spolupracovat ve výzkumném šetření než v jiných měsících školního roku.

- přátelé – zjišťuje způsob komunikace žáků v rodině, vztah žáků ke slyšícím přátelům a přátelům se sluchovým postižením, počet slyšících přátel a přátel se sluchovým postižením,
- škola – zjišťuje, zda žák navštěvoval mateřskou a základní školu pro sluchově postižené, využívání internátního pobytu žáků při vzdělávání v mateřské a základní škole,
- internátní pobyt – zjišťuje hodnocení vztahu mezi spolubydlícími a spokojenost žáků na internátě, dopravu na internát, počet lůžek na pokoji internátu,
- vztahy v rodině – zjišťuje změnu vztahu žáka s matkou, otcem a sourozenci při pobytu na internátě, komu se žáci svěřují se svými problémy, změnu práv a povinností žáka při pobytu na internátě,
- budoucnost – zjišťuje představy žáků o své budoucnosti, volbě partnera, preferenci výchovy dítěte se sluchovým postižením nebo bez něj. V oblasti budoucnost se objevují kresby, které byly převzaty z knihy Než půjdeme do školy: základy znakové řeči pro děti předškolního věku a od Marie Růžičkové. Kresby byly upraveny pro potřeby výzkumného šetření.

Dotazník „Dospělí“ se zabývá stejnými oblastmi. Některé oblasti jsou v dotazníku pro dospělé upraveny a oblast budoucnost je vypuštěna. Respondenti hodnotili oblasti školy, internátního pobytu a vztahy v rodině s odstupem času, kdy sami navštěvovali mateřskou, základní a střední školu.

9.2.1 Přehled středních škol pro sluchově postižené

Přehled středních škol pro sluchově postižené, v nichž jsme žádali o spolupráci:

- Střední škola pro sluchově postižené a odborné učiliště, Gellnerova 1, 637 00 Brno
- Střední škola, základní škola a mateřská škola pro sluchově postižené, Výmolova 169, 150 00 Praha 5
- Střední škola, základní škola a mateřská škola pro sluchově postižené, Holečková 4, 150 00 Praha 5
- Mateřská škola, základní škola a střední škola pro sluchově postižené, Vsetínská 454, 757 14 Valašské Meziříčí

Dále byla oslovena Střední škola, základní škola a mateřská škola v Hradci Králové a Gymnázium, základní škola a mateřská škola pro sluchově postižené v Praze 2. Tyto školy ale nebyly ochotny spolupracovat.

9.2.2 Přehled zařízení pro sluchově postižené

Přehled zařízení, kde jsme žádali o spolupráci vzhledem k setkávání osob se sluchovým postižením:

- Česká unie neslyšících - Brno
VUT Údolní 53, 628 00 Brno
- Česká unie neslyšících - Praha
Dlouhá třída 37, 110 00 Praha
- Oblastní unie neslyšících Olomouc
Jungmannova 25, 772 00 Olomouc

10 Předpoklady výzkumu

Pro výzkum jsme stanovili tyto předpoklady, ke kterým se váží jednotlivé položky z dotazníku:

P1 Žáci hodnotí vztah ke slyšícím přátelům a přátelům se sluchovým postižením z okolí bydliště shodně.

P2 Žáci, kteří využívají internátního pobytu hodnotí vztah se spolubydlícími kladně a jsou na internátě spokojeni.

P3 Žáci neuvádějí změnu vztahu s matkou při pobytu na internátě.

P4 Žáci se svěřují se svými problémy rodičům a sourozencům.

P5 Žáci jezdí každý víkend domů a domů se těší.

P6 Žáci přemýšlejí o své budoucnosti a mají o ní jasné představy.

P7 Žáci budou žádat pomoc u svých rodinných příslušníků při výchově dítěte bez sluchového postižení.

V této části diplomové práce se budeme zabývat vyhodnocováním jednotlivých předpokladů. Každý předpoklad jsme hodnotili pomocí položek, které s ním přímo souvisí. Data získaná z vyplněných dotazníků budeme znázorňovat histogramem četností¹⁹. Sloupcový diagram má po celou dobu praktické části stejné označení pro skupinu žáků (modrá barva) a dospělých (žlutá barva). Výsledky jsou zpracovány buď v rámci celého výzkumného vzorku žáků, tedy 100 dotazníků, nebo jen u žáků, kteří využívají internátního pobytu na střední škole pro sluchově postižené, tj. 63 žáků. U každého předpokladu uvedeme, se kterou skupinou dat budeme pracovat.

¹⁹ Histogram četností - sloupcový diagram, u kterého na vodorovnou osu (x) zobrazujeme jednotlivé naměřené hodnoty a na svislou osu (y) četnosti hodnot.

11 Interpretace výsledků

Předpoklad P1: Žáci hodnotí vztah ke slyšícím přátelům a přátelům se sluchovým postižením z okolí bydliště shodně.

Předpoklad P1 patří do oblasti - přátelé. Položky, které se týkají tohoto předpokladu znějí:

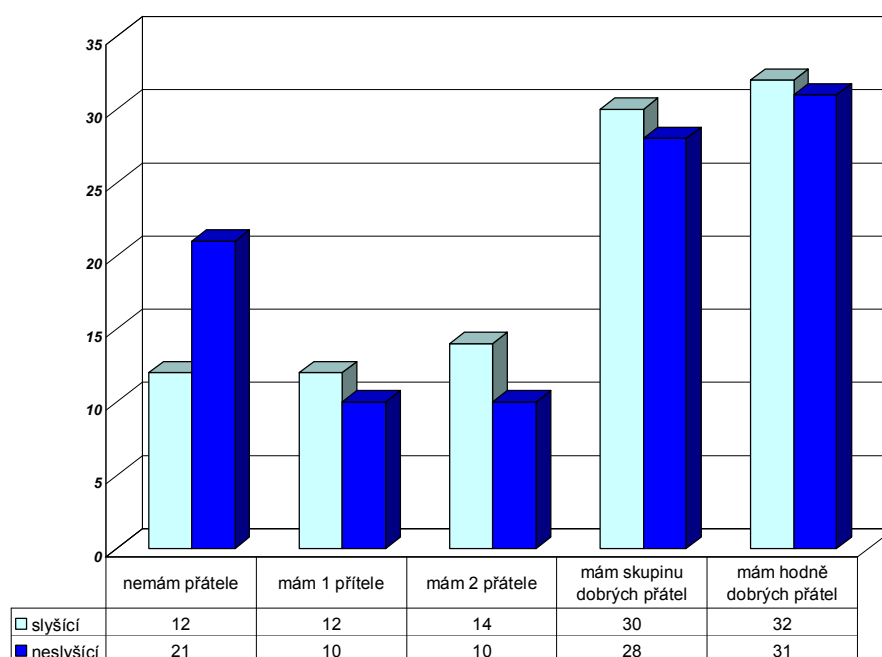
Máte slyšící přátele z okolí domova?

Máte neslyšící přátele z okolí domova?

Navrhované odpovědi: nemám přátele; mám jednoho dobrého přítele; mám dva dobré přátele; mám skupinu dobrých přátel; mám hodně dobrých přátel.

Tyto položky se ptají na počet slyšících přátel a přátel se sluchovým postižením u žáků. Respondenti vybírali jednu z daných odpovědí. Na tyto položky odpovídali všichni žáci (100).

Graf 1: Počet slyšících přátel a přátel se sluchovým postižením u žáků.



U slyšících přátel hodnotili žáci jednotlivé výroky: *nemám přátele* hodnotilo 12 % respondentů, *mám jednoho přítele* hodnotilo také 12 %, *mám dva přátele* hodnotilo již 14 % a výrok *mám skupinu dobrých přátel* hodnotilo 30 %. Nejvyšší počet respondentů hodnotil výrok *mám hodně dobrých přátel*, a to 32 %.

Počet přátel se sluchovým postižením hodnotili žáci výroky: *nemám přátele* hodnotilo 21 % žáků, *mám jednoho přítele* 10 %, *mám dva přátele* také 10 %, *mám skupinu dobrých přátel* 28 % žáků a *mám hodně dobrých přátel* hodnotilo 31 % respondentů.

Výraznější rozdíl sledujeme v prvním výroku: *nemám přátele* (v okolí domova). 12 % respondentů uvádí, že nemá slyšící přátele z okolí domova a 21 % nemá přátele se sluchovým postižením z okolí domova. Tento rozdíl může být způsoben pobytem žáka na internátě, kdy v okolí jeho bydliště nebydlí žádný další žák se sluchovým postižením. Při porovnání těchto položek můžeme konstatovat, že v obou kategoriích (slyšící i neslyšící přátelé) se objevuje téměř u 1/3 respondentů výrok *mám skupinu dobrých přátel* nebo *mám hodně dobrých přátel*. Mezi počtem slyšících přátel a přátel se sluchovým postižením není větší rozdíl. Žáci uvádějí, že mají stejný počet slyšících přátel a přátel se sluchovým postižením.

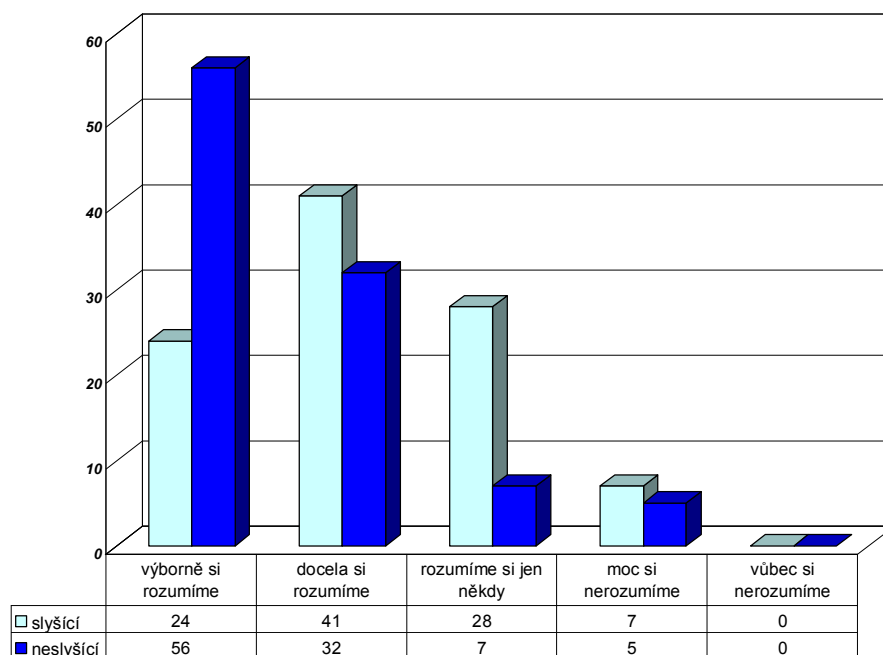
Následující položky se zabývají vztahem žáků ke slyšícími přátelům a přátelům se sluchovým postižením. Na tyto položky odpovídali všichni žáci (100).

Jaký máte vztah se slyšícími přáteli?

Jaký máte vztah s neslyšícími přáteli?

Navrhované odpovědi: výborně si rozumíme; docela si rozumíme; rozumíme si jen někdy; moc si nerozumíme; vůbec si nerozumíme.

Graf 2: Vztah žáků se slyšícími přáteli a přáteli se sluchovým postižením.



Vztah se slyšícími přáteli hodnotili žáci ve 24 % výrokem *výborně si rozumíme*, nejvíce respondentů 41 %, hodnotilo výrok *docela si rozumíme* a výrok *rozumíme si jen někdy* hodnotilo 28 % žáků. Výrok *moc si nerozumíme* hodnotilo 7 % žáků a poslední výrok *vůbec si nerozumíme* žáci nehodnotili.

Vztah s přáteli se sluchovým postižením hodnotilo 56 % respondentů výrokem *výborně si rozumíme*, 32 % si s přáteli *docela rozumí*, 7 % si s nimi *rozumí jen někdy* a 5 % si s přáteli se sluchovým postižením *moc nerozumí*. Výrok *vůbec si nerozumíme* žáci nehodnotili.

Ve výroku *výborně si rozumíme* můžeme vidět rozdíl, kdy si žáci výborně rozumí s přáteli se sluchovým postižením, v 56 %, zatímco se slyšícími přáteli si výborně rozumíme jen 24 % . Tento rozdíl může být způsoben jazykovou bariérou (se slyšícími přáteli oproti přátelům se sluchovým postižením), menší možností sociálního kontaktu se slyšícími vrstevníky při pobytu na internátě, nebo jinými vlivy. Výrok *vůbec si nerozumíme* respondenti nehodnotili ani u jedné skupiny. Můžeme předpokládat, že žáci se sluchovým postižením hodnotí svoje komunikační kompetence přiměřeně i v komunikaci se slyšícími přáteli.

Žáci hodnotí svůj vztah s přáteli se sluchovým postižením podstatně lépe než se slyšícími přáteli. Výborně si rozumí s přáteli se sluchovým postižením v 56 %, zatímco se slyšícími přáteli jen v 24 %. Výrok *mám skupinu dobrých přátel* nebo *mám hodně dobrých přátel* je hodnocen téměř 1/3 respondentů. V této položce není mezi skupinami slyšících přátel a přátel se sluchovým postižením rozdíl.

Předpoklad P1 nebyl potvrzen. Žáci hodnotí vztah s přáteli se sluchovým postižením lépe než se slyšícími přáteli.

Předpoklad P2: Žáci, kteří využívají internátního pobytu hodnotí vztah se spolubydlícím kladně a jsou na internátě spokojeni.

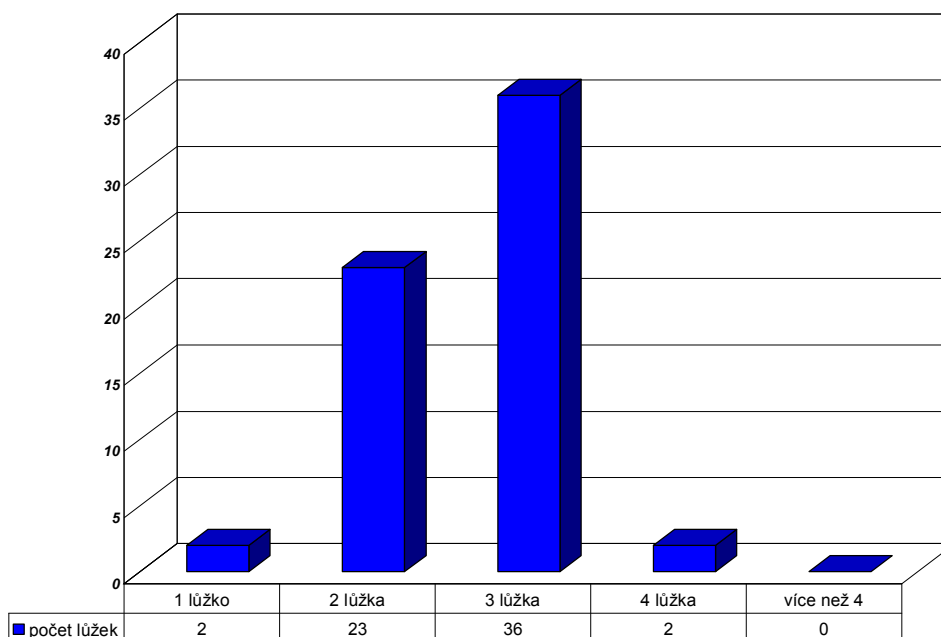
Tento předpoklad reprezentuje oblast dotazníku - internátní pobyt a zabývá se spokojeností žáků na internátě. Na tuto položku odpovídali pouze žáci, kteří využívají internátního pobytu na střední škole (63).

K předpokladu se váže tato položka:

Kolik lůžek máte na pokoji internátu?

Navrhované odpovědi: jedno lůžko; dvě lůžka; tři lůžka; čtyři lůžka; více než čtyři.

Graf 3: Počet lůžek na pokoji internátu žáků.



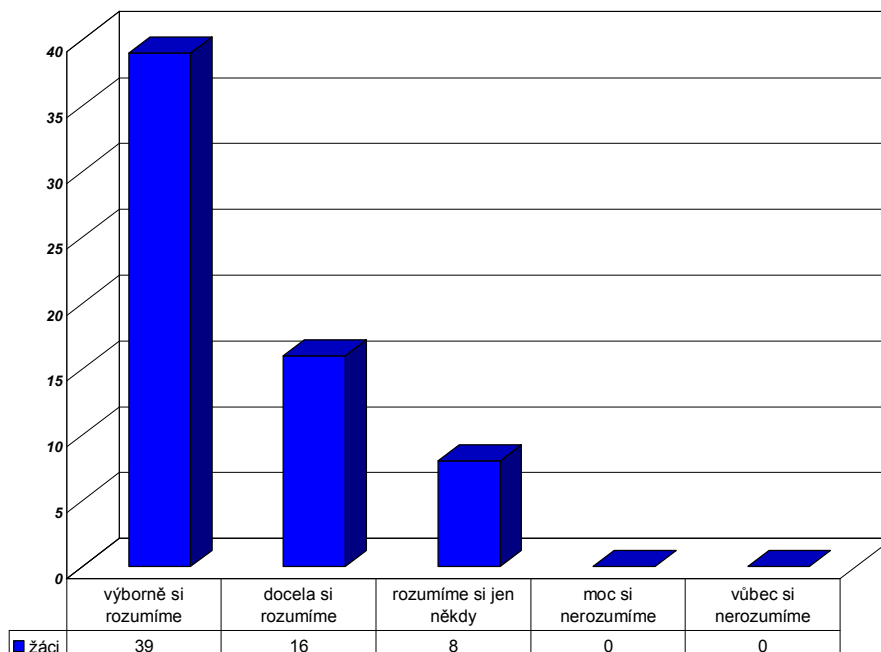
Respondenti našeho výzkumného šetření bydlí v 57,1 % (36 žáků) na *třílůžkovém pokoji* a v 36,5 % (23) na *dvoulůžkovém pokoji*. Na *jednolůžkovém* nebo *čtyřlůžkovém pokoji* bydlí vždy 2 respondenti (tj. 3,1 %). 36 žáků (tj. 57,1 %) má dva spolubydlící na pokoji internátu. Výrok *více než čtyři* respondenti nehodnotili. Následující položka zkoumá vztah žáků ke spolubydlícím na pokoji internátu. Jedná se o internátní zařízení, které je součástí školy pro sluchově postižené v jednotlivých městech.

Další položkou, která se vztahuje k předpokladu P2. Na tuto položku odpovídali pouze žáci, kteří využívají internátního pobytu na střední škole (63).

Jaký máte vztah se spolubydlícími na pokoji?

Navrhované odpovědi: výborně si rozumíme; docela si rozumíme; rozumíme si jen někdy; moc si nerozumíme; vůbec si nerozumíme.

Graf 4: Vztah respondentů ke spolubydlícím na pokoji internátu.



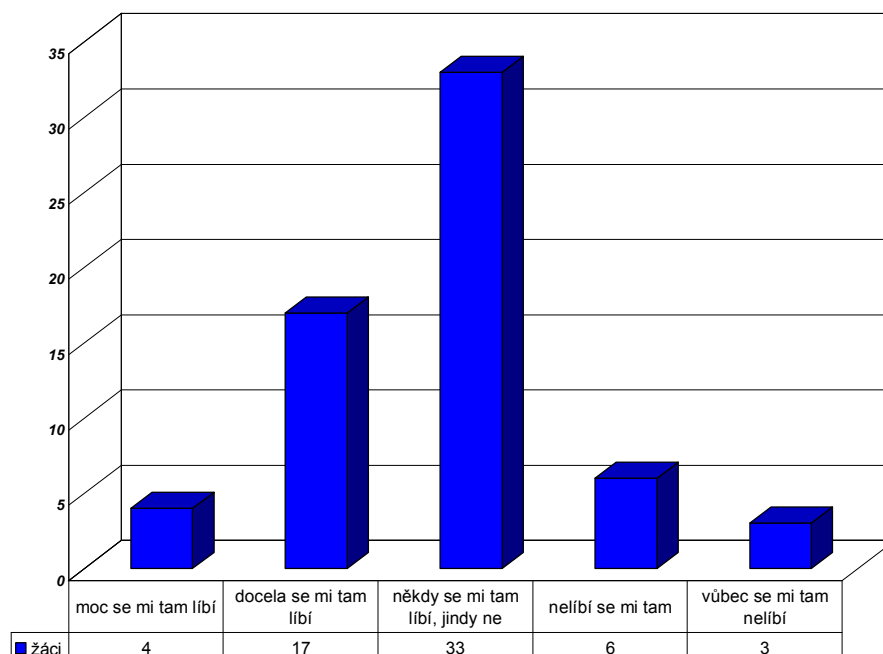
Žáci si *výborně rozumí* se spolubydlícími v 61,9 % a v 25,4 % si *docela rozumí*. Osm žáků (12,7 %) si se svými spolubydlícími *rozumí jen někdy*. Žáci hodnotí svůj vztah se spolubydlícími kladně v 87,3 % (výrok *výborně si rozumíme* a *docela si rozumíme*). Výroky *moc si nerozumíme* a *vůbec si nerozumíme* respondenti nehodnotili. Poslední položka týkající se tohoto předpokladu se zabývá spokojeností respondentů na internátě.

Poslední položka předpokladu P2, na kterou odpovídali pouze žáci, kteří využívají internátního pobytu na střední škole (63), zní:

Jste spokojený/á na internátě?

Navrhované odpovědi: moc se mi tam líbí; docela se mi tam líbí; někdy se mi tam líbí, jindy ne; nelíbí se mi tam; vůbec se mi tam nelíbí.

Graf 5: Spokojenost žáků na internátě.



Výrok *moc se mi líbí* na internátě zvolilo 6,3 % žáků, *docela se mi tam líbí* respondenti hodnotili v 26,9 %. Největší četnost odpovědí jsme zaznamenali u výroku *někdy se mi tam líbí, jindy ne*, a to v 52,4 %, na internátě se *nelíbí* šesti respondentům (9,5 %) a výrok *vůbec se mi tam nelíbí* hodnotili tři respondenti (4,7 %).

Žáci nejvíce hodnotili „neutrální“ výrok *někdy se mi tam líbí, jindy ne*, a to v 52,4 %. Na internátě se nelíbí 14,3 % žáků (jedná se o šest odpovědí *nelíbí se mi tam* a tři *vůbec se mi tam nelíbí*). Na internátě se docela líbí ¼ respondentů. Celkově žáci vyjadřují spíše neutrální vztah k pobytu na internátě. Vztah se spolubydlicími hodnotí v 87,3 % kladně (55 respondentů – odpovědi *výborně si rozumíme* a *docela si rozumíme*).

Předpoklad P2 byl potvrzen, žáci hodnotí vztah ke spolubydlicím na internátě kladně a jsou na internátě spokojeni.

Předpoklad P3: Žáci neuvádějí změnu vztahu s matkou při pobytu na internátě.

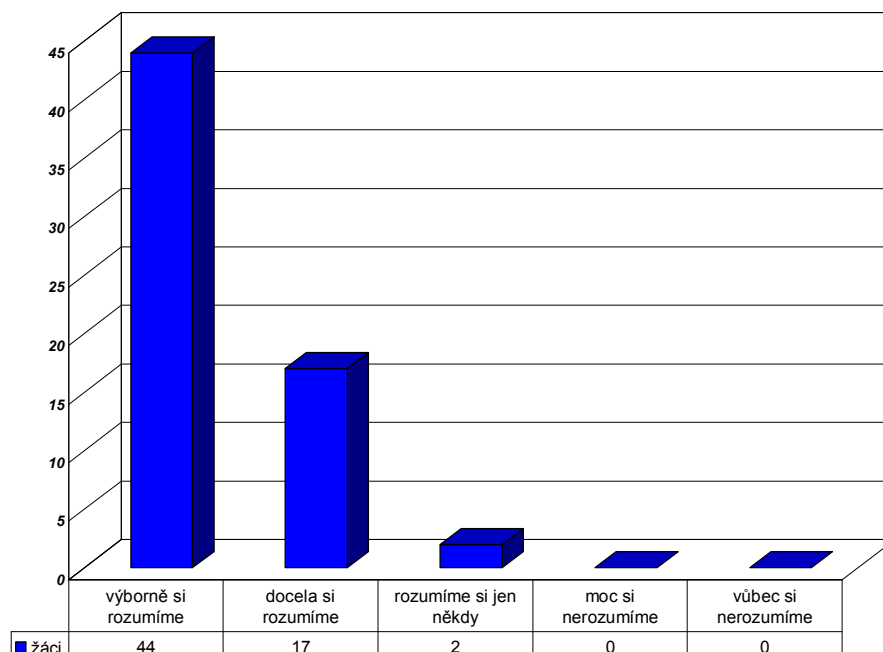
Předpoklad změnu vztahu s matkou se týká oblasti vztahů v rodině. Respondenti odpovídali na položky, které se týkaly vztahu s matkou, otcem a sourozenci při pobytu na internátě. Na tuto položku odpovídali pouze studenti využívající internátní pobyt na střední škole (63).

Položka týkající se předpokladu P3:

Jaký máte vztah s matkou?

Navrhované odpovědi: výborně si rozumíme; docela si rozumíme; rozumíme si jen někdy; moc si nerozumíme; vůbec si nerozumíme.

Graf 6: Vztah žáků s matkou.



Žáci hodnotí svůj vztah s matkou velmi kladně. Výrok *výborně si rozumíme* žáci hodnotili v 69,8 %, výrok *docela si rozumíme* v 26,9 %. Dva respondenti (tj, 3,17 %) hodnotili výrok *rozumíme si jen někdy*. Výroky *moc si nerozumíme* a *vůbec si nerozumíme* respondenti nehodnotili.

Další položka se váže na změnu vztahu s matkou při pobytu na internátě. Na tuto položku odpovídali pouze žáci, kteří využívají internátního pobytu na střední škole (63).

Změnil se váš vztah s matkou při pobytu na internátě?

Odpovědi: ano; ne.

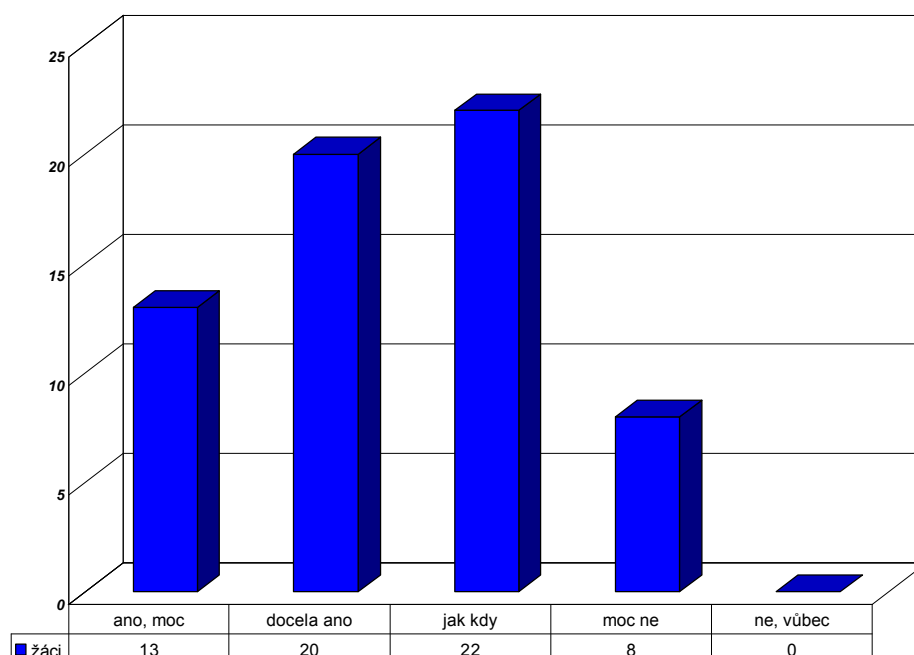
Z celkového počtu 63 žáků, pouhých 19 (tj. 30,1 %) vnímá změnu vztahu s matkou při pobytu na internátě. Ostatních 44 respondentů (69,8 %) změnu ze svého pohledu nevnímá.

Následující položka se ptá, zda by chtěli žáci trávit více času s matkou. Na tuto položku odpovídali pouze žáci, kteří využívají internátního pobytu na střední škole (63).

Chtěl/a byste teď trávit více času s matkou?

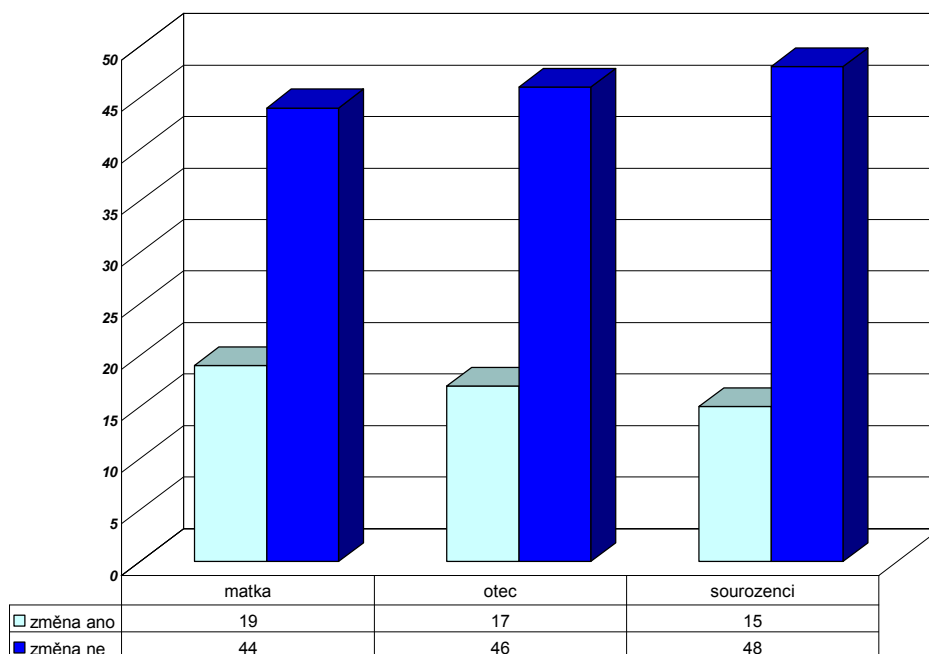
Navrhované odpovědi: ano, moc; docela ano; jak kdy; moc ne; ne, vůbec.

Graf 7: Přání žáků trávit více času s matkou.



Respondenti vyjadřovali přání výroky *ano, moc* v 20,6 %, *docela ano* by s matkou trávilo více času 31,7 % žáků. Nejvyšší četnost odpovědí sledujeme u výroku *jak kdy* a to v 34,9 %. Výrok *moc ne* hodnotilo 8 respondentů (12,7 %) a výrok *ne, vůbec* respondenti nehodnotili. Více než polovina dotazovaných respondentů (33 z 63) by chtěla trávit více času s matkou (výrok *ano, moc* a *docela ano*).

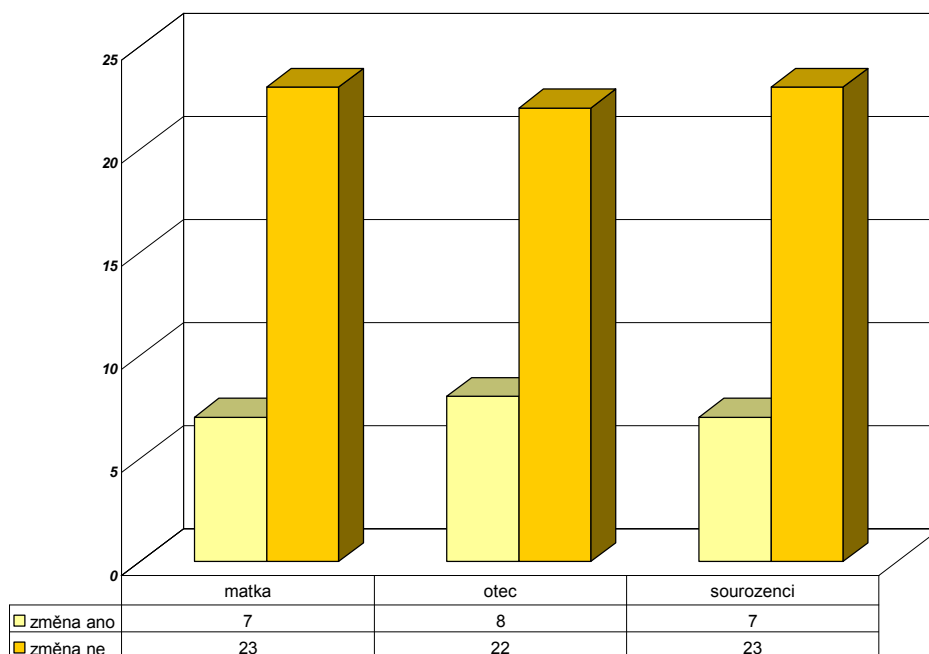
Graf 8: Změna vztahu žáků s matkou, otcem a sourozenci.



Žáci neuvádějí změnu vztahu s matkou, otcem a sourozenci při pobytu na internátě. Z celkového počtu 63 respondentů změnu vztahu s *matkou* uvádí 30,1 %, s *otcem* 26,9 % a se *sourozenci* 23,8 %. Ve všech třech případech (matka, otec, sourozenci) 70 % respondentů uvádí, že ke změně ve vztazích nedošlo. Nejvíce respondentů hodnotí změnu vztahu s matkou a to v 30,1 %.

Ke shodnému závěru dospějeme i při hodnocení výsledků dospělých respondentů. Ani oni neuvádějí změnu vztahu s matkou, otcem a sourozenci při pobytu na internátě.

Graf 9: Změna vztahu dospělých s matkou, otcem a sourozenci.



Z dospělých respondentů navštěvovalo internátní školu 30 respondentů. Z toho 23,3 % uvádí změnu vztahu s *matkou*, 26,6 % změnu s *otcem*, a 23,3 % změnu se *sourozenci*. Nejvíce respondentů hodnotí změnu vztahu s *otcem*, a to v 26,6 %. Mezi četností u jednotlivých rodinných příslušníků není takový rozdíl jako u žáků z důvodu menšího počtu respondentů.

Předpoklad P3 byl potvrzen, žáci neuvádějí změnu vztahu s matkou při pobytu na internátě.

Předpoklad P4: Žáci se svěřují se svými problémy rodičům a sourozencům.

Tento předpoklad se zabývá oblastí - vztahy v rodině. Na tuto položku odpovídali všichni respondenti (100).

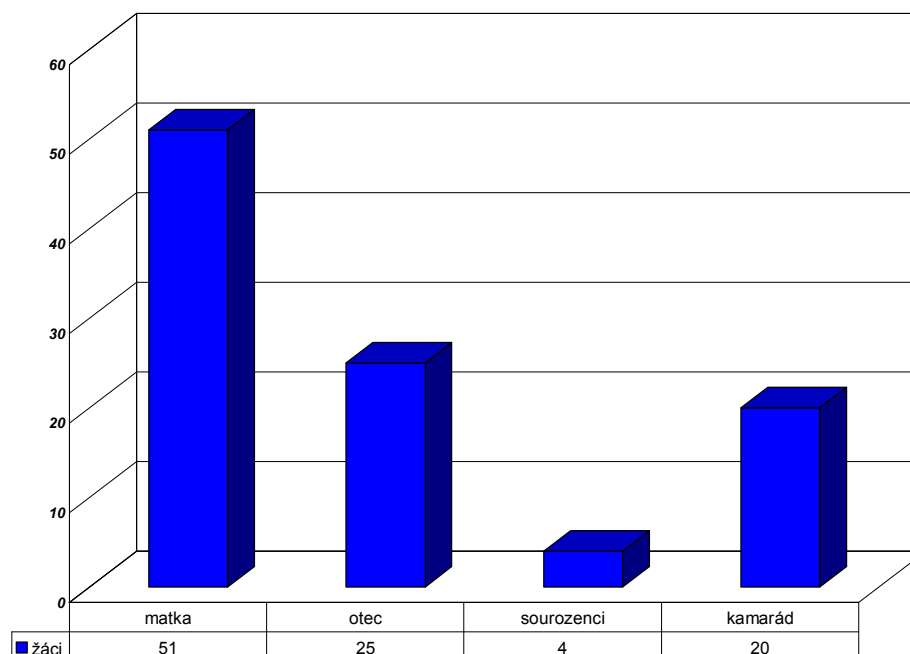
K předpokladu se váže tato položka:

Komu se svěřujete se svými problémy doma?

Navrhované odpovědi: matka; otec; sourozenci; kamarád; jiný (vypište).

Výrok *jiný (vypište)* se ve vyplněných dotaznících neobjevuje, proto ho nebudeme zohledňovat v grafu výsledků.

Graf 10: Žáci se svěřují s problémy doma.



Žáci se svěřují s problémy nejčastěji *matce* v 51 %, dále *otci* ve 25 %, ve 4 % se svěřují *sourozencům* a ve 20 % *kamarádovi*. Můžeme zde vidět rozdíl mezi svěřováním se matce a otci, kdy žáci mohou mít vřelejší vztah k matce, protože s nimi trávila více času v dětství, zatímco otec byl v zaměstnání. Mezi otcem a kamarádem ve svěřování se s problémy není větší rozdíl. Nejméně se žáci svěřují sourozencům.

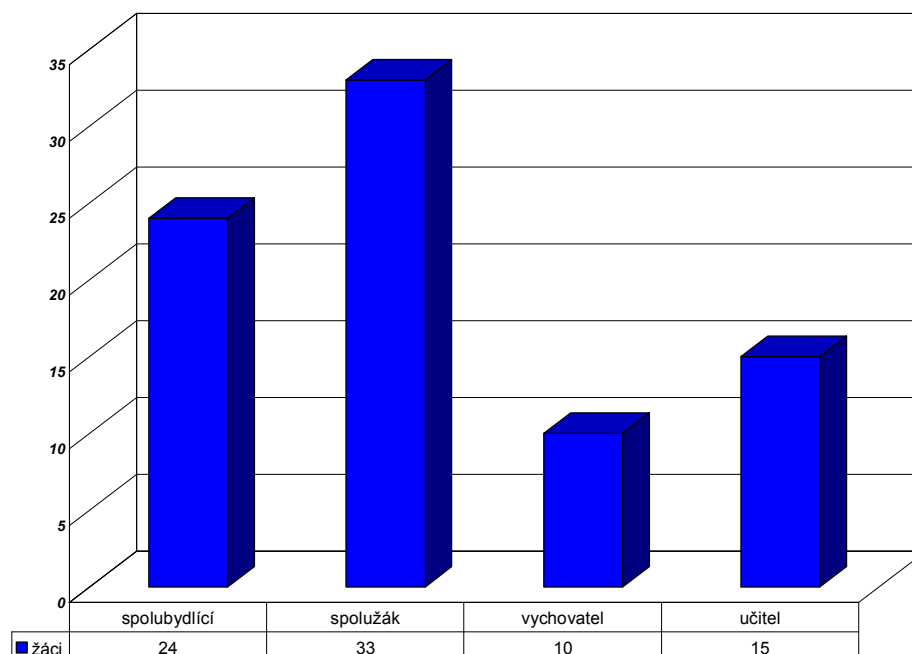
Následující položka zjišťuje, komu se žáci svěřují s problémy ve škole. Na tuto položku odpovídali všichni respondenti (100).

Komu se svěřujete se svými problémy ve škole?

Navrhované odpovědi: spolubydlící; spolužák; vychovatel/ka; učitel/ka; jiný (vypište).

Výrok *jiný (vypište)* se ve vyplněných dotaznících neobjevuje, proto ho nebudeme zohledňovat v grafu výsledků.

Graf 11: Žáci se svěřují s problémy ve škole.



Se školními problémy se svěřují *spolubydlícímu* v 28,5 % a nejčastěji *spolužákovi* v 39,6 %. *Vychovateli* se svěří 12,7 % žáků a *učiteli* 12 respondentů (19 %). Respondenti se spíše svěří s problémy svým vrstevníkům (spolužák nebo spolubydlící) než dospělým (vychovatel nebo učitel).

Žáci se s problémy doma v 76 % svěřují matce nebo otci. S problémy ve škole se nejčastěji svěřují spolužákům (v 39,6 %).

Předpoklad P4 byl potvrzen, žáci se svěřují s problémy rodičům.

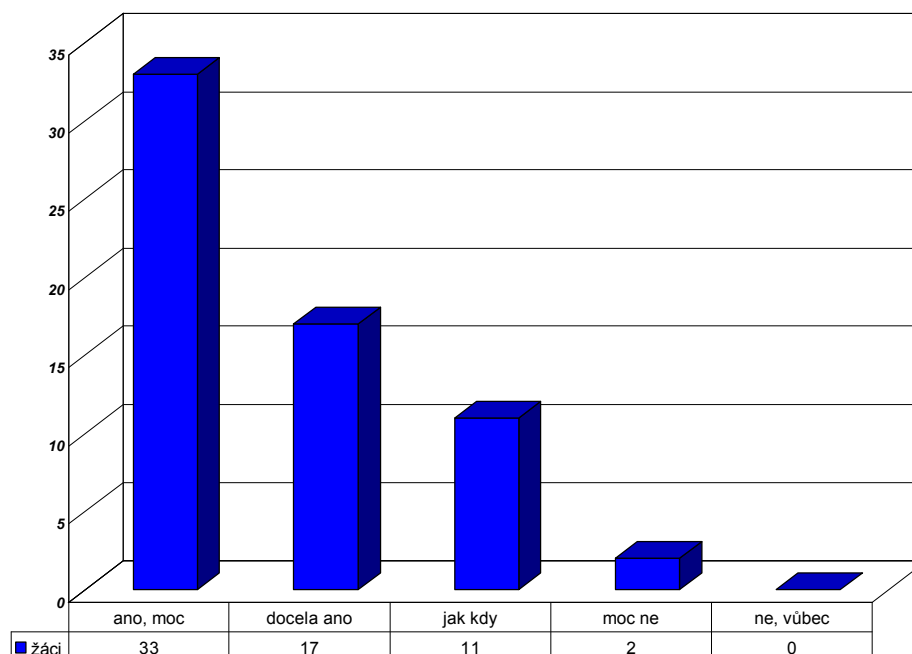
Předpoklad P5: Žáci jezdí každý víkend domů a domů se těší.

Předpoklad je součástí oblasti - vztahy v rodině. Na následující položku odpovídali jen respondenti, kteří využívají internátního pobytu (63). K předpokladu se vztahuje položka:

Těšíte se domů na víkend?

Navrhované odpovědi: ano, moc; docela ano; jak kdy; moc ne; ne, vůbec.

Graf 12: Žáci se těší domů na víkend.



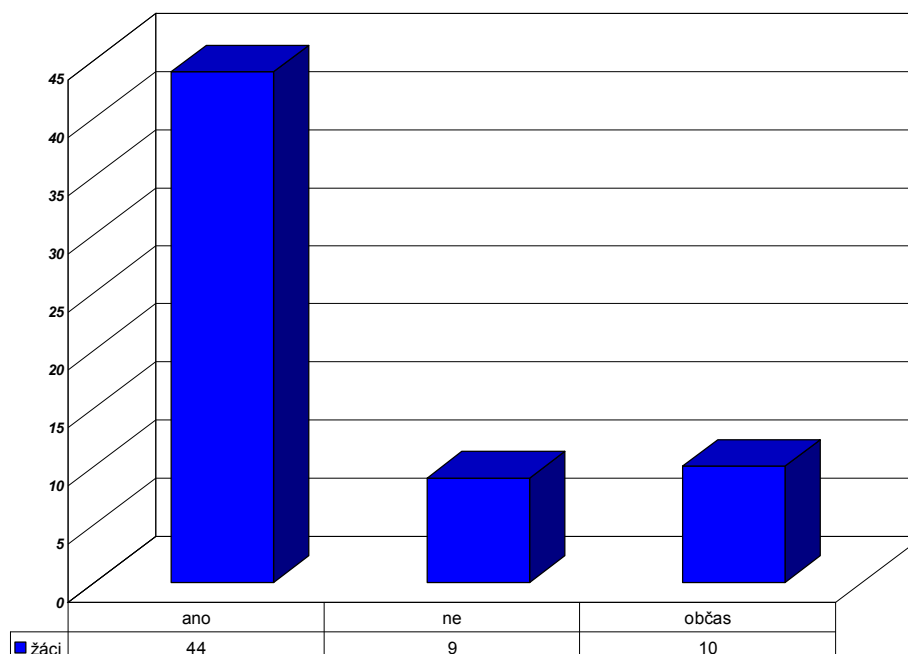
Respondenti hodnotili výrok *ano, moc* v 52,4 %, výrok *docela ano* v 26,9 % a výrok *jak kdy* v 17,4 %. Výrok *moc ne* zvolili pouze dva respondenti (tj. 3,17 %). Výrok *ne, vůbec* respondenti nehodnotili. 79,3 % respondentů se domů těší (odpověď *ano, moc* a *docela ano*), hodnoty dále postupně klesají se zvyšujícím se negativním hodnocením.

Další položka se ptá, zda žáci dojíždějí domů každý týden. Na následující položku odpovídali jen respondenti, kteří využívají internátního pobytu (63):

Jezdíte domů každý víkend?

Navrhované odpovědi: ano; ne; občas.

Graf 13: Žáci jezdí domů každý týden.



Celkem 69,8 % (44) respondentů dojíždí každý týden domů a 14,2 % žáků domů nedojíždí. Deset respondentů (15,8 %) dojíždí *občas*. Výrok *občas* hodnotili žáci, kteří nechtěli hodnotit výrok *ano*, *ne*. Celkově tedy počet žáků, kteří nedojíždí každý týden domů činí 30,1 % (19 respondentů).

K tomuto předpokladu můžeme zařadit také položku, která se týká času stráveného o víkendu v rodině. Tato položka nám pomůže porozumět, proč žáci dojíždí každý víkend domů a proč se domů těší. Na tuto položku odpovídali všichni respondenti výzkumného vzorku (100).

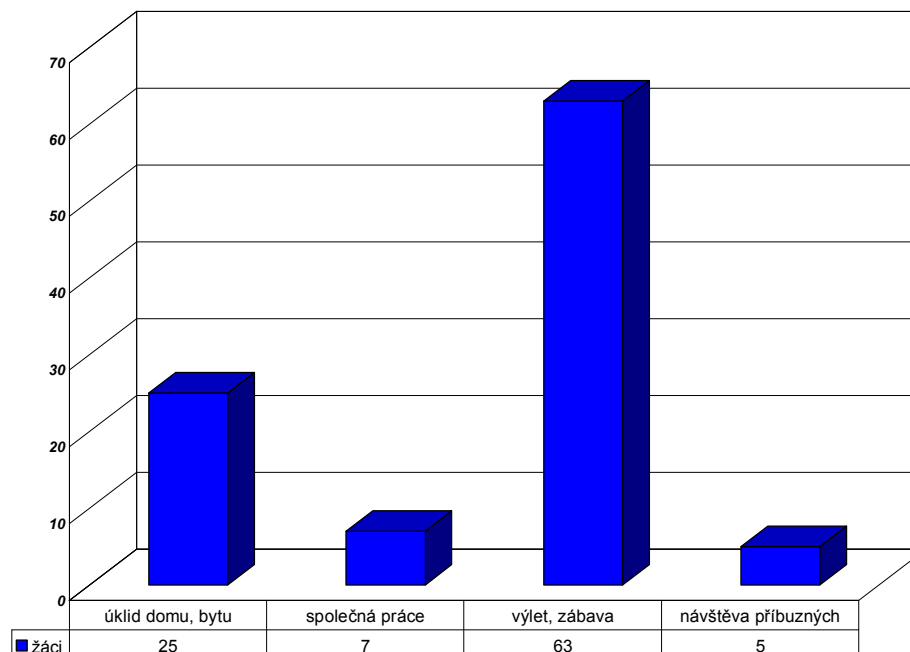
Položka zní:

Co děláte doma o víkendu?

Navrhované odpovědi: úklid domu, bytu; společná práce; výlet, sportovní akce, zábava; návštěva příbuzných; jiné (vypište).

Výrok *jiný (vypište)* se ve vyplněných dotaznících neobjevuje, proto ho nebudeme zohledňovat v grafu výsledků.

Graf 14: Náplň volného času o víkendu v rodině.



Výrok *úklid domu, bytu* hodnotilo 25 % respondentů, 7 % respondentů hodnotilo výrok *společná práce*. Nejčastěji se objevuje výrok *výlet, sportovní akce, zábava* a to v 63 %, výrok *návštěva příbuzných* hodnotilo pět procent respondentů. Žáci uvádějí více než v 60 %, že tráví víkend výlety, vlastními zájmy a koníčky.

Je možné na toto místo také zařadit položku, která se týká hodnocení změny práv a povinností při pobytu na internátě. Na tuto položku odpovídali jen ti žáci, kteří využívají internátního pobytu na střední škole (63).

Změnily se vaše práva a povinnosti doma při pobytu na internátě?

Odpovědi: ano; ne.

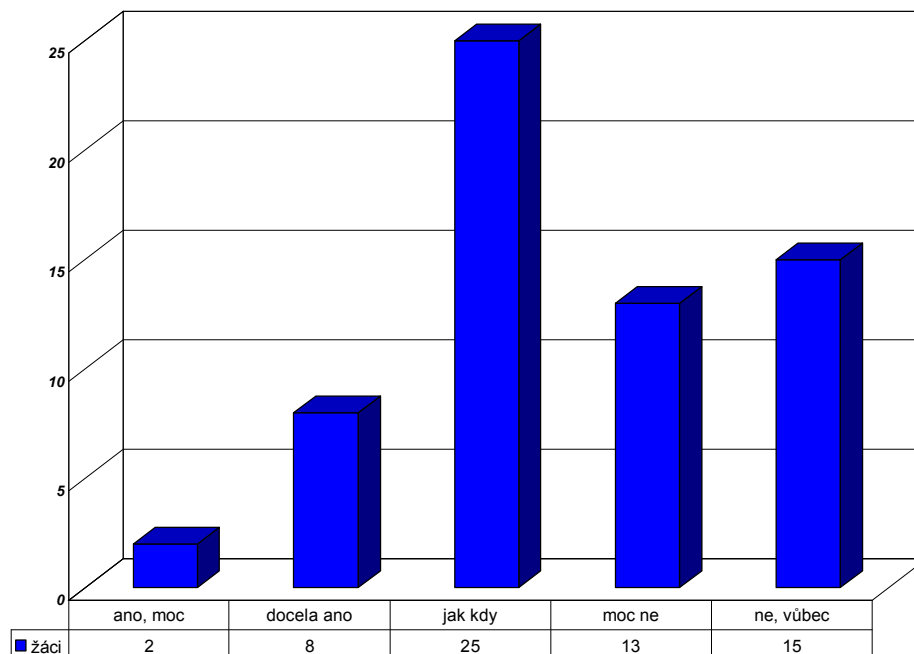
Pouze 11 respondentů (tj. 17,4 %) z celkového počtu 63 odpovědělo kladně, ostatních 52 respondentů (82,5 %) odpovědělo záporně. Z tak nízkého počtu žáků, kteří si uvědomují změnu svých práv a povinností před pobytem na internátě a během něho, se můžeme domnívat, že žáci nemají jasné představy o pojmu „právo“ a „povinnost.“ Zřejmě nedošlo k přesnému vymezení pojmu a jeho obsahu u jednotlivých žáků. Na položku odpověděli všichni respondenti, kterých se týkala. Při vyplňování této položky docházelo z řad žáků k častým dotazům, které se týkaly objasnění celé položky nebo jejich jednotlivých pojmů.

Poslední položka, která se zabývá oblastí vztahů v rodině, se ptá, zda se žáci těší po víkendu zpět do školy a na internát. Tuto položku vyplňovali pouze respondenti využívající internátního pobytu na střední škole (63).

Těšíte se do školy a na internát?

Navrhované odpovědi: ano, moc; docela ano; jak kdy; moc ne; ne, vůbec.

Graf 15: Žáci se těší do školy a na internát.



Výrok *ano, moc* hodnotili pouze dva respondenti (tj. 3,17 %), výrok *docela ano* zvolilo 12,7 % respondentů a výrok *jak kdy* hodnotilo 39,7 % žáků. Výrok *moc ne* hodnotilo 20,6 % a *ne, vůbec* 23,8 % respondentů. Při porovnání výroků *ano, moc* a *docela ano*, které hodnotilo dohromady 15,8 % žáků, a výroků *moc ne* a *ne, vůbec*, které hodnotilo 28,5 % vyplívá, že do školy a na internát se žáci spíše netěší. Nejvíce žáků však hodnotilo „neutrální“ výrok *jak kdy*.

Předpoklad P5 byl potvrzen. Žáci jezdí každý víkend domů a domů se těší. Žáci dojíždí v 69,8 % každý týden domů a v 79,4 % se domů těší (výrok *ano, moc* nebo *docela ano*). Víkendy tráví ve více než 60 % zábavou, výlety a sportem. Změnu svých práv a povinností v rodině při pobytu na internátě hodnotí v 82,5 % záporně. Žáci mají spíše negativní postoj k návratu do školy a na internát.

Předpoklad P6: Žáci přemýšlejí o své budoucnosti a mají o ní jasné představy.

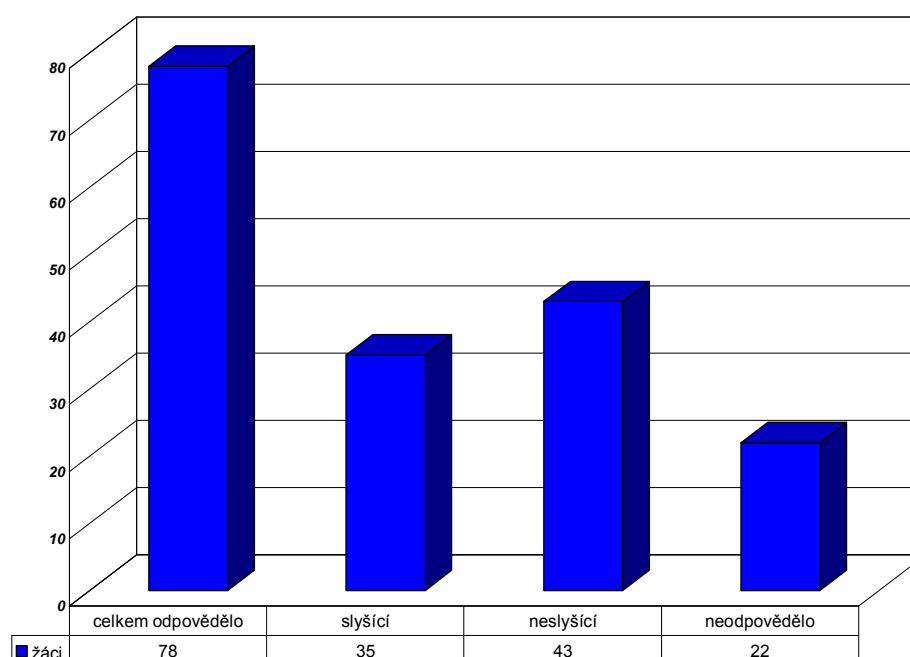
Předpoklad se váže k oblasti - budoucnost, která se již neobjevila v dotazníku pro dospělé. Tato oblast se týkala všech žáků středních škol (100), tedy i žáků, kteří nevyužívají internátního pobytu. V této oblasti budou grafy zahrnovat i celkové počty respondentů kteří na danou položku odpověděli a počet respondentů, kteří neodpověděli. Vyskytují se zde položky, na které neodpověděli všichni, a počet vyplněných dotazníků nám může pomoci rozhodnout, jak moc byly tyto položky pro žáky obtížné. Při vyplňování se žáci často obraceli k sobě navzájem a diskutovali nad danou položkou.

K předpokladu se váží tyto položky, které měly za úkol zjistit, zda žáci přemýšlejí o své budoucnosti a mají o ní jasné představy. První z nich zní:

Budete si v budoucnosti vybírat spíše slyšícího nebo neslyšícího partnera?

Odpovědi: slyšící partner; neslyšící partner.

Graf 16: Volba slyšícího partnera nebo partnera se sluchovým postižením u žáků.



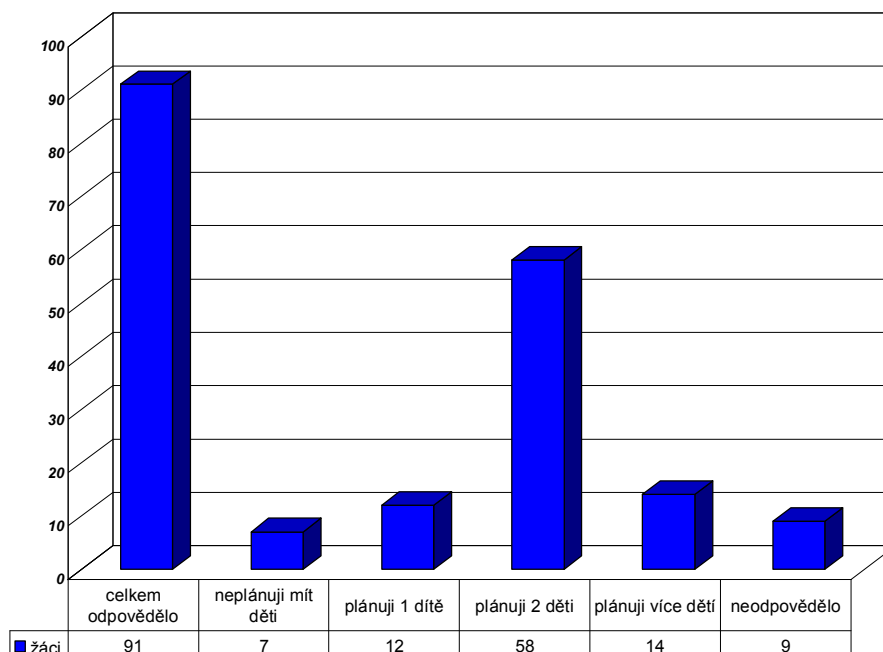
Položky týkající se budoucnosti činily žákům problémy. Na položku týkající se budoucího partnera odpovědělo z celkového počtu (100) 78 žáků. 22 % žáků neodpovědělo. *Slyšícího partnera* by si spíše v budoucnu vybralo 35 žáků (tj. 44,8 %) a *partnera se sluchovým postižením* 43 žáků (55,1 %). Žáci spíše preferují partnera se sluchovým postižením před slyšícím partnerem. Mezi zvolenými výroky není větší rozdíl.

Následuje položka, která se ptá na plánovaný počet dětí:

Kolik dětí plánujete mít v dospělosti?

Navrhované odpovědi: neplánuji mít děti; plánuji jedno dítě; plánuji dvě děti; plánuji více dětí.

Graf 17: Volba žáků o počtu svých dětí v budoucnosti.



Na tuto položku odpovědělo 91 respondentů. Výrok *neplánuji děti* zvolilo sedm respondentů (tj. 7,7 %), *jedno dítě plánuje* 13 % a *dvě děti* 63,7 % respondentů. *Více dětí plánuje* 15,3 % žáků. Více než 60 % žáků *plánuje mít dvě děti*. Jedno dítě nebo více dětí plánuje vždy 13-15 % žáků.

Platnost předpokladu P6 budeme posuzovat až za všemi položkami, které se týkají budoucnosti žáků.

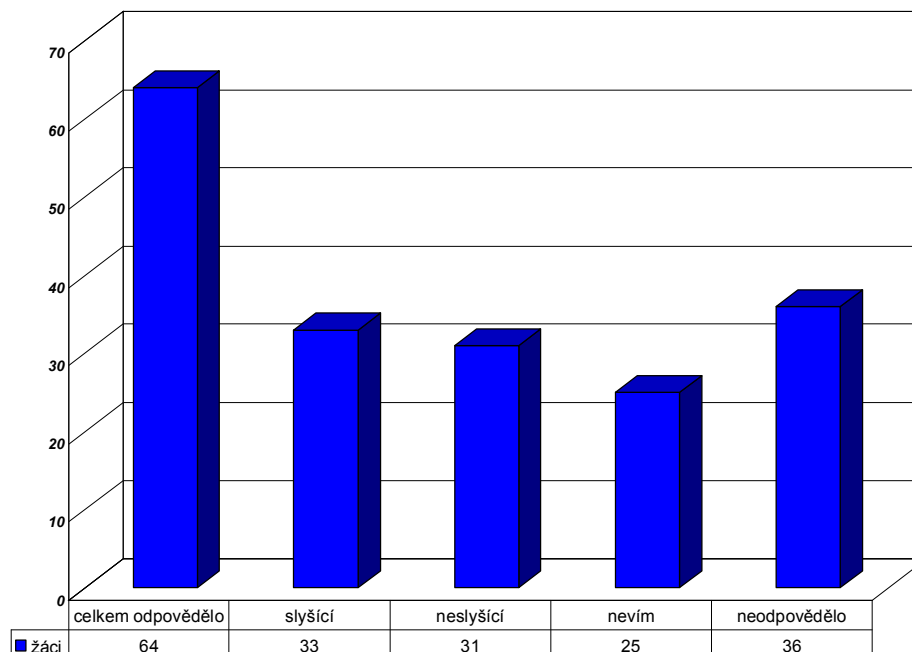
Předpoklad P7: Žáci budou žádat pomoc u svých rodinných příslušníků při výchově dítěte bez sluchového postižení.

Předpoklad se váže k oblasti - budoucnost. Položka, která se vztahuje k tomuto předpokladu:

Bude pro vás přijatelnější vychovávat spíše slyšící nebo neslyšící dítě?

Odpovědi: slyšící dítě; neslyšící dítě.

Graf 18: Volba žáků vychovávat spíše dítě slyšící nebo dítě se sluchovým postižením.



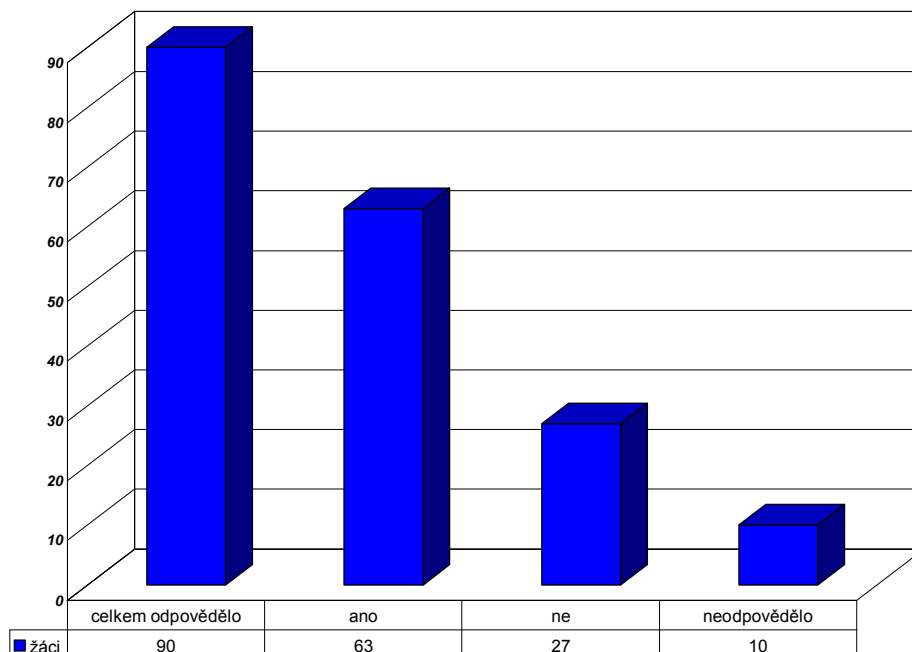
Z položek týkající se budoucnosti zde odpovědělo nejméně respondentů. Z celkového počtu (100) odpovědělo 64 žáků a 36 neodpovědělo. V 25 dotaznicích (tj. 25 % respondentů) se objevil výrok *nevím*, který nebyl mezi výroky dotazníku. Tuto možnost zvolili žáci, kteří nevěděli, jak odpovědět, ale nechtěli nechat položku nezodpovězenou. Z celkového počtu neodpovědělo nebo napsalo „*nevím*“ 61 respondentů (tj. 60 %). Z pozorování žáků během vyplňování této položky bylo zřejmé, že je pro ně velmi obtížná. Nad touto položkou žáci nejvíce diskutovali během vyplňování celého dotazníku. Během rozhovorů si ujasňovali svoje představy a myšlenky. Pro 33 žáků (51,5 %) by bylo přijatelnější vychovávat *slyšící dítě* a pro 31 respondentů (48,4 %) *dítě se sluchových postižením*. Někteří žáci uvedli, že jim byla tato otázka kladena poprvé v životě. Tato skutečnost může být zarážející, když vezmeme v úvahu, že průměrný věk žáků činí 18,7 let.

Následující položka se zabývá otázkou, zda budou žáci žádat pomoc při výchově svého slyšícího dítěte.

Pokud se vám narodí slyšící dítě, požádáte někoho o pomoc?

Odpovědi: ano; ne.

Graf 19: Volba žáků o pomoci s výchovou slyšícího dítěte.



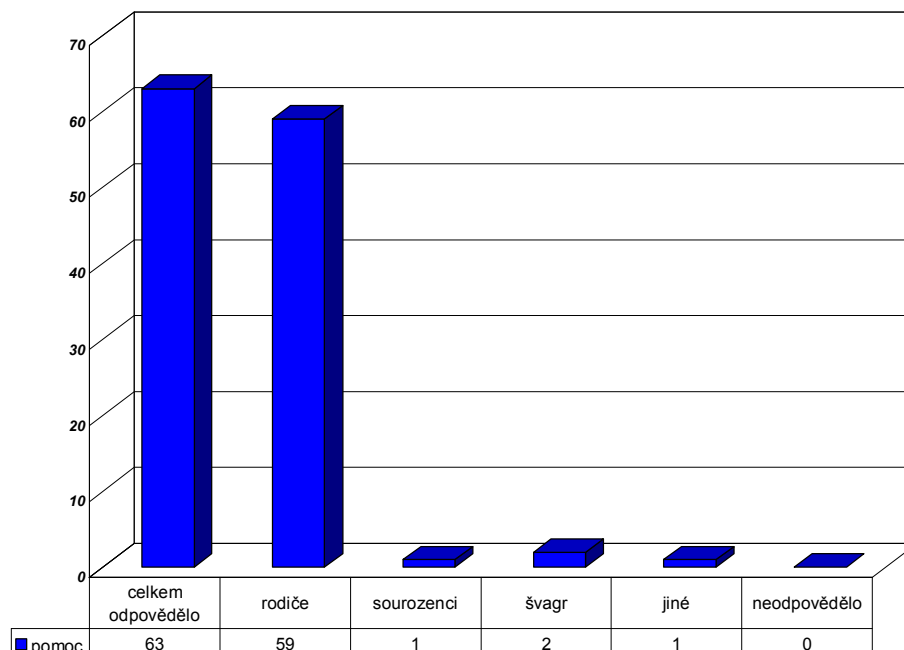
V této položce spatřujeme větší jistotu v odpovědích žáků. Celých 90 % žáků (ze 100) odpovědělo, z nich 63 *kladně* a 27 *záporně*. Neodpovědělo deset respondentů. 70 % respondentů by žádalo pomoc u svých rodinných příslušníků. V další položce se ptáme, u koho přesně by pomoc hledali.

Koho požádáte o pomoc?

Navrhované odpovědi: moje rodiče; moje sourozence; švagr/švagrová; jiné (vypište).

Výrok *jiné (vypište)* se ve vyplněných dotaznících neobjevuje, proto ho nebudeme zohledňovat v grafu výsledků.

Graf 20: Volba pomoci u různých rodinných příslušníků.



V celých 93,6 % by žáci žádali pomoc u svých *rodičů*. Jeden respondent by žádal o pomoc své *sourozence*, dva z žáků svého *švagra nebo švagrovou* a jeden *jiného člena* širší rodiny.

Můžeme konstatovat, že žáci budou žádat při výchově svého dítěte pomoc svých rodinných příslušníků, v 93,6 % u svých rodičů.

Předpoklad P7 byl potvrzen. Žáci budou žádat pomoc při výchově svého slyšícího dítěte rodinné příslušníky.

Předpoklad P6 nebyl potvrzen. Žáci přemýšlejí o své budoucnosti, ale nemají o ní jasné představy. Ve většině položek týkajících se budoucnosti, neodpověděli všichni žáci. Největší problém žákům činila položka – Bude pro vás přijatelnější vychovávat spíše slyšící nebo neslyšící dítě? V této položce neodpovědělo 36 % respondentů.

12 Interpretace výsledků – srovnání žáků a dospělých

12.1 Test dobré shody chí-kvadrát

Při statistickém vyhodnocování dat výzkumného šetření jsme použili test dobré shody chí-kvadrát. Test dobré shody chí-kvadrát patří do kategorie statistických metod používaných při testování hypotéz. Pracovali jsme na hladině významnosti 0,05 (5 %) (blíže Chráska, M., 2007).

12.2 Srovnání žáků a dospělých se sluchovým postižením

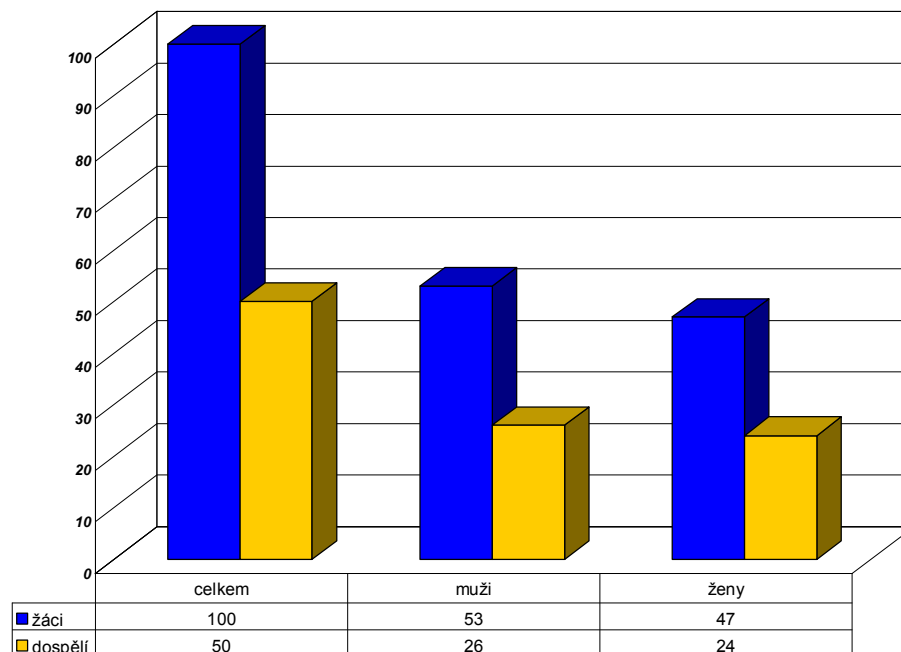
Získané údaje v obou skupinách jsme zpracovávali vzhledem k počtu v absolutních hodnotách nebo v procentech. V těch případech, kde byla zjištěna i statistická významnost, doplňujeme výsledky také tabulkami s údaji o statistické významnosti výsledků, které byly zpracovány dle testu dobré shody chí-kvadrát²⁰. Data jsou zpracována dle hladiny významnosti 0,05 (5 %).

Jednotlivé položky budeme zpracovávat podle posloupnosti v dotazníku „Dospělí“.

První položka se ptá na pohlaví jednotlivých respondentů:

²⁰ Na tomto místě je třeba uvést poděkování paní RNDr. Mileně Krškové z Centra výpočetní techniky Informačního centra UP v Olomouci za výraznou pomoc, kterou spatřujeme v matematické analýze a zpracování získaných dat. Data byla zpracována ve statistickém programu SPSS verze 12.0.

Graf 21: Porovnání skupiny žáků a dospělých z hlediska pohlaví.



Celkový počet žáků našeho výzkumného vzorku je sto, z toho *mužů* je 53 a *žen* 47. Skupina dospělých obsahuje 50 respondentů, 26 *mužů* a 24 *žen*. V obou skupinách jsou zastoupeny muži i ženy v procentuálně shodných hodnotách. Procentuální zastoupení mužů je 52 %, zastoupení žen je 47%. Další položkou byl věk respondentů.

Věk žáků se pohyboval v rozmezí od 15 od 23 let. Věkový průměr žáků činí 18,7 let. Oproti stejnorodé skupině žáků se věk dospělých pohyboval od 20 let až do 83 let. Jedná se o studenty vysokých škol, občany se sluchovým postižením, kteří vykonávají zaměstnání i o skupinu osob v důchodovém věku. Věkový průměr dospělých je 45,5 let.

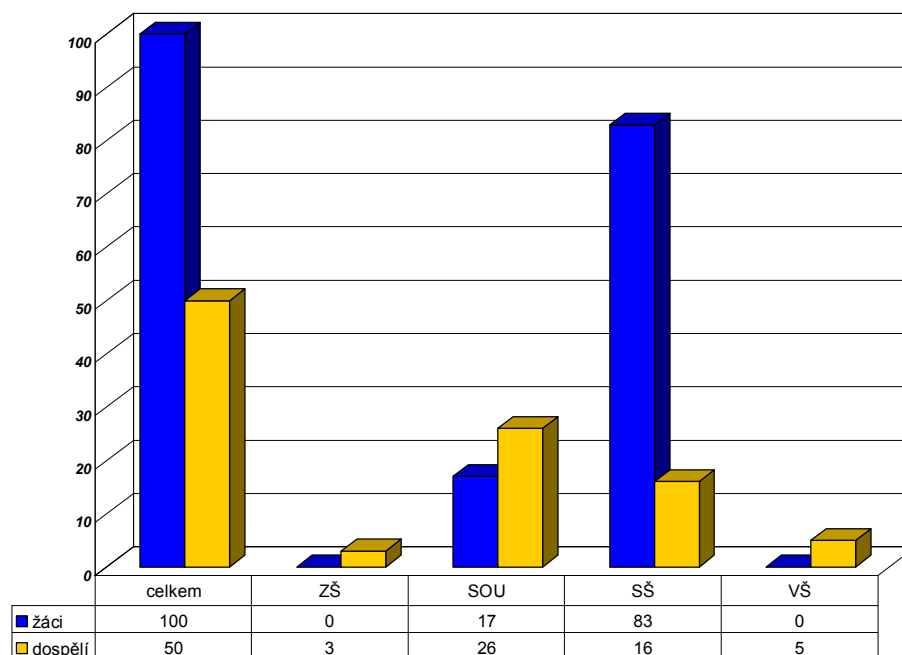
Následuje položka: Ukončené vzdělání:

Navrhované odpovědi: základní; střední odborné s výučním listem; střední odborné s maturitou; vysokoškolské; jiné (vypište).

Výrok *jiné (vypište)* se ve vyplněných dotaznících neobjevuje, proto ho nebudeme zohledňovat v grafu výsledků.

Položka ukončené vzdělání se u žáků omezuje na střední školu a obor, který studují v současné době. Z toho důvodu se v tabulce vyskytují jen odpovědi ve sloupcích označených SOU (střední odborné vzdělání s výučním listem) nebo SŠ (střední odborné vzdělání s maturitou). Skupina dospělých hodnotí všechny výroky.

Graf 22: Porovnání skupiny žáků a dospělých z hlediska vzdělání.



Ze skupiny dospělých mají tři (6 %) respondenti ukončení *základní vzdělání*, 52 % respondentů ukončilo *střední odborné učiliště s výučním listem*. *Střední odbornou školu s maturitou* absolvovalo 32 % respondentů a *vysokoškolské vzdělání* uvedlo 5 dospělých (10 %). Ve skupině dospělých se objevují jak lidé, kteří mají ukončené základní vzdělání tak ti, kteří ukončili studium na vysoké škole.

Žáci studují v 83 % na *střední odborné škole* a v 17 % na *středním odborném učilišti*. Výzkumný vzorek obsahuje pouze žáky, kteří navštěvují střední školu pro sluchově postižené, proto žáci nehodnotili výroky – základní vzdělání a vysokoškolské vzdělání.

12.3 Statisticky významné rozdíly mezi žáky a dospělými

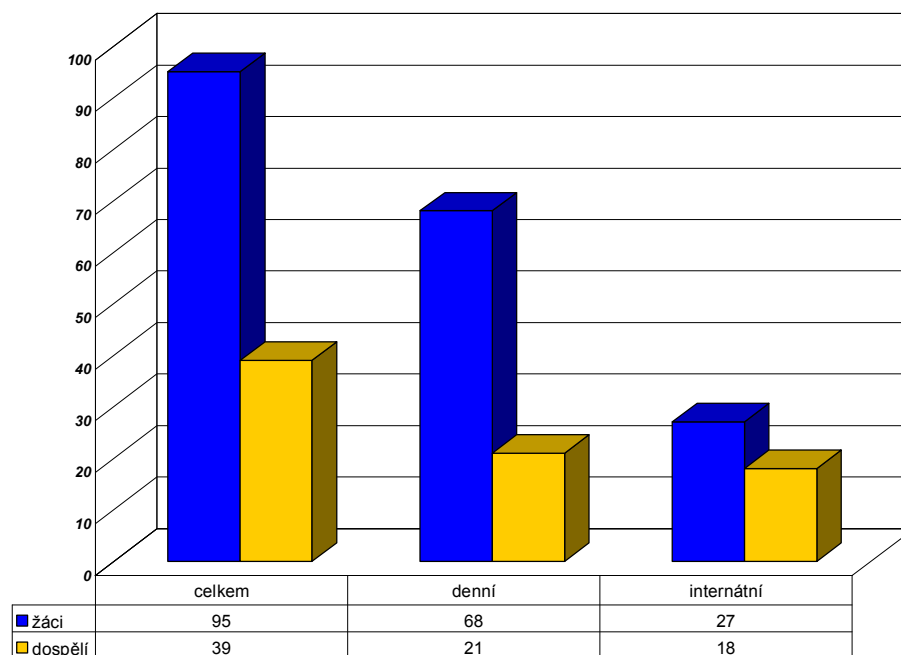
Dále budeme vyhodnocovat jednotlivé oblasti dotazníku, ve kterých se skupina žáků a skupina dospělých výrazně liší a vyskytuje se zde statisticky významný rozdíl.

První položkou je typ mateřské školy, kterou respondenti navštěvovali:

Jaký typ mateřské školy jste navštěvoval/a?

Odpovědi: denní typ; internátní typ.

Graf 23: Porovnání skupiny žáků a dospělých v mateřské škole.



Na položku neodpověděli všichni respondenti. Někteří zřejmě zůstávali v předškolním věku v péči rodičů a mateřskou školu nenavštěvovali. Žáci se vzdělávali v 71,5 % v *denní typu* mateřské školy a v 28,4 % v *internátním typu*. Z grafu vidíme, že mezi denním a internátním typem MŠ je u žáků výrazný rozdíl. Žáci ve větší míře navštěvovali MŠ, kam denně přicházeli nebo přijížděli, a menší počet z nich využíval MŠ internátního pobytu.

Skupina dospělých se vzdělávala v *denních typech* MŠ v 53,8 % a v *internátních typech* v 46,1 %. Dospělí navštěvovali MŠ v obou typech bez většího rozdílu.

Tabulka 1: Typ MŠ - statisticky významný rozdíl činí 0,034.

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	6,759(a)	2	0,034
Likelihood Ratio	6,727	2	0,035
N of valid Cases	134		
a 4 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count 0,29.			

K této položce se váže další, která se ptá na druh MŠ:

Jakou mateřskou školu jste navštěvoval/a?

Odpovědi: MŠ pro slyšící; MŠ pro neslyšící.

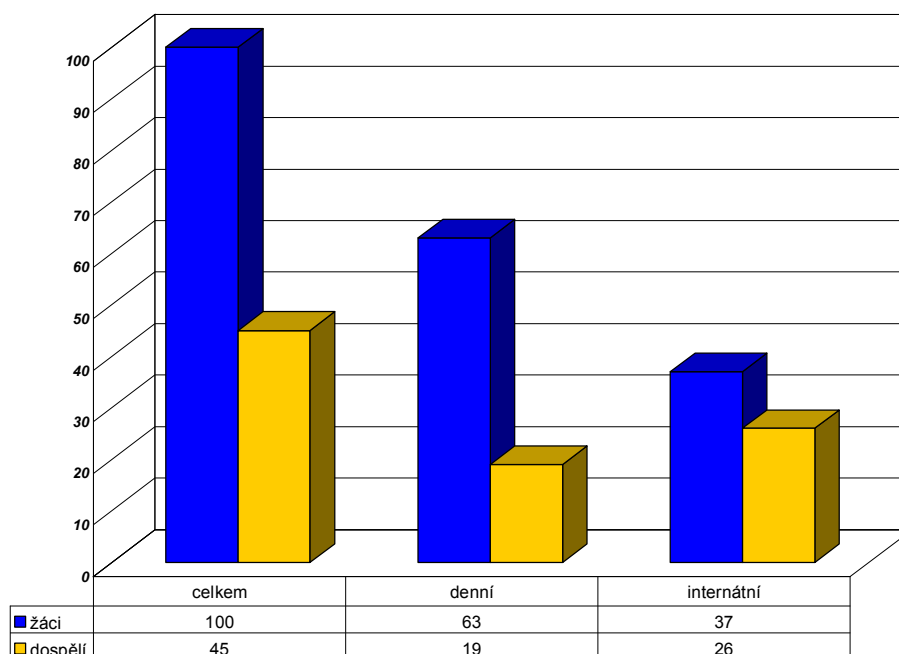
Z obou skupin více jak 60 % respondentů navštěvovalo mateřskou školu pro sluchově postižené. Mezi skupinami není v této položce statisticky významný rozdíl, proto se jí nebudeme blíže zabývat.

Podobné výsledky můžeme sledovat u položky:

Jaký typ základní školy jste navštěvoval/a?

Odpovědi: denní typ; internátní typ.

Graf 24: Porovnání skupiny žáků a dospělých v základní škole.



Ze skupiny žáků na tuto položku odpověděli všichni respondenti. Ze žáků se vzdělávalo 63 % na *denní ZŠ* a 37 % na *internátní* základní škole. Více než 60 % žáků nevyužívalo internátního pobytu na základní škole.

Ze skupiny dospělých pět respondentů neodpovědělo, což představuje deset procent výzkumného vzorku. Dospělí v 42 % navštěvovali *denní* typ a v 58 % *internátní* typ základní školy. Zde vidíme, že téměř 60 % dospělých využívalo internátního pobytu na ZŠ.

Ze skupiny žáků více než 60 % navštěvovalo ZŠ denního typu a ze skupiny dospělých se téměř 60 % vzdělávalo na internátní základní škole.

Dospělí využívali internátního pobytu na ZŠ více než žáci. Tato skutečnost mohla být způsobena malým počtem škol a velkými vzdálenostmi mezi místem bydliště a školou pro sluchově postižené.

Následuje položka:

Jakou základní školu jste navštěvoval/a?

Odpovědi: ZŠ pro slyšící, ZŠ pro neslyšící.

Oproti mateřské škole respondenti navštěvovali základní školu pro sluchově postižené více jak v 70 % v obou skupinách.

Ze skupiny žáků 22 % a ze skupiny dospělých 30 % využívalo internátního pobytu jak v mateřské škole tak i na základní škole. Ve většině případů se jedná o stejné zařízení, které zahrnuje mateřskou i základní školu. Tyto data jsme získali z dotazníků, kde respondenti sami vyplňovali město, ve kterém navštěvovali MŠ a ZŠ.

Tabulka 2: Typ ZŠ - statisticky významný rozdíl činí 0,018.

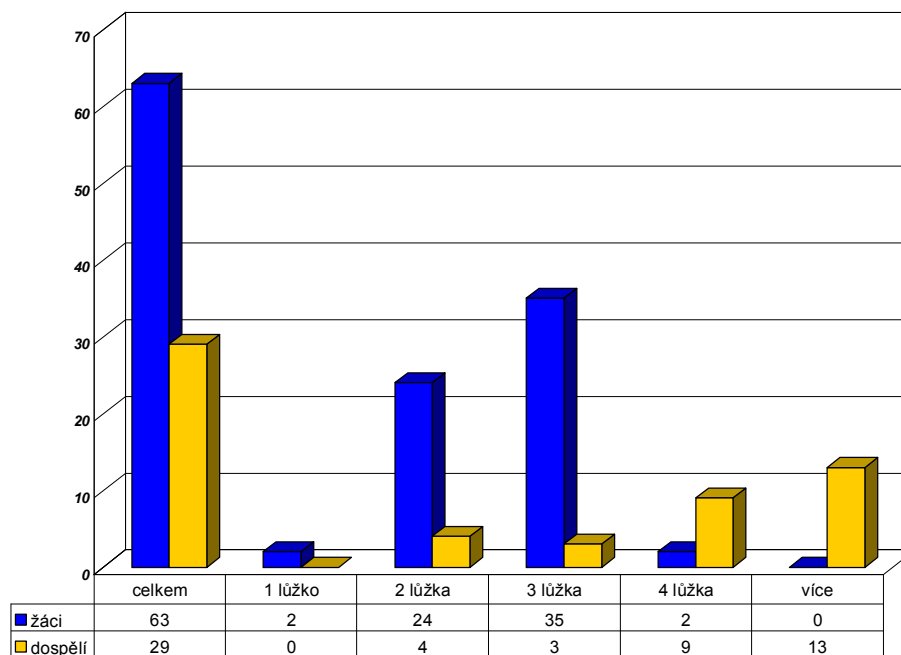
Chi-Square Tests					
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	5,561(b)	1	0,018		
Continuity Correction (a)	4,737	1	0,03		
Likelihood Ratio	5,543	1	0,019		
Fisher's Exact test				0,029	0,015
N of valid Cases	143				
a. Computed only for a 2x2 table. b. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 19,51.					

Další položkou, kde se objevuje statisticky významný rozdíl, je počet lůžek na pokoji internátu:

Kolik lůžek jste měli na pokoji internátu?

Navrhované odpovědi: jedno lůžko; dvě lůžka; tři lůžka; čtyři lůžka; více než čtyři.

Graf 25: Porovnání skupiny žáků a dospělých z hlediska počtu lůžek na pokoji internátu.



Celkově využívá internátního pobytu 63 žáků. Žáci bydlí v 57,1 % na *třílůžkovém pokoji* a v 36,5 % na *dvoulůžkovém pokoji*. Na *jednolůžkovém* nebo *čtyřlůžkovém pokoji* bydlí vždy 2 respondenti (tj. 3,1 %). 36 žáků (tj. 57,1 %) má dva spolubydlící na pokoji internátu. Výrok *více než čtyři* respondenti nehodnotili.

U dospělých respondentů bydlelo z celkového počtu 29 respondentů, 13,8 % na *dvoulůžkovém pokoji*, 10,3 % na *třílůžkovém pokoji*, 31,0 % bydlelo na *čtyřlůžkovém pokoji* a na *více než čtyřlůžkovém pokoji* 44,8 % (13 respondentů). Výrok *jedno lůžko* respondenti nehodnotili.

Ze skupiny žáků bydlí na *dvoulůžkovém* nebo *třílůžkovém pokoji* internátu 93,6 % (59) respondentů. Za skupiny dospělých bydlelo na *dvoulůžkovém* nebo *třílůžkovém pokoji* 24,1 % (7) z nich. 75 % (22) dospělých bydlelo na *čtyř* nebo *více lůžkovém pokoji* internátu.

Tuto skutečnost jsme předvíдали z důvodu jiné formy vzdělávání žáků se sluchovým postižením a uspořádání internátu před rokem 1989. Na pokojích internátu se nacházelo více lůžek než je tomu dnes.

Tabulka 3: Počet lůžek na pokoji internátu - statisticky významný rozdíl činí 0,000.

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	55,044(a)	4	0,000
Likelihood Ratio	59,835	4	0,000
N of valid Cases	91		

a 4 cells (40,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count 0,64.

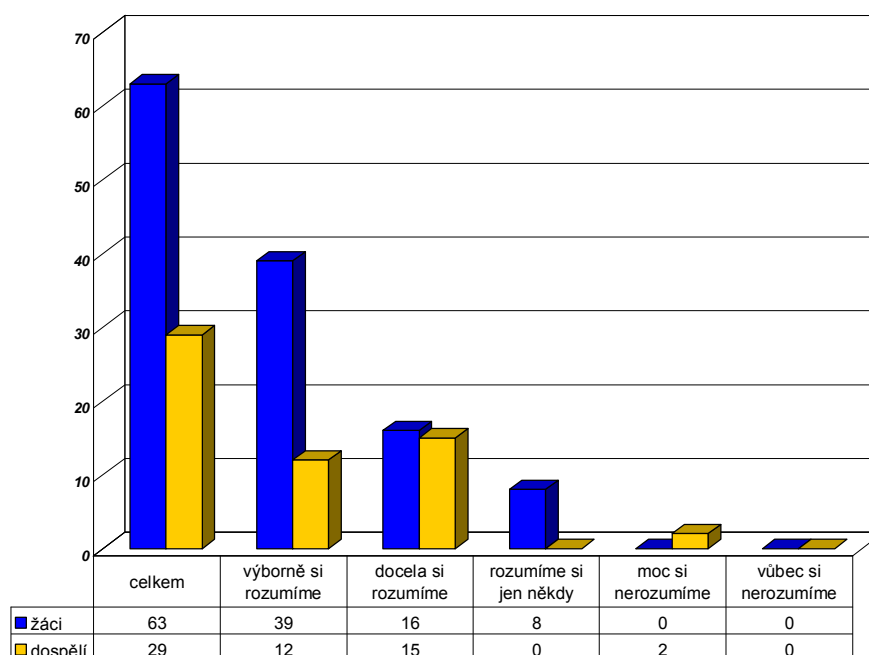
Následuje položka, která se ptá na vztah respondentů se spolubydlicím na pokoji internátu:

Jaký jste měl/a vztah se spolubydlicími na pokoji?

Navrhované odpovědi: výborně si rozumíme; docela si rozumíme; rozumíme si jen někdy; moc si nerozumíme; vůbec si nerozumíme.

Na tuto položku odpovídali jen ti respondenti ze skupiny žáků, kteří využívají internátní pobyt na střední škole (63) a ze skupiny dospělých ti, kteří využívali internátního pobytu na základní nebo střední škole (29).

Graf 26: Porovnání skupiny žáků a dospělých z hlediska vztahu se spolubydlicími na pokoji internátu.



Žáci si *výborně rozumí* se spolubydlíci v 61,9 % a v 25,4 % si *docela rozumí*. 12,7 % žáků (8) si se svými spolubydlíci *rozumí jen někdy*. Žáci hodnotí svůj vztah se spolubydlíci kladně v 87,3 % (výrok *výborně si rozumíme* a *docela si rozumíme*). Výroky *moc si nerozumíme* a *vůbec si nerozumíme* respondenti nehodnotili.

Oproti tomu dospělí si se svými spolubydlíci *výborně rozuměli* v 41,37 % a *docela rozuměli* v 51,7 %. Výrok *moc si nerozumíme* hodnotili dva respondenti (tj. 6,9 %). Výrok *rozumíme si jen někdy* a *vůbec si nerozumíme* respondenti nehodnotili.

Skutečnost, že dospělí uvádějí nejvíce výrok *docela si rozumíme* v 51,7 % může vycházet z toho, že na pokojích internátu se nacházelo více lůžek než je tomu v dnešní době, a proto neměli se spolubydlíci tak těsný vztah jako žáci, kteří v 62 % hodnotili výrok *výborně si rozumíme* a výrok *docela si rozumíme* jen v 25 %.

Tabulka 4: Vztah respondentů se spolubydlíci na pokoji internátu - statisticky významný rozdíl činí 0,007.

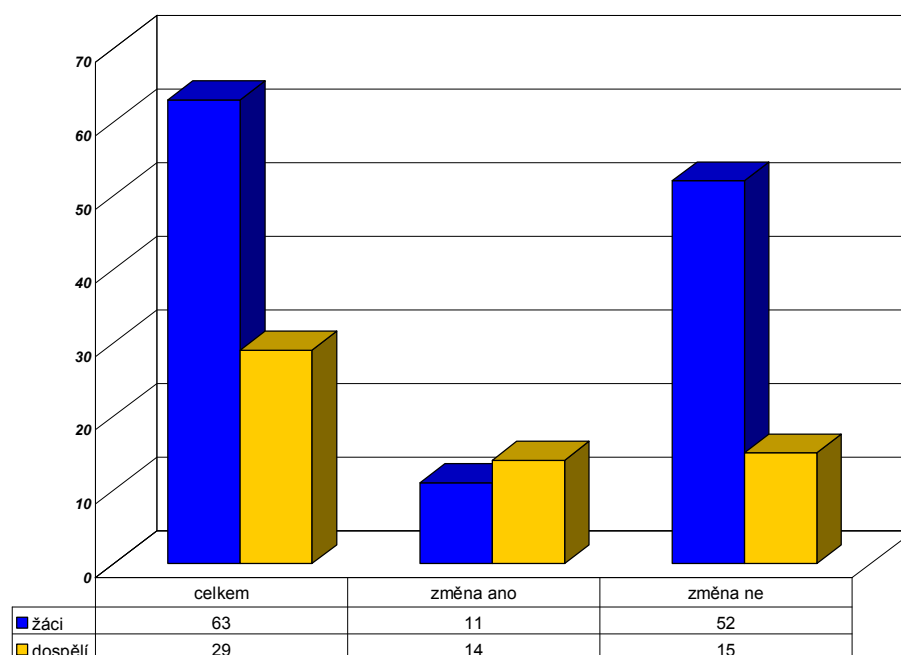
Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	12,189(a)	3	0,007
Likelihood Ratio	14,358	3	0,002
N of valid Cases	90		
a 3 cells (37,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count 0,31.			

Další bodem je vnímání změny práv a povinností v rodině při pobytu na internátě mezi skupinou dospělých a žáků. Na tuto položku odpovídali jen žáci, kteří využívají internátního pobytu (63):

Změnily se vaše práva a povinnosti doma při pobytu na internátě?

Odpovědi: ano; ne.

Graf 27: Porovnání skupiny žáků a dospělých z hlediska změny práv a povinností při pobytu na internátě.



Z celkového počtu žáků, kteří jsou na internátě, *pozitivně* hodnotí 11 respondentů (17,4 %) a *negativně* 82,5 % respondentů (52).

Ze skupiny dospělých, 48,2 % hodnotí změnu *pozitivně* a *negativně* 51,7 %. U skupiny dospělých není mezi oběma výroky výraznější rozdíl jako je tomu u skupiny žáků.

Skupina žáků v 82,5 % nevnímá změnu svých práv a povinností v rodině při pobytu na internátě, zatímco dospělí změnu nevnímají v 51,7 %. Změnu si uvědomuje 17,4 % žáků a 48,3 % dospělých. Příčinou může být časový odstup, se kterým dospělí hodnotí situaci, ve které se nacházejí. Další možností může být nedostatečně vytvořený pojem pro „právo“ a „povinnost“ u žáků.

Tabulka 5: Změny práv a povinností při pobytu na internátě - statisticky významný rozdíl činí 0,001.

Chi-Square Tests					
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	10,426(b)	1	0,001		
Continuity Correction(a)	8,913	1	0,003		
Likelihood Ratio	9,948	1	0,002		
Fisher's Exact test				0,003	0,002
N of valid Cases	100				
a. Computed only for a 2x2 table. b. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8,37.					

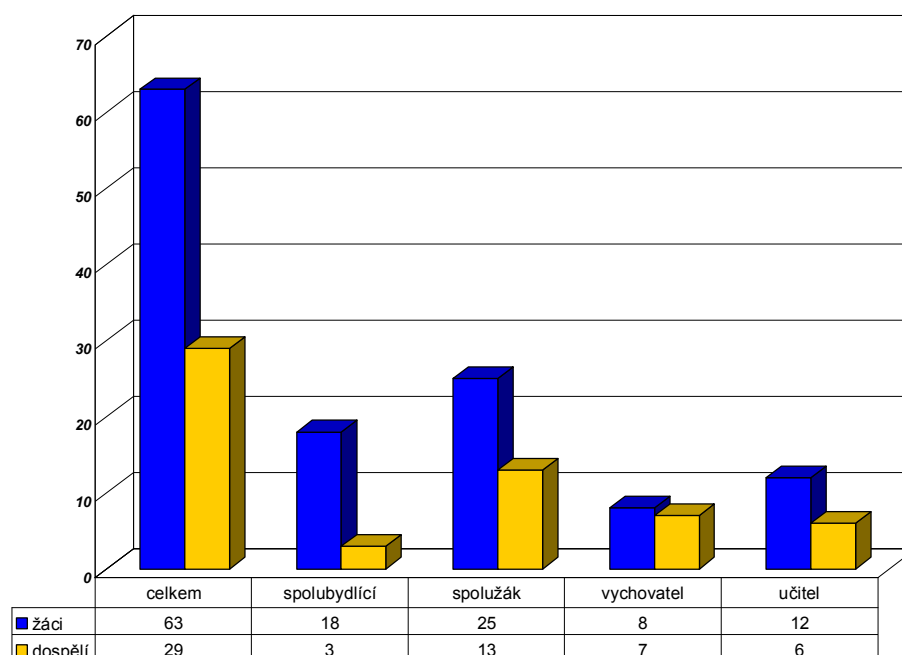
Následuje dvojice položek, ve kterých také nacházíme statisticky významný rozdíl mezi oběma skupinami. Respondenti vybírali, komu se svěřují (svěřovali) s problémy při pobytu ve škole a na internátě. Statisticky významný rozdíl se objevuje u svěřování se s problémy spolubydlícímu a vychovateli.

Komu jste se svěřovali se svými problémy ve škole?

Navrhované odpovědi: spolubydlící; spolužák; vychovatel/ka; učitel/ka; jiný (vypište).

Výrok *jiný (vypište)* se ve vyplněných dotaznících neobjevuje, proto ho nebudeme zohledňovat v grafu výsledků.

Graf 28: Porovnání skupiny žáků a dospělých z hlediska svěřování se s problémy ve škole.



Se školními problémy se žáci svěřují *spolubydlicímu* v 28,5 %, *spolužákovi* v 39,6 %. *Vychovatel* se svěřuje 12,7 % žáků a *učiteli* 19,0 %. Žáci se nejčastěji svěřují se svými problémy *spolužákovi* v 39,68 %. Žáci se spíše svěřili s problémy svým vrstevníkům (*spolužák* nebo *spolubydlicí*) než dospělým (*vychovatel* nebo *učitel*).

Dospělí se svěřovali *spolubydlicímu* v 10,3 %, *spolužákovi* v 44,8 %. *Vychovatel* se svěřovalo s problémy 24,1 % respondentů a *učiteli* v 20,6 %. Dospělí se nejvíce svěřovali *spolužákovi* v 44,8 %, stejný počet dospělých (13) se svěřoval také *vychovatel* (7) a *učiteli* (6). Nejméně dospělých se svěřovalo *spolubydlicímu* (3).

V této položce se ukazuje rozdíl mezi osobami, se kterými trávil respondent čas na internátě. Dospělí uvádějí *spolubydlicího* jen v 10,3 % jako osobu, které by se svěřili s problémy, zatímco žáci ho uvádějí ve 28,5 %. Další rozdíl se týká položky *vychovatel*. Tam naopak dospělí uvádí 24,1% náklonnost k *vychovatel*, zatímco žáci jen 12,7 %. Příčinou může být větší počet lůžek na pokoji internátu dospělých respondentů a tím méně vřelý vztah se *spolubydlicími*. Stejná položka se týkala osoby, které by se respondent svěřil s problémem ve svém domově. Zde však mezi skupinami nevznikl statisticky významný rozdíl. Obě skupiny volili nejvíce matku, a to ve více než 50 % v obou skupinách.

Tabulka 6: Svěřování se s problémy ve škole spolubydlícím - statisticky významný rozdíl činí 0,041.

Chi-Square Tests					
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	4,189(b)	1	0,041		
Continuity Correction (a)	3,340	1	0,068		
Likelihood Ratio	4,582	1	0,032		
Fisher's Exact test				0,049	0,030
N of valid Cases	150				
a. Computed only for a 2x2 table. b. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 9,67.					

Tabulka 7: Svěřování se s problémy ve škole vychovateli - statisticky významný rozdíl činí 0,046.

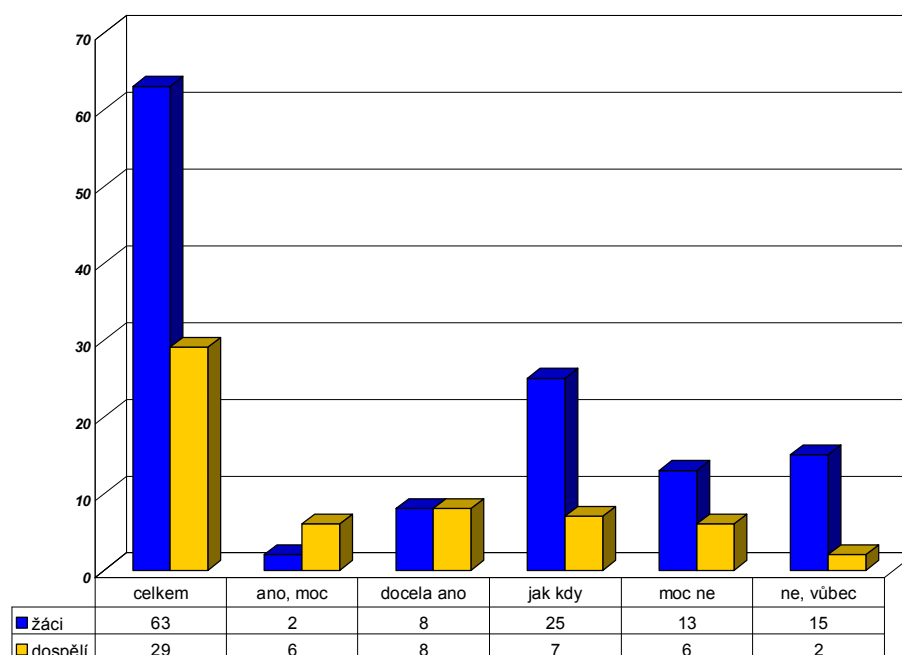
Chi-Square Tests					
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	3,987(b)	1	0,041		
Continuity Correction (a)	3,052	1	0,081		
Likelihood Ratio	3,782	1	0,052		
Fisher's Exact test				0,078	0,043
N of valid Cases	150				
a. Computed only for a 2x2 table. b. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 7,00.					

Poslední položkou, která vykazuje statisticky významný rozdíl je: Žáci se těší po víkendu zpět do školy a na internát.

Těšival/a jste se do školy a na internát?

Navrhované odpovědi: ano, moc; docela ano; jak kdy; moc ne; ne, vůbec.

Graf 29: Porovnání skupiny žáků a dospělých z hlediska radosti z návratu do školy a na internát.



Výrok *ano, moc* hodnotili ze skupiny žáků pouze dva respondenti (tj. 3,17 %), výrok *docela ano* 12,7 % respondentů a výrok *jak kdy* hodnotilo 39,7 % žáků. Výrok *moc ne* hodnotilo 20,6 % a *ne, vůbec* 23,8 % respondentů. Při porovnání výroků *ano, moc* a *docela ano*, které hodnotilo dohromady 15,8 % žáků, a výroků *moc ne* a *ne, vůbec*, které hodnotilo 28,5 % vyplývá, že do školy a na internát se žáci spíše netěší. Nejvíce žáků však hodnotilo „neutrální“ výrok *jak kdy*.

Dospělí hodnotili výrok *ano, moc* v 20,6 %, výrok *docela ano* v 27,5 %. Výrok *jak kdy* hodnotilo 24,1 % respondentů, výrok *moc ne* 20,6 % a *ne, vůbec* v 6,8 %. Dospělí hodnotili nejvíce výroky *docela ano* (8) a *jak kdy* (7) a to v 44,8 %.

Žáci hodnotili výrok *jak kdy* v 39 % a dospělí v 24,1 %. Tato položka souvisí i se spokojeností respondentů na internátě, a tím radostí z návratu na něj či nikoli, ale zde nenacházíme výraznější rozdíl. Oběma skupinám se na internátě líbí. Žáci v 79 % uvádějí, že se jim na internátě docela líbí nebo se jim tam líbí někdy. Skupina dospělých odpověděla v 70 % shodně.

Tabulka 8: Radost z návratu do školy a na internát - statistický rozdíl mezi skupinami činí 0,002.

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	16,494 (a)	4	0,002
Likelihood Ratio	16,192	4	0,003
N of valid Cases	108		
a 1 cells (10,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count 2,96.			

13 Diskuze

13.1 Vyhodnocení předpokladů

Předpoklad P1 nebyl potvrzen. Žáci nehodnotí vztah s přáteli se sluchovým postižením a se slyšícími přáteli shodně. Žáci hodnotí svůj vztah s přáteli se sluchovým postižením podstatně lépe než se slyšícími přáteli. S přáteli se sluchovým postižením si výborně rozumí v 56 %, zatímco se slyšícími přáteli jen v 24 %.

Předpoklad P2 byl potvrzen. Žáci hodnotí vztah ke spolubydlícím na internátě kladně a jsou na internátě spokojeni. Vztah se spolubydlícími hodnotí v 87,3 % výroky - *výborně si rozumíme* a *docela si rozumíme*. Celkově žáci vyjadřují spíše neutrální vztah k pobytu na internátě. Žáci nejvíce hodnotili „neutrální“ výrok *někdy se mi tam líbí, jindy ne*, a to v 52,4 %.

Předpoklad P3 byl potvrzen. Žáci neuvádějí změnu vztahu s matkou při pobytu na internátě. Z celkového počtu 63 respondentů téměř $\frac{3}{4}$ respondentů uvádí, že ke změně ve vztahu s matkou nedošlo. Žáci neuvádějí změnu vztahu ani s otcem a sourozenci.

Předpoklad P4 byl potvrzen. Žáci se svěřují s problémy rodičům. Matce a otci se s problémy svěřuje $\frac{3}{4}$ žáků.

Předpoklad P5 byl potvrzen. Žáci jezdí každý víkend domů a domů se těší. Žáci dojíždí v 69,8 % každý týden domů a v 79,4 % se domů těší (výrok *ano, moc* nebo *docela ano*). Víkendy tráví ve více než 60 % zábavou, výlety a sportem.

Předpoklad P6 nebyl potvrzen. Žáci přemýšlejí o své budoucnosti, ale nemají o ní jasné představy. Ve většině položek, které se týkají budoucnosti, neodpověděli všichni žáci. Největší problém žákům činila položka – Bude pro vás přijatelnější vychovávat spíše slyšící nebo neslyšící dítě? V této položce neodpovědělo 36 % respondentů.

Předpoklad P7 byl potvrzen. Žáci budou žádat pomoc při výchově svého slyšícího dítěte rodinné příslušníky. Ve více než 90 % by žáci žádali pomoc u svých rodičů.

Ze sedmi předpokladů jich bylo pět potvrzeno. Předpoklad P1 (Žáci hodnotí vztah ke slyšícím přátelům a přátelům se sluchovým postižením z okolí bydliště shodně) a předpoklad P6 (Žáci přemýšlejí o své budoucnosti a mají o ní jasné představy) nebyly

potvrzeny. Žáci nehodnotí vztah s přáteli se sluchovým postižením a slyšícími přáteli shodně. Žáci přemýšlejí o své budoucnosti, ale nemají o ní jasné představy.

Z vyhodnocení všech předpokladů můžeme konstatovat, že žáci hodnotí svůj vztah k přátelům se sluchovým postižením lépe než ke slyšícím přátelům. Žáci jsou na internátě spokojeni, vztah ke spolubydlícím hodnotí kladně a každý týden dojíždějí do svých domovů, kam se těší. S případnými problémy se svěřují svým rodičům. Žáci neuvádějí změnu vztahu s matkou při pobytu na internátě. O budoucnosti přemýšlejí, v případě, že by měli vychovávat vlastní dítě bez sluchového postižení, požádají o pomoc své rodinné příslušníky.

13.2 Vyhodnocení položek se statisticky významnými rozdíly

Mezi souborem žáků a dospělých jsme hodnotili sedm položek, ve kterých se nachází statisticky významný rozdíl. Po jejich vyhodnocení můžeme konstatovat, že:

Jaký typ mateřské školy jste navštěvoval/a? Téměř $\frac{3}{4}$ žáků navštěvovalo MŠ denního typu a necelá třetina využívala internátního pobytu. Dospělí respondenti navštěvovali téměř rovnocenně denní i internátní typ MŠ. Žáci tedy navštěvovali více denní typ mateřské školy než dospělí respondenti.

Jaký typ základní školy jste navštěvoval/a? Ze skupiny žáků více než 60 % navštěvovalo ZŠ denního typu a ze skupiny dospělých se téměř 60 % vzdělávalo na internátní základní škole. Dospělí využívali více internátního pobytu na ZŠ než žáci. Tato skutečnost mohla být způsobena malým počtem škol a velkými vzdálenostmi mezi místem bydliště a školou pro sluchově postižené.

Kolik lůžek jste měli na pokoji internátu? Dospělí respondenti bydleli na internátě v 75 % na čtyř a více lůžkových pokojích, oproti skupině žáků, kteří využívají internátního pobytu dnes a více než 90 % z nich bydlí na dvou nebo třílůžkovém pokoji.

Jaký jste měl/a vztah se spolubydlícími na pokoji? Vztah se spolubydlícími hodnotí žáci kladněji než dospělí. Žáci si výborně rozumí se spolubydlícími ve více než 60 %, zatímco více než $\frac{1}{2}$ dospělých hodnotila vztahy se spolubydlícími nejčastěji výrokem – docela si rozumíme. Tato skutečnost může být dána menším počtem lůžek na pokoji internátu žáků.

Změnily se vaše práva a povinnosti doma při pobytu na internátě? Ze skupiny žáků hodnotilo 17 % respondentů změnu svých práv a povinností při pobytu na internátě,

zatímco dospělí hodnotí změnu ve více než ½ případů. Příčinou může být časový odstup, se kterým dospělí hodnotí situaci, ve které se nacházeli. Další možností může být nedostatečně vytvořený pojem pro „právo“ a „povinnost“ u žáků.

Komu jste se svěřovali se svými problémy ve škole? Žáci se nejčastěji svěřují se svými problémy ve škole spolužákovi nebo spolubydlícímu. Žáci se spíše svěří vrstevníkům (spolužák nebo spolubydlící) než vychovateli nebo učiteli. Oproti tomu skupina dospělých se nejvíce svěřovala spolužákovi, dále vychovateli a učiteli. Nejméně dospělých se svěřovalo spolubydlícímu. Dospělí respondenti hodnotí ve větší míře svěřování se učiteli nebo vychovateli oproti žákům. Příčinou může být větší počet lůžek na pokoji internátu dospělých respondentů, tím méně vřelý vztah se spolubydlícími a tím vzniklá větší důvěra k pedagogickým pracovníkům.

Těšival/a jste se do školy a na internát? Žáci se do školy a na internát spíše netěší, největší počet z nich hodnotili „neutrální“ výrok - jak kdy. Dospělí hodnotili téměř všechny výroky vyrovnaně, ale téměř ½ dospělých se na internát těší, oproti žákům, kteří hodnotili položku spíše negativně. Tato otázka souvisí i se spokojeností respondentů na internátě, a tím radostí z návratu na něj či nikoli, ale zde nenacházíme výraznější rozdíl. Oběma skupinám se na internátě líbí. Žáci v 79 % uvádějí, že se jim na internátě docela líbí nebo se jim tam líbí někdy. Skupina dospělých odpověděla v 70 % shodně.

14 Závěr

Diplomová práce se snažila poskytnout ucelený pohled na situaci žáků středních škol pro sluchově postižené, kteří využívají internátního pobytu a tak tráví méně času v rodině. Hlavní myšlenka, na kterou jsme se snažili podat odpověď v praktické části zněla: Jak sami žáci vnímají vzájemné vztahy s rodinnými příslušníky, pokud tráví pět dnů ze sedmi ve škole a na internátě?

Po vyhodnocení všech předpokladů, můžeme říci, že žáci celkově nevnímají změnu ve vztazích se svými rodinnými příslušníky a vztahy v rodině hodnotí kladně. Dojíždějí každý týden do svých domovů, kam se těší. Sami při vyplňování dotazníku hodnotili svoji situaci jako „normální“, kdy nevnímají žádné problémy, ani zvláštnosti ve svém životě.

Při porovnání skupiny žáků s dospělými jsme ale našli otázky, ve kterých se jejich názory liší. V těchto otázkách si žáci nejsou vědomi změny v rodinných vztazích a skupina dospělých, kteří tuto skutečnost hodnotí s odstupem času, tuto změnu vnímá. Je zřejmé, že žáci středních škol nemají možnost nadhledu, který se zde promítá.

Ze všech oblastí, měli žáci největší problém s oblastí – budoucnost, která se týká jejich vlastních přání a představ o ní. Největší pozornost můžeme věnovat faktu, že žáci nemají jasné představy o své budoucnosti, jak dokazují výsledky výzkumného šetření. Můžeme se domnívat, že ve školách ani ve výchovných skupinách internátů, nedochází k diskuzím pedagogů s žáky na toto téma. Žáci, kteří jsou vytrženi z přirozeného prostředí rodiny od základní školy a jsou vzdělávání na školách pro sluchově postižené, nemají příležitost zakusit „běžný“ rodinný život se všemi problémy všedního dne a tím si vytvořit představu o tom, jak by sami chtěli žít svůj život, s kým by ho chtěli sdílet.

V oblasti budoucnost vidíme největší přínos této práce. Žákům byly některé otázky kladeny poprvé v jejich životě. Jedná se o velice důležitou oblast v životě každého člověka a proto by mladí lidé měli mít představu o tom, jak a s kým chtějí strávit svůj život.

15 Seznam literatury a pramenů:

1. EMMEROVÁ, J., GREGORY, S.: *Problémy vzdělávání sluchově postižených*. Praha: Univerzita Karlova, 2001. ISBN 80-7308-003-6.
2. FREEMAN, Roger D. aj. *Tvé dítě neslyší?*. Praha : FRPSP, 1992. 359 s.
3. GRECMANOVÁ, H., HOLOUŠKOVÁ, D. URBANOVSKÁ, E. *Obecná pedagogika. I.* 1. vyd. Olomouc : Hanex, 1998. 231 s. ISBN 80-85783-20-7.
4. GRECMANOVÁ, H., HOLOUŠKOVÁ, D., URBANOVSKÁ, E. *Obecná pedagogika II.* 1. vyd. Olomouc : Hanex, 1998. 192 s. ISBN 80-85783-24-X.
5. HLOŽEK, Z.. *Základy audiologie*. 1. vyd. Olomouc : UP, 1995. 49 s. ISBN 80-7067-498-9.
6. HOLOUŠOVÁ, D., KROBOTOVÁ, M. *Diplomové a závěrečné práce*. 2. vyd. Olomouc : UP, 2008. 117 s. ISBN 80-244-1237-3.
7. HRUBÝ, J. *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu*. 1. díl. 2. přeprac. vyd. Praha : Septima, 1999. 395 s. ISBN 80-7216-096-6.
8. HRUBÝ, J. *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu*. 2. díl. 1. vyd. Praha : FRPSP, 1998. 321 s. ISBN 80-7216-075-3.
9. KOSINOVÁ, B. *Neslyšící jako jazyková a kulturní menšina - kultura neslyšících*. 2. upr. vyd. Praha : Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, 2008. 61 s. ISBN 978-80-87153-94-9.
10. KRAHULCOVÁ, B. *Komunikace sluchově postižených*. 2. vyd. Praha : Karolinum, 2002. 303 s. ISBN 80-246-0329-2.
11. LEJSKA, M. *Poruchy verbální komunikace a foniatrie*. Brno : Paido, 2003. 156 s. ISBN 80-7315-038-7.
12. MACEK, P. *Adolescence*. 2. upr. vyd. Praha : Portál, 2003. 141 s. ISBN 80-7178-747-7.
13. MATĚJČEK, Z. *O rodině vlastní, nevlastní a náhradní*. Praha : Portál, 1994. 98 s. ISBN 80-85282-83-6.

14. MATĚJČEK, Z. *Výbor z díla*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 2005. 445 s. ISBN 80-246-1056-6.
15. MATĚJČEK, Z. *Jak a proč nás trápí děti*. 1. vyd. Praha : Grada, 1997. 187 s. ISBN 80-7169-587-4.
16. MATĚJČEK, Z. *Co děti nejvíc potřebují*. 5. vyd. Praha : Portál, 2008. 108 s. ISBN 978-80-7367-504-2.
17. MEADOW in FREEMAN, Roger D. aj. *Tvé dítě neslyší?!*. Praha : FRPSP, 1992. 359 s.
18. POTMĚŠIL, M. *Čtení k surdopedii*. 1. vyd. Olomouc : Vydavatelství UP, 2003. 217 s. ISBN 80-244-0766-3.
19. POTMĚŠIL, M. *Úvodní stati k výchově a vzdělávání sluchově postižených*. 1. vyd. Praha : Fortuna, 1999. 69 s. ISBN 80-7168-744-8.
20. POTMĚŠIL, M. *Projektování v surdopedii*. 1. vyd. Olomouc : UP, 2007(a). 138 s. ISBN 978-80-244-1726-4.
21. POTMĚŠIL, M. *Sluchové postižení a sebereflexe*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 2007(b). 197 s. ISBN 978-80-246-1300-0.
22. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2009. 395 s. ISBN 978-80-7367-647-6.
23. ŘÍČAN, P. *Cesta životem : vývojová psychologie*. 2. přeprac. vyd. Praha : Portál, 2004. 390 s. ISBN 80-7367-124-7.
24. SOURALOVÁ, E., LANGER, J. *Surdopedie studijní opora pro kombinované studium*. Olomouc : Vydavatelství UP, 2005. 46 s.
25. SOVÁK, M. *Logopedie*. 1. vyd. Praha : SPN, 1978. 464 s.
26. ŠLAPÁK, I., FLORIÁNOVÁ, P. *Kapitoly z otorhinolaryngologie a foniatrie*. Brno : Paido, 1999. 85 s. ISBN 80-85931-67-2.
27. VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 3. vyd. Praha : Portál, 2002. 444 s. ISBN 80-7178-678-0.
28. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I. : dětství a dospívání*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 2005. 467 s. ISBN 80-246-0956-8.

29. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie II. : dospělost a stáří*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 2007. 461 s. ISBN 978-80-246-1318-5.
30. RŮŽIČKOVÁ, M. *Než půjdeme do školy. : základy znakové řeči pro děti předškolního věku*. 1. vyd. Praha: Septima, 2000. 125 s. ISBN 80-7216-124-5.
31. GREGORY, S. *Deaf children and their families*. 1. vyd. Cambridge: Cambridge University Press, 1995. ISBN 0-521-43847-0
32. GREGORY, S., BISHOP, J., SHELDON, L. *Deaf young people and their families: developing understanding*. 1. vyd. Cambridge: University Press, 1995. ISBN 0-521-42998-6.
33. Vyhláška č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. [online], MŠMT, 9. 2. 2005, [cit. 30. 3. 2010]. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-73-2005-sb-1>>.
34. Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). [online], 24. 9. 2004, [cit. 25. 3. 2010]. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon>>.
35. Zákon č. 94/1963 Sb. o rodině. [online], 14. 10. 2004, [cit. 12. 1. 2010]. Dostupné z WWW: <<http://www.epravo.cz/top/zakony/sbirka-zakonu/zakon-o-rodine-655.html>>.
36. *Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy ČR v roce 2008*. [online], 11. 12. 2009, [cit. 25. 3. 2010]. Dostupné z WWW: <http://app.edu.cz/portal/page?_pageid=33,274240&_dad=portal&_schema=PORTAL&cid=174&_piref33_274241_33_274240_274240.instance_id=146064>.
37. *Mezinárodní konference o vzdělávání sluchově postižených*. [online], 2. 2007, [cit. 29. 3. 2010]. Dostupné z WWW: <<http://ruce.cz/clanky/229-mezinarodni-konference-o-vzdelavani-sluchove-postizenych>>.
38. *Primary ear and hearing care training resource advanced level. World Health Organization 2006*. [online], 2006, [cit. 2. 3. 2010]. Dostupné z WWW: <http://whqlibdoc.who.int/publications/2006/9241592710_eng.pdf>.
39. *Centrum kochleárních implantací u dětí*. [online], [cit. 7. 2. 2010]. Dostupné z WWW: <<http://www.ckid.cz/kochimp.asp>>.

40. *Státní svátky a významné dny ČR*. [online], 2009, [cit. 28. 3. 2010]. Dostupné z WWW:
<http://www.zlin.eu/upload.cs/3/3666d794_2_statni_svatky_a_mezinarodni_vyroci.pdf>.
41. *Teorie nálepkování*. [online], 14. 3. 2010, [cit. 28. 3. 2010]. Dostupné z WWW:
<http://cs.wikipedia.org/wiki/Teorie_n%C3%A1lepkov%C3%A1n%C3%AD>.

16 Přílohy

Vzor dotazníku „Žáci“

Vzor dotazníku „Dospělí“

CD - video v českém znakovém jazyce - dotazník „Žáci“ a „Dospělí“

17 Anotace

Jméno a příjmení:	Blanka NOVÁKOVÁ
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	prof. PhDr. PaedDr. Miloň Potměšil, Ph.D.
Rok obhajoby:	2010

Název práce:	Rodina a dítě s vadou sluchu
Název v angličtině:	Family and child with hearing impairment
Anotace práce:	Cílem diplomové práce bylo zjistit, jak žáci se sluchovým postižením hodnotí vztahy k rodinným příslušníkům při pobytu na internátě. Dalším předmětem výzkumného šetření bylo zjistit, jak hodnotí žáci pobyt na internátě a zda mají jasnou představu o volbě budoucího partnera a výchově svých dětí.
Klíčová slova:	sluchové postižení, rodina dítěte se sluchovým postižením, charakteristika adolescence a dospělosti, vzdělávání žáků se sluchovým postižením
Anotace v angličtině:	The aim of the thesis was to find out how students with hearing impairment value their family relationships while are on boarding school is the goal of these graduation theses. Another intention of research is to find out how students value their live on boarding house and what is their idea about their future partner (and how to choose him) and raising children.
Klíčová slova v angličtině:	hearing impairment, family of child with hearing impairment, adolescence, adulthood, education of students with hearing impairment
Přílohy vázané v práci:	dotazník „Žáci“ dotazník „Dospělí“ CD - video v českém znakovém jazyce - dotazník „Žáci“ a „Dospělí“
Rozsah práce:	102 stran
Jazyk práce:	český

DOTAZNÍK - Žáci

Dobrý den, prosím o vyplnění dotazníku. Své odpovědi označte do čtverečku - označte vždy jen jednu odpověď, která nejvíce vystihuje vaši situaci. Nebo vypište odpověď do řádku vedle otázky nebo pod ní. Dotazník je anonymní. Prosím o vyplnění všech otázek. Děkuji

 X

Pohlaví				
muž	<input type="checkbox"/>	žena	<input type="checkbox"/>	
Věk (vypište):				
Jakou školu studujete?				
základní	<input type="checkbox"/>	střední odbornou s výučním listem	<input type="checkbox"/>	střední odbornou s maturitou
			<input type="checkbox"/>	vysokou školu
				<input type="checkbox"/>
jinou(vypište):				
Kdy se u vás projevila sluchová vada?				
je vrozená	<input type="checkbox"/>	po narození	<input type="checkbox"/>	v průběhu života- úraz, nemoc
				<input type="checkbox"/>
Máte sourozence?				
ano	<input type="checkbox"/>	ne	<input type="checkbox"/>	
Věk sourozenců (vypište):				
Vyskytla se sluchová vada ve vaší rodině?				
ano	<input type="checkbox"/>	ne	<input type="checkbox"/>	
U jakého člena vaší rodiny se sluchová vada vyskytla?				
otec	<input type="checkbox"/>	matka	<input type="checkbox"/>	sourozenci
				<input type="checkbox"/>
jiný člen(vypište):				

PŘÁTELE				
Jak probíhá komunikace mezi vámi a rodiči ?				
znakový jazyk	<input type="checkbox"/>	odezírání	<input type="checkbox"/>	znakový jazyk + odezírání
				<input type="checkbox"/>
jiné(vypište):				
Jak probíhá komunikace mezi vámi a sourozenci ?				
znakový jazyk	<input type="checkbox"/>	odezírání	<input type="checkbox"/>	znakový jazyk + odezírání
				<input type="checkbox"/>
jiné(vypište):				
Máte slyšící přátele z okolí domova?				
nemám přátele	<input type="checkbox"/>	mám jednoho přítele	<input type="checkbox"/>	mám dva dobré přátele
				<input type="checkbox"/>
				mám skupinu dobrých přátel
				<input type="checkbox"/>
				mám hodně dobrých přátel
				<input type="checkbox"/>
Jaký máte vztah se slyšícími přáteli?				
výborně si rozumíme	<input type="checkbox"/>	docela si rozumíme	<input type="checkbox"/>	rozumíme si jen někdy
				<input type="checkbox"/>
				moc si nerozumíme
				<input type="checkbox"/>
				vůbec si nerozumíme
				<input type="checkbox"/>
Máte neslyšící přátele z okolí domova?				
nemám přátele	<input type="checkbox"/>	mám jednoho přítele	<input type="checkbox"/>	mám dva dobré přátele
				<input type="checkbox"/>
				mám skupinu dobrých přátel
				<input type="checkbox"/>
				mám hodně dobrých přátel
				<input type="checkbox"/>
Jaký máte vztah s neslyšícími přáteli?				
výborně si rozumíme	<input type="checkbox"/>	docela si rozumíme	<input type="checkbox"/>	rozumíme si jen někdy
				<input type="checkbox"/>
				moc si nerozumíme
				<input type="checkbox"/>
				vůbec si nerozumíme
				<input type="checkbox"/>





ŠKOLA				
Jakou mateřskou školu jste navštěvoval/a a v jakém byla městě?				
MŠ pro slyšící	<input type="checkbox"/>	MŠ pro neslyšící	<input type="checkbox"/>	město(vypište):
Jaký typ mateřské školy jste navštěvoval/a?				
denní typ	<input type="checkbox"/>	internátní typ	<input type="checkbox"/>	

Jakou základní školu jste navštěvoval/a a v jakém byla městě?			
ZŠ pro slyšící	<input type="checkbox"/>	ZŠ pro neslyšící	<input type="checkbox"/>
město(vypište):			
Jaký typ základní školy jste navštěvoval/a?			
denní typ	<input type="checkbox"/>	internátní typ	<input type="checkbox"/>
Jaké střední odborné učiliště nebo střední odbornou školu navštěvujete a v jakém je městě?			
SOU/SOŠ pro slyšící	<input type="checkbox"/>	SOU/SOŠ pro neslyšící	<input type="checkbox"/>
město(vypište):			
Jaký typ SOU nebo SOŠ navštěvujete?			
denní typ	<input type="checkbox"/>	internátní typ	<input type="checkbox"/>
Název oboru (vypište):			

INTERNÁTNÍ POBYT					
Jak dojíždíte na internát?					
autem	<input type="checkbox"/>	vlakem	<input type="checkbox"/>	autobusem	<input type="checkbox"/>
jiné(vypište):					
Jaký máte kontakt s rodinou na internátě?					
SMS	<input type="checkbox"/>	e-mail	<input type="checkbox"/>	jiné(vypište):	
Kolik lůžek máte na pokoji internátu?					
1 lůžko	<input type="checkbox"/>	2 lůžka	<input type="checkbox"/>	3 lůžka	<input type="checkbox"/>
4 lůžka	<input type="checkbox"/>	více			<input type="checkbox"/>
Jaký máte vztah se spolubydlícími na pokoji?					
výborně si rozumíme	<input type="checkbox"/>	docela si rozumíme	<input type="checkbox"/>	rozumíme si jen někdy	<input type="checkbox"/>
moc si nerozumíme	<input type="checkbox"/>	vůbec si nerozumíme			<input type="checkbox"/>
Jaké máte známky ve škole?					
jedničky	<input type="checkbox"/>	dvojky	<input type="checkbox"/>	trojky	<input type="checkbox"/>
čtyřky	<input type="checkbox"/>	známky jsou různé			<input type="checkbox"/>
Jak jste spokojený/á na internátě?					
moc se mi tam líbí	<input type="checkbox"/>	docela se mi tam líbí	<input type="checkbox"/>	někdy se mi tam líbí, jindy ne	<input type="checkbox"/>
nelíbí se mi tam	<input type="checkbox"/>	vůbec se mi tam nelíbí			<input type="checkbox"/>

VZTAHY V RODINĚ						
Jaký máte vztah s matkou ?						
výborně si rozumíme	<input type="checkbox"/>	docela si rozumíme	<input type="checkbox"/>	rozumíme si jen někdy	<input type="checkbox"/>	
moc si nerozumíme	<input type="checkbox"/>	vůbec si nerozumíme			<input type="checkbox"/>	
Změnil se váš vztah s matkou při pobytu na internátě?						
ano	<input type="checkbox"/>	ne				<input type="checkbox"/>
Chtěl/a byste teď trávit více času s matkou ?						
ano, moc	<input type="checkbox"/>	docela ano	<input type="checkbox"/>	jak kdy	<input type="checkbox"/>	
moc ne	<input type="checkbox"/>	ne, vůbec			<input type="checkbox"/>	
Jaký máte vztah s otcem ?						
výborně si rozumíme	<input type="checkbox"/>	docela si rozumíme	<input type="checkbox"/>	rozumíme si jen někdy	<input type="checkbox"/>	
moc si nerozumíme	<input type="checkbox"/>	vůbec si nerozumíme			<input type="checkbox"/>	
Změnil se váš vztah s otcem při pobytu na internátě?						
ano	<input type="checkbox"/>	ne				<input type="checkbox"/>

Chtěl/a byste teď trávit více času s otcem ?									
ano, moc	<input type="checkbox"/>	docela ano	<input type="checkbox"/>	jak kdy	<input type="checkbox"/>	moc ne	<input type="checkbox"/>	ne, vůbec	<input type="checkbox"/>
Jaký máte vztah se sourozenci ?									
výborně si rozumíme	<input type="checkbox"/>	docela si rozumíme	<input type="checkbox"/>	rozumíme si jen někdy	<input type="checkbox"/>	moc si nerozumíme	<input type="checkbox"/>	vůbec si nerozumíme	<input type="checkbox"/>
Změnil se váš vztah se sourozenci při pobytu na internátě?									
ano	<input type="checkbox"/>	ne	<input type="checkbox"/>						
Chtěl/a byste teď trávit více času se sourozenci ?									
ano, moc	<input type="checkbox"/>	docela ano	<input type="checkbox"/>	jak kdy	<input type="checkbox"/>	moc ne	<input type="checkbox"/>	ne, vůbec	<input type="checkbox"/>
Změnily se vaše práva a povinnosti doma při pobytu na internátě?									
ano	<input type="checkbox"/>	ne	<input type="checkbox"/>						
Komu se svěřujete se svými problémy doma ?									
matka	<input type="checkbox"/>	otec	<input type="checkbox"/>	sourozenci	<input type="checkbox"/>	kamarád	<input type="checkbox"/>	jiný(vypište):	
Komu se svěřujete se svými problémy ve škole ?									
spolubydlící	<input type="checkbox"/>	spolužák	<input type="checkbox"/>	vychovatelka	<input type="checkbox"/>	učitel	<input type="checkbox"/>	jiný(vypište):	
Co děláte doma o víkendu?									
úklid domu, bytu	<input type="checkbox"/>	společná práce	<input type="checkbox"/>	výlet, sportovní akce, zábava	<input type="checkbox"/>	návštěva příbuzných	<input type="checkbox"/>	jiné(vypište):	
Těšíte se domů na víkend?									
ano, moc	<input type="checkbox"/>	docela ano	<input type="checkbox"/>	jak kdy	<input type="checkbox"/>	moc ne	<input type="checkbox"/>	ne, vůbec	<input type="checkbox"/>
Jezdíte domů každý víkend?									
ano	<input type="checkbox"/>	ne	<input type="checkbox"/>	občas	<input type="checkbox"/>				
Těšíte se do školy a na internát?									
ano, moc	<input type="checkbox"/>	docela ano	<input type="checkbox"/>	jak kdy	<input type="checkbox"/>	moc ne	<input type="checkbox"/>	ne, vůbec	<input type="checkbox"/>

BUDOUCNOST						
Budete si v budoucnosti vybírat spíše slyšícího nebo neslyšícího partnera?						
slyšící	<input type="checkbox"/>	neslyšící	<input type="checkbox"/>			
Kolik dětí plánujete mít v dospělosti?						
						
neplánuji mít děti			<input type="checkbox"/>	plánuji 1 dítě		<input type="checkbox"/>
						
plánuji 2 děti			<input type="checkbox"/>	plánuji více dětí		<input type="checkbox"/>

Bude pro vás přijatelnější vychovávat spíše slyšící nebo neslyšící dítě?



slyšící

neslyšící

Pokud se Vám narodí slyšící dítě, požádáte někoho o pomoc?

ano

ne

Koho požádáte o pomoc?



moje rodiče

moje sourozence



švagr/švagrová

jiné(vypište):

Děkuji Vám za vyplnění dotazníku

DOTAZNÍK - Dospělí

Dobrý den, prosím o vyplnění dotazníku. Svě odpovědi označte do čtverečku - označte vždy jen jednu odpověď, která nejvíce vystihuje vaši situaci. Nebo vypište odpověď do řádku vedle otázky nebo pod ní. Dotazník je anonymní. Prosím o vyplnění všech otázek. Děkuji

Pohlaví				
muž	<input type="checkbox"/>	žena	<input type="checkbox"/>	
Věk (vypište):				
Ukončené vzdělání				
základní	<input type="checkbox"/>	střední odborné s výučním listem	<input type="checkbox"/>	střední odborné s maturitou
			<input type="checkbox"/>	vysokoškolské
				<input type="checkbox"/>
jiné(vypište):				
Zaměstnání (vypište):				
Kdy se u vás projevila sluchová vada?				
je vrozená	<input type="checkbox"/>	po narození	<input type="checkbox"/>	v průběhu života- úraz, nemoc
				<input type="checkbox"/>
Máte sourozence?				
ano	<input type="checkbox"/>	ne	<input type="checkbox"/>	
Věk sourozenců (vypište):				
Vyskytla se sluchová vada ve vaší rodině?				
ano	<input type="checkbox"/>	ne	<input type="checkbox"/>	
U jakého člena vaší rodiny se sluchová vada vyskytla?				
otec	<input type="checkbox"/>	matka	<input type="checkbox"/>	sourozenci
			<input type="checkbox"/>	jiný člen(vypište):

PŘÁTELE				
Jak probíhá komunikace ve vaší rodině?				
znakový jazyk	<input type="checkbox"/>	odezírání	<input type="checkbox"/>	znakový jazyk + odezírání
			<input type="checkbox"/>	jiné(vypište):
Máte slyšící přátele z okolí domova?				
nemám přátele	<input type="checkbox"/>	mám jednoho přítele	<input type="checkbox"/>	mám dva dobré přátele
			<input type="checkbox"/>	mám skupinu dobrých přátel
				<input type="checkbox"/>
				mám hodně dobrých přátel
				<input type="checkbox"/>
Jaký máte vztah se slyšícími přáteli?				
výborně si rozumíme	<input type="checkbox"/>	docela si rozumíme	<input type="checkbox"/>	rozumíme si jen někdy
			<input type="checkbox"/>	moc si nerozumíme
				<input type="checkbox"/>
				vůbec si nerozumíme
				<input type="checkbox"/>
Máte neslyšící přátele z okolí domova?				
nemám přátele	<input type="checkbox"/>	mám jednoho přítele	<input type="checkbox"/>	mám dva dobré přátele
			<input type="checkbox"/>	mám skupinu dobrých přátel
				<input type="checkbox"/>
				mám hodně dobrých přátel
				<input type="checkbox"/>
Jaký máte vztah s neslyšícími přáteli?				
výborně si rozumíme	<input type="checkbox"/>	docela si rozumíme	<input type="checkbox"/>	rozumíme si jen někdy
			<input type="checkbox"/>	moc si nerozumíme
				<input type="checkbox"/>
				vůbec si nerozumíme
				<input type="checkbox"/>

ŠKOLA				
Jakou mateřskou školu jste navštěvoval/a a v jakém byla městě?				
MŠ pro slyšící	<input type="checkbox"/>	MŠ pro neslyšící	<input type="checkbox"/>	město(vypište):
Jaký typ mateřské školy jste navštěvoval/a?				
denní typ	<input type="checkbox"/>	internátní typ	<input type="checkbox"/>	

Jakou základní školu jste navštěvoval/a a v jakém byla městě?			
ZŠ pro slyšící	<input type="checkbox"/>	ZŠ pro neslyšící	<input type="checkbox"/>
město(vypište):			
Jaký typ základní školy jste navštěvoval/a?			
denní typ	<input type="checkbox"/>	internátní typ	<input type="checkbox"/>
Jakou střední odborné učiliště nebo střední odbornou školu jste navštěvoval/a a v jakém byli městě?			
SOU/SOŠ pro slyšící	<input type="checkbox"/>	SOU/SOŠ pro neslyšící	<input type="checkbox"/>
město(vypište):			
Jaký typ SOU nebo SOŠ jste navštěvoval/a?			
denní typ	<input type="checkbox"/>	internátní typ	<input type="checkbox"/>
Název oboru (vypište):			

INTERNÁTNÍ POBYT					
Jak jste dojížděl/a na internát?					
autem	<input type="checkbox"/>	vlakem	<input type="checkbox"/>	autobusem	<input type="checkbox"/>
jiné(vypište):					
Jaký jste měl/a kontakt s rodinou na internátě?					
SMS	<input type="checkbox"/>	e-mail	<input type="checkbox"/>	dopis	<input type="checkbox"/>
jiné(vypište):					
Kolik jste měli lůžek na pokoji internátu?					
1 lůžko	<input type="checkbox"/>	2 lůžka	<input type="checkbox"/>	3 lůžka	<input type="checkbox"/>
4 lůžka	<input type="checkbox"/>	více			<input type="checkbox"/>
Jaký jste měl/a vztah se spolubydlícími na pokoji?					
výborně si rozumíme	<input type="checkbox"/>	docela si rozumíme	<input type="checkbox"/>	rozumíme si jen někdy	<input type="checkbox"/>
moc si nerozumíme	<input type="checkbox"/>	vůbec si nerozumíme			<input type="checkbox"/>
Jaké jste měl/a známky ve škole?					
jedničky	<input type="checkbox"/>	dvojky	<input type="checkbox"/>	trojky	<input type="checkbox"/>
čtyřky	<input type="checkbox"/>	známky byly různé			<input type="checkbox"/>
Jak jste byl/a spokojený/á na internátě?					
moc se mi tam líbí	<input type="checkbox"/>	docela se mi tam líbí	<input type="checkbox"/>	někdy se mi tam líbí, jindy ne	<input type="checkbox"/>
nelíbí se mi tam	<input type="checkbox"/>	vůbec se mi tam nelíbí			<input type="checkbox"/>

VZTAHY V RODINĚ	
Změnil se váš vztah s matkou při pobytu na internátě?	
ano	<input type="checkbox"/>
ne	<input type="checkbox"/>
Změnil se váš vztah s otcem při pobytu na internátě?	
ano	<input type="checkbox"/>
ne	<input type="checkbox"/>
Změnil se váš vztah se sourozenci při pobytu na internátě?	
ano	<input type="checkbox"/>
ne	<input type="checkbox"/>
Změnily se vaše práva a povinnosti doma při pobytu na internátě?	
ano	<input type="checkbox"/>
ne	<input type="checkbox"/>

Komu jste se svěřoval/a se svými problémy doma ?				
matka <input type="checkbox"/>	otec <input type="checkbox"/>	sourozenci <input type="checkbox"/>	kamarád <input type="checkbox"/>	jiný(vypište):
Komu jste se svěřoval/a se svými problémy ve škole ?				
spolubydlíci <input type="checkbox"/>	spolužák <input type="checkbox"/>	vychovatelka <input type="checkbox"/>	učitel <input type="checkbox"/>	jiný(vypište):
Jak probíhal víkend doma, když jste přijel/a z internátu?				
úklid domu, bytu <input type="checkbox"/>	společná práce <input type="checkbox"/>	výlet, sportovní akce, zábava <input type="checkbox"/>	návštěva příbuzných <input type="checkbox"/>	jiné(vypište):
Těšíval/a jste se na víkend domů?				
ano, moc <input type="checkbox"/>	docela ano <input type="checkbox"/>	jak kdy <input type="checkbox"/>	moc ne <input type="checkbox"/>	ne, vůbec <input type="checkbox"/>
Jezdívál/a jste každý víkend domů?				
ano <input type="checkbox"/>	ne <input type="checkbox"/>	občas <input type="checkbox"/>		
Těšíval/a jste se do školy a na internát?				
ano, moc <input type="checkbox"/>	docela ano <input type="checkbox"/>	jak kdy <input type="checkbox"/>	moc ne <input type="checkbox"/>	ne, vůbec <input type="checkbox"/>

Děkuji Vám za vyplnění dotazníku.