

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
FILOZOFICKÁ FAKULTA

MOTIVACE A BARIÉRY VE VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH SE
SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM

Bakalářská diplomová práce

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI
FILOZOFICKÁ FAKULTA
KATEDRA SOCIOLOGIE, ANDRAGOGIKY A KULTURNÍ
ANTROPOLOGIE

MOTIVACE A BARIÉRY VE VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH SE
SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM

Bakalářská diplomová práce

Studijní program: Andragogika/sociologie

Autor: Sabina Juříková

Vedoucí práce: PhDr. Ondřej Skopal, Ph.D.

Olomouc 2023

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Motivace a bariéry ve vzdělávání dospělých se sluchovým postižením vypracoval(a) samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato bakalářská práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Olomouci dne 29. března 2023

Sabina Juříková v. r.

Poděkování

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování PhDr. Ondřeji Skopalovi, Ph.D. za poskytnutí cenných rad, věcných a podnětných připomínek při vedení této práce. Dále také děkuji všem respondentům za vyplnění dotazníku, potřebného k empirické části práce.

Anotace

Jméno a příjmení:	<i>Sabina Juříková</i>
Katedra:	Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie
Obor studia:	<i>Andragogika/sociologie</i>
Obor obhajoby práce:	<i>andragogika</i>
Vedoucí práce:	<i>PhDr. Ondřej Skopal, Ph.D.</i>
Rok obhajoby:	2023

Název práce:	Motivace a bariéry ve vzdělávání dospělých se sluchovým postižením
Anotace práce:	<p>Cílem této bakalářské práce je popsat a vysvětlit motivaci ke vzdělávání a bariéry u dospělých se sluchovým postižením. Práce je rozdělena na dvě části – teoretickou a empirickou. Teoretická se zabývá jednotlivými klíčovými pojmy. Empirická část se pak věnuje výzkumu, interpretaci výsledků a diskuzi. Sběr dat byl proveden dotazníkovým šetřením, kterého se zúčastnilo 54 respondentů, již odpovídali na 4 uzavřené a 5 otevřených otázek, které vycházely ze stanovených výzkumných otázek a zaměřovaly se tak na již zmíněnou motivaci a bariéry. Odpovědi z uzavřených otázek a otázky č. 5 byly seskupeny a shrnuty do grafů a tabulek. Odpovědi z otevřených otázek (č. 6, 7, 8 a 9) byly následně podrobeny otevřenému a axiálnímu kódování, z nichž byly vytvořeny kategorie. Díky rozdělení a počtu zastoupení jednotlivých kategorií jsem odpověděla na výzkumné otázky, které byly stanoveny na začátku výzkumu. Jako nejčastější motivační faktor byl vlastní zájem o vzdělávání a největší bariérou pak komunikace a porozumění. Naopak se ukázalo, že nejslabší motivací i nejmenší bariérou jsou finance.</p>

Klíčová slova:	Motivace, bariéry, sluchové postižení, vzdělávání dospělých
Title of Thesis:	Motivation and barriers in the education of adults with hearing impairment
Annotation:	The aim of this bachelor's thesis is to describe and explain the motivation in education and barriers for adults with hearing impairment. The thesis is divided into two parts – theoretical and empirical. The theoretical one deals with individual key terms. The empirical part is devoted to research, interpretation of results and discussion. The data were collected by a questionnaire. In the questionnaire were 4 closed-ended and 5 open-ended questions, which were based on the established research questions, and they focused on the motivation and barriers. The answers from the closed-ended questions and question no. 5 were summarized and grouped into graphs and tables. The responses from the open-ended questions (no. 6, 7, 8 and 9) were then subjected to open and axial coding, from which categories were created. Due to the dividing and the number of representatives of individual categories, I answered the research questions that were established at the beginning of the research. The most common motivational factor was personal interest in education and the biggest barrier was communication and understanding. On the contrary, it turned out that finances are the weakest motivation and the smallest barrier.
Keywords:	Motivation, barriers, hearing impairment, education of adults
Názvy příloh vázaných v práci:	Otázky a možnosti odpovědí z online dotazníku
Počet literatury a zdrojů:	42
Rozsah práce:	63 stran (83 896 znaků s mezerami)

Obsah

ANOTACE.....	4
ÚVOD.....	7
TEORETICKÁ ČÁST.....	9
1. TERMÍN MOTIVACE.....	10
1.1. Pojem motivace a její charakteristika.....	10
1.2. Teorie motivace.....	11
1.3. Role motivace při vzdělávání.....	13
2. JEDINEC SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM.....	15
2.1. Sluchové postižení.....	15
2.2. Rozdělení sluchového postižení.....	16
2.2.1. Míra ztráty sluchu a stupně sluchové vady.....	17
2.2.2. Období sluchové vady.....	19
2.2.3. Typ sluchové vady.....	19
2.3. Kompenzace sluchových vad.....	19
3. VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH.....	22
3.1. Charakteristika pojmu vzdělávání dospělých.....	22
3.2. Celoživotní vzdělávání.....	23
3.3. Formalizace vzdělávání.....	24
4. BARIÉRY.....	26
4.1. Druhy bariér.....	26
4.2. Překonávání bariér.....	27
4.2.1. Self efficacy.....	28
5. SOCIÁLNÍ STRÁNKA VZDĚLÁVÁNÍ OSOB SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM.....	29
5.1. Problém a předsudky jinakosti.....	29
5.2. Komunikace s osobami se sluchovým postižením.....	32
5.2.1. Český znakový jazyk.....	32
5.2.2. Další komunikační prostředky.....	33
5.3. Vzdělávání osob se sluchovým postižením.....	34
5.3.1. Přístupy ke vzdělávání sluchově postižených.....	35
EMPIRICKÁ ČÁST.....	38
6. ZÁKLADNÍ CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU.....	39
6.1. Cíl výzkumu a výzkumná otázka.....	39
6.2. Kvalitativní výzkum.....	40
6.3. Metoda dotazníku.....	41
6.4. Výzkumný soubor.....	41
6.5. Výzkumný design.....	42
6.6. Zpracování dat.....	43
7. INTERPRETACE VÝSLEDKŮ.....	44
7.1. První část dotazníku.....	44
7.2. Druhá část dotazníku.....	47
7.2.1. Motivace.....	47
7.2.2. Bariéry.....	50
7.3. Shrnutí výsledků.....	52
8. DIZKUZE.....	54
ZÁVĚR.....	56
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	58
SEZNAM GRAFŮ.....	63
SEZNAM TABULEK.....	64
SEZNAM PŘÍLOH.....	65
Příloha č. 1: Otázky a možnosti odpovědi z online dotazníku.....	66

Úvod

Vzdělávání je v době velkých společenských změn a technického pokroku velkým tématem, které se řeší na státní, ale i celosvětové úrovni. Vzdelávací strategie a plány si kladou za cíl stejné možnosti a přístupnosti vzdělávání pro všechny, a to nehledě i na zdravotní znevýhodnění (MŠMT, 2020).

Na vzdělávací proces mají obecně, mimo jiné, vliv motivace a bariéry. Motivace může výkon zvyšovat a tím zlepšovat i výsledky či úspěch ve vzdělávání. Naopak bariéry výkon i výsledky snižují. Při zdravotním znevýhodnění se vynoří hned několik bariér, které budou pro dané postižení specifické, a jež se budou odlišovat od okolí bez zdravotního znevýhodnění.

Na vzdělávání začíná být také pohlíženo z hlediska celoživotního vzdělávání. Není tedy omezeno pouze na období před vstupem na pracovní trh (Veteška & Tureckiová, 2008). Zejména další vzdělávání je velkou možností pro rozvoj dospělých, nevylučuje se i vzdělávání na univerzitách třetího věku (U3V), které se dostávají také do většího povědomí.

Následující práce se věnuje motivaci a bariérám u dospělých osob se sluchovým postižením. Toto téma tedy propojuje všechna zmíněná témata a pojmy výše. Cílem mé práce je pak popsat a vysvětlit motivaci ke vzdělávání a bariéry u dospělých se sluchovým postižením.

K výběru tohoto tématu mě přivedla osoba z mého okolí, která by se ráda začala znovu vzdělávat a chtěla by se dozvědět nové poznatky, ale kvůli věku a špatnému sluchu se bojí znovu vstoupit do procesu dalšího vzdělávání. Zaujala mě síla zmíněných překážek, která převyšovala motiv a potřebu po vědomostech. Chtěla jsem tedy zjistit více o tématu motivace a bariér a vztáhnout ho na osoby se sluchovým postižením.

Zvolené téma propojuje dvě dílčí témata, na která je mnohdy nahlíženo odděleně, a to vzdělávání dospělých a vzdělávání osob se sluchovým postižením. Problematika vzdělávání osob se sluchovým postižením je totiž častěji zaměřena na vzdělávání dětí. Chtěla jsem na tato dvě témata nahlížet jedním pohledem a spojit je tak v celek. Většina literatury se taktéž věnuje pouze jednomu z témat či na témata nahlíží obecněji. Proto jsem propojovala poznatky z literatury i výzkumů a vztáhla je k mému tématu. Čerpala jsem i ze zahraničních článků a výzkumů kvůli větší rozmanitosti informací.

Má bakalářská práce je rozdělena na dvě hlavní části – část teoretickou a empirickou. Teoretická část obsahuje dílčí kapitoly a podkapitoly. Kapitola první se zabývá motivací a motivy. Popisuje i teorie, které se dají propojit se vzděláváním. Druhá dílčí kapitola se věnuje sluchovým vadám, jejich rozdělení a kompenzačním pomůckám. Třetí kapitola se v krátkosti věnuje vzdělávání dospělých a celoživotnímu učení, jelikož je toto téma velmi rozsáhlé. Čtvrtá kapitola je o bariérách, jejich rozdělení a překonávání. Pátá kapitola pak popisuje sociální stránku sluchového postižení, tedy předsudky, problém jinakosti, integraci apod.

Empirická část se věnuje samotnému výzkumu. Pro výzkum jsem si stanovila dvě výzkumné otázky VO1: **Jaké faktory motivují dospělé se sluchovým postižením ve vzdělávání?** a VO2: **S jakými bariérami se dospělí se sluchovým postižením nejčastěji potýkají?** Při jejich vytváření jsem vycházela z cíle výzkumu. Jako metodu sběru dat použiji online dotazníkové šetření, které bylo po zvážení obtížnosti a nepřesného přepisu zvoleno před rozhovory. Výzkumným designem pro mou práci bude zakotvená teorie. Po sběru odpovědí z online dotazníku jednotlivé responze rozřadím do kategorií pomocí otevřeného a axiálního kódování. Výsledné kategorie mi pak pomůžou odpovědět na stanovené výzkumné otázky VO1 a VO2.

TEORETICKÁ ČÁST

1. TERMÍN MOTIVACE

První kapitola se bude věnovat jednomu z klíčových pojmů této bakalářské práce, a to motivaci. Ta je důležitým a někdy i rozhodujícím faktorem ve vzdělávacím procesu a jeho výsledcích.

1.1. Pojem motivace a její charakteristika

Pojem motivace pochází z latinského slova „movere“, což v překladu znamená „hýbat“. Definic pro tento termín nalezneme hned několik. Plháková (2003, s. 319) jej například definuje jako „souhrn všech intrapsychických dynamických sil neboli motivů, které zpravidla aktivizují a organizují chování i prožívání s cílem změnit existující neuspokojivou situaci nebo dosáhnout něčeho pozitivního.“ Atkinson et al. (2003, s. 348) definují motivaci jako „stav, který aktivizuje chování a dává mu směr.“

V definicích se někdy můžeme setkat s pojmem „motiv“, který bychom mohli vysvětlit jako hybnou sílu nebo jakýsi vnitřní zdroj, který je východiskem procesu motivace. Motiv je tedy hypotetickou dispozicí pro změnu aktuálního stavu, který může mít podobu nedostatku či naopak nadbytku. Intenzita motivů pak určuje pořadí a dobu trvání našeho chování. Mimo to má vliv i na dosažení výsledku či na vzdálení se od něj.

Motivaci můžeme podle místa vzniku rozdělit na vnitřní a vnější.

Vnitřní motivace (intrinsic motivation) vychází, jak již název napovídá, z nitra jedince. Jde o impuls či touhu k dosažení cíle, pramenící z radosti, potěšení či ze zájmu o danou činnost. Vnitřní motivace je také často propojena s charakterovými vlastnostmi jedince. Příkladem může být záliba a vlastní zájem ve čtení knih.

Vnější motivace (extrinsic motivation) je tedy způsobena vnějším impulzem. Nejde zde o dobrovolnost, ale spíš o nucenost. Tento impuls má často podobu odměny a trestu, který nás motivuje k dosažení kýženého

cíle. Příkladem může být čtení knih z maturitního kánonu pro dosažení úspěšné maturitní zkoušky.

I když by se vnitřní motivace mohla zdát jako silnější, a taky některými odborníky za silnější považována je, při procesu vzdělávání a učení hrají roli oba druhy motivace. Vnitřní motivace nám přináší potěšení a radost z dané činnosti, ale pouze díky ní bychom se nedokázali vypořádat s překážkami, které se nám v procesu vzdělávání staví do cesty. Vnější motivace nám pomáhá, jak se říká, zatnout zuby, a i přes těžkost, odpor či nezajímavost dané činnosti nám pomůže se dostat k cíli.

1. 2. Teorie motivace

Nejznámější teorií, která se věnuje tématu motivace, je teorie amerického psychologa Abrahama Maslowa. Tato teorie se zabývá jedním z nejvýznamnějších motivů, a to pojmem „potřeba“. Potřeba může být chápána jako motiv, tedy hybná síla, která chce bojovat proti stavu napětí. Na základě toho Maslow přišel s takzvanou „pyramidou potřeb“, která hierarchicky seřazuje potřeby od nejnižších (1.) k nejvyšším (7.).

7. Potřeby seberealizace

6. Potřeby estetické

5. Potřeby kognitivní

4. Potřeby uznání

3. Potřeby sounáležitosti a lásky

2. Potřeby bezpečí

1. Potřeby fyziologické (Atkinson et al., 2003, 471)

Hlavní myšlenkou, která z pyramidy potřeb vyplývá, je pořadí uspokojování a priorit potřeby. Maslowova teze je, že pro uspokojení potřeb vyšších musí nejprve dojít k uspokojení potřeb nižších. Na příkladu vyplývající přímo z pyramidy potřeb, tedy k uspokojení potřeby poznávání, musíme nejprve uspokojit potřebu fyzickou. Naše myšlenky se nebudou

upínat k potřebě něco poznat, dozvědět se a zjistit, pokud budeme hladoví či unavení.

Díky této teorii zjišťujeme, že při procesu motivace není důležité pouze působení motivů, ale i naplnění potřeb nutných k samotnému přežití. Pokud tedy nejsou tyto fyzické potřeby naplněny, síla a intenzita motivace se snižuje. Potřeby primární (fyziologické) musí být naplněny před potřebami sekundárními (ostatní potřeby vycházející ze vztahu s okolním prostředím) (Plháková, 2003). Jestliže tuto teorii vztáhneme na osoby se sluchovým postižením, můžeme předpokládat, že jejich potřeby fyziologické nejsou naplněny kvůli přítomnosti zdravotního postižení. Potřeby kognitivní, kam můžeme zařadit vzdělávací proces, jsou tedy upozaděny. I kdyby potřeby fyziologické byly naplněny, přicházejí na řadu potřeby bezpečí a jistoty, které při sluchovém postižení hrají důležitou roli. Právě tato potřeba nemusí být naplněna kvůli bariérám, jako je strach, stud či nízké sebevědomí.

Další teorie, která může být důležitá i v procesu vzdělávání a jež je spjatá s vnitřní motivací, je Vroomova expektační teorie neboli Teorie očekávání. S touto teorií přišel Victor H. Vroom, jenž tvrdil, že motivační proces je spíše orientovaný na očekávání než na uspokojení. Uveďme si rozdíl mezi motivací ve vzdělávání u dětí a dospělých. U dětí více funguje motivace vnější, jelikož motivace vnitřní je pouze na začátku studia a postupně otupuje. Dalo by se říct, že jejich motivace je hlavně založena na Skinnerově teorii posílení, tedy na základě odměny a trestu. Děti jsou tak spíše motivovány různými odměnami ve formě her, diplomů, pochval, soutěží atd. U dospělých je jako stěžejní motivace právě ta vnitřní. Dospělého totiž nenamotivujeme tak snadno na sladkost a hry. Jednoduše už mu nemůžeme, jak se říká, mazat med kolem pusy. Dospělý člověk zvažuje více pro a proti, zda se daná činnost vyplatí z hlediska stráveného času, úsilí, okolních reakcí apod. Můžeme říct, že dospělý kalkuluje, zda mu, většinou další vzdělávání, za to stojí. Lepší pracovní pozice či platové ohodnocení může být samozřejmě dobrou motivací

pro získání vyššího titulu či zahájení dalšího profesního vzdělávání. Pokud ale jedinec uvnitř sebe vzdělávání odmítá, tyto vnější motivy nepostačí, a když jen trochu, tak úspěšnost jedince nebude na takové úrovni, jako by byla s motivací vnitřní.

Proto Vroomova expektační teorie hraje také roli v motivaci dospělých ke vzdělávání. Pro určení motivace používá tzv. model VIE, který se skládá z valence, instrumentality a očekávání. Vroom tuto teorii vyjádřil i vzorcem $M = E \times I \times V$. M značí výslednou motivační sílu. E (expectance) je jedincovo očekávání, I (instrumentality) je přesvědčení, že výkon povede k nějakému účinku a V (valence) pak hodnota odměny pro jedince. Ze vzorce tedy plyne, že motivační síla je tím větší, čím větší je naše očekávání, víra v dosažení odměny a chtíč k získání odměny. Pokud bude jedinec se sluchovým postižením očekávat, že účast na kurzu povede k získání certifikátu, bude tento certifikát chtít více získat. „Studenti spíše mohou a budou investovat čas a úsilí do úkolu nebo činnosti vzhledem k tomu, jak vnímají jejich úspěšné dokončení. To znamená, že pokud studenti vidí aktivitu jako něco, v čem mohou selhat; pak více váhají, zda to zkusit a zapojit se.“ (Eng, 2021).

1. 3. Role motivace při vzdělávání

Motivace má bezesporu vliv na celý proces vzdělávání. Mužík (1998, s. 9) podotýká, že vlastní motivace hraje největší roli, jelikož účast dospělých ve vzdělávání je spíše dobrovolná. Roli motivace, či přístupu k samotné vzdělávací aktivitě, považuje za důležitou i Plamínek (2010). Ten však spolu s přístupem považuje za klíčové i zkušenosti, se kterými vstupují účastníci do vzdělávání.

Při vstupu do procesu vzdělávání je také důležité rozpoznat potřeby účastníka. Tato identifikace zvyšuje efektivitu samotného vzdělání (Šeďová & Novotný, 2006) a dopomůže při stanovení cíle vzdělávacího procesu.

Mohlo by nás napadnout, že mezi množstvím motivace a její silou existuje vztah přímé úměry. Toto však vyvrací tzv. Yerkes-Dodsonův zákon. Zákon, zabývající se optimální úrovní aktivity, představili v roce 1908 Robert M. Yerkes a John D. Dodson. Ti říkají, že podle zákona je při optimálním množství motivace (vzrušení, stresu) dosaženo nejvyššího výkonu (Healthline, n. d.). Pokud je však motivace méně nebo více, nedosáhneme či dojde k překonání optimálního bodu a dojde k snížení výkonu v důsledku velkého stresového vypětí (Plhánková, 2003).

I když se tento princip týká spíše pracovního výkonu než výkonu při učení a vzdělávání, měli bychom jej brát i tak v potaz. Stres a strach totiž hrají velkou roli při výkonech ve vzdělávání a pokud tento výkon bude nižší než očekávání účastníků, může to vést k jejich demotivaci.

2. JEDINEC SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM

2. 1. Sluchové postižení

V terminologii spjaté se sluchovým postižením jsou stále nedokonalosti a termíny často bývají zaměňovány za jiné. Pro lepší pochopení mé bakalářské práce zde uvedu vysvětlení zmíněných termínů.

Porucha sluchu je dočasné zhoršení kvality sluchu, které však lze léčit či napravit. Pokud ale hovoříme o sluchové vadě, máme na mysli trvalé a neměnné zhoršení sluchu, které může vést až k úplné ztrátě sluchu. Na tyto termíny je nahlíženo spíše fyziologickým pohledem. Sluchové postižení je pak spíše charakteru sociálního, jelikož vyjadřuje sníženou schopnost fungování jedince v prostředí, kdy při střetu jeho zdravotního postižení, a právě zmíněného prostředí se naskýtají bariéry, jež ho omezují. V mé práci budu nejvíce užívat právě pojem sluchové postižení, jelikož problém vzdělávání úzce souvisí se sociální stránkou lidského života.

Sluch, spolu se zrakem, čichem, hmatem a chutí, spadají do skupiny smyslových orgánů, které zprostředkovávají vjemy z okolí a dopomáhají nám tak k orientaci v prostředí. „Senzomotorické orgány shromažďují materiál k dalšímu poznávání a cítění. Jsou mostem mezi vnějším světem a lidskou psychikou.“ (Plháková, 2003, s. 100). Sluch je tedy exteroceptor, jelikož nás zásobuje vjemy z okolního prostředí.

Tento orgán plní již od samého začátku bezpečnostní funkci. Díky evolučnímu vývoji se u žen dokonce vyvinul sluch tak, že jsou citlivější na zvuky o vyšší frekvenci (to sloužilo například k zaslechnutí pláče dítěte). U mužů, jako u lovců potravy, přetrvala citlivost na určení, odkud zvuk přichází. Toto bylo potvrzené několika výzkumy, kdy jeden z nich provedly Jane W. Cassidy a Karen M. Ditty (2001) na novorozencích. Z výsledků jasně vyplynulo, že novorozenci ženského pohlaví byli citlivější na zvyšující se

frekvenci (v rozsahu lidské řeči – 1,6 až 4 kHz) než novorozenci mužského pohlaví. O hrozícím nebezpečí nás sluch varuje i bez možnosti vidění, tedy zraku. Sluchem jsme schopni vnímat vjemy, které necítíme a nevidíme, a které mohou být od nás různě vzdálené (např. siréna, plačící dítě).

Sluch je, po komunikaci s druhými, stěžejní pro vznik a vývoj řeči. S tím souvisí rozdělení, podle kterého rozlišujeme sluchové vady na prelingvální a postlingvální. Postlingvální vada je sluchová vada, ke které došlo až po vývoji řeči, tedy zhruba po 7. roku dítěte. Pro tyto osoby je jednodušší odezírání, psaní a čtení textu. Velkou výhodou je i mluvený jazyk, který si již do tohoto roku stihly osvojit a jsou tedy schopny odpovídat mluvenou řečí. Tato nabytá řeč se pak „udržuje“ příslušným odborníkem (většinou foniatrem či logopedem), kde dochází k pracování s intonací a polohou hlasu, jelikož ohluchlá osoba se jednoduše neslyší a nedokáže tyto míry přesně odhadnout. U osob s prelingvální sluchovou vadou je to o něco složitější proces. Tyto osoby se buďto narodily už jako neslyšící, nebo se sluchová vada u nich projevila před vývojem řeči. Proto je pro takové osoby velice těžké porozumět mluvenému jazyku a ve velké většině případů si tuto formu jazyka neosvojí. Kvůli nedostatečné znalosti mluvené řeči se stává velice obtížné i odezírání a tím se výrazně zmenšují pomyslné dveře k lepší adaptaci ve společnosti, jež se stává náročnější.

Sluchové postižení se však dělí na více skupin než jen na rozdělení podle vzniku sluchové vady ve vývojovém období člověka. Tomu, podle jakých dalších kritérií můžeme sluchové postižení rozlišit, se budu věnovat v následující kapitole.

2. 2. Rozdělení sluchového postižení

Sluchové postižení můžeme rozdělit, stejně jako jiné zdravotní postižení, na několik stádií, která se odvíjí například od míry ztráty sluchu,

také období, kdy ke ztrátě sluchu došlo nebo i typu sluchové vady (převodní a percepční vady).

2. 2. 1. Míra ztráty sluchu a stupně sluchové vady

Stupně sluchové vady rozlišujeme podle míry ztráty sluchu, která se měří nejčastěji pomocí elektroakustických zařízení. Ta spočívají v tom, že pomocí tónů o různé frekvenci a intenzitě zjišťujeme citlivost sluchu u jedince. Podle nerozpoznaných tónů u jedince určujeme tzv. stupeň sluchové vady, který je udáván v decibelech. Ve světové zprávě o sluchu z roku 2021, kterou vydala Světová zdravotnická organizace (WHO) na základě rezoluce Světového zdravotnického shromáždění v roce 2017, nalezneme následující rozdělení:

Stupeň	Práh slyšení ve více zdravém uchu v decibelech (dB)	Kvalita sluchu v tichém prostředí u většiny dospělých	Kvalita sluchu v hlučném prostředí u většiny dospělých
Normální sluch	<i>méně než 20 dB</i>	<i>Nemá problém slyšet zvuky</i>	<i>Žádný nebo minimální problém se slyšením zvuků</i>
Mírná ztráta sluchu	<i>20 až < 35 dB</i>	<i>Nemá problém slyšet běžnou mluvenou řeč (při konverzaci)</i>	<i>Může mít potíže se slyšením běžné mluvené řeči</i>
Střední ztráta sluchu	<i>35 až < 50 dB</i>	<i>Může mít potíže slyšet běžnou</i>	<i>Potíže se sluchem a účastí na konverzaci</i>

		<i>mluvenou řeč (při konverzaci)</i>	
Středně těžká ztráta sluchu	<i>50 až < 65 dB</i>	<i>Obtížné slyšení běžné mluvené řeči; bez potíží slyší hlasitější řeč</i>	<i>Obtíže slyšet většinu řeči a účastnit se konverzace</i>
Těžká ztráta sluchu	<i>65 až < 80 dB</i>	<i>Neslyší většinu běžné mluvené řeči; může mít potíže se slyšením a porozuměním hlasitější řeči</i>	<i>Extrémní potíže se slyšením řeči a účastí na konverzaci</i>
Velmi těžká ztráta sluchu	<i>80 až < 95 dB</i>	<i>Extrémní potíže se slyšením hlasitější řeči</i>	<i>Běžná řeč (konverzace) není slyšet</i>
Celková ztráta sluchu/hluchota	<i>95 dB a více</i>	<i>Neslyší řeč a většinu okolních zvuků</i>	<i>Není slyšet řeč a většina okolních zvuků</i>
Unilaterální	<i>< 20 dB ve více zdravém uchu, 35 dB a více v méně zdravém uchu</i>	<i>Nemusí být problém se sluchem, pokud jde zvuk k uchu, které lépe slyší; možné potíže s lokací zvuku</i>	<i>Může mít potíže se slyšením řeči a účastí na konverzaci a s lokalizací zvuků</i>

Tabulka č. 1: Stupně sluchové vady podle WHO (WHO, 2021, s. 38)

2. 2. 2. Období sluchové vady

Sluchové vady dělíme taktéž na to, v jakém věku či fázi života k nim došlo. Jak jsem již zmínila v úvodu kapitoly, jedním z možných rozdělení je prelingvální a postlingvální. Dále sluchové vady můžeme dělit i na vrozené a získané. Vrozené vady mohou vzniknout dědičnou predispozicí či jevy, jež překáží správnému vývoji plodu v těle matky. K získaným vadám dochází v průběhu života, většinou úrazem či onemocněním. Do této kategorie však spadá i tzv. presbyakuzie neboli stařecká nedoslýchavost. Tento termín popisuje postupné zhoršení sluchu způsobené vysokým věkem.

2. 2. 3. Typ sluchové vady

Sluchové vady můžeme dělit i podle místa poškození sluchového orgánu. Sluchový orgán se skládá z vnějšího, středního a vnitřního ucha. Podle onemocnění těchto částí rozlišujeme sluchové vady na převodní a percepční.

Převodní (konduktivní) vady se týkají poruchy vnějšího nebo středního ucha. Jedinci s takovým druhem sluchové vady budou trpět nedoslýchavostí, nikoliv úplnou hluchotou. Ke kompenzaci jsou ve většině případů použita sluchadla (Klimentová, 2018).

Percepční (senzoneurální) vady se týkají poškození vnitřního ucha. U percepčních vad mluvíme o všech stupních sluchových vad včetně úplné hluchoty.

2. 3. Kompenzace sluchových vad

Lidé se sluchovým postižením budou od začátku handicapu vystavováni mnoha zátěžovým situacím, které budou muset buďto sami, či s cizí pomocí překonat. S jejich postižením se budou muset, od doby vzniku tohoto handicapu, naučit žít. Zároveň se musí naučit žít i s myšlenkou, že jejich sluch se nevrátí k původnímu stavu, tedy nebude už nikdy zcela

zdravý. Pokrok lékařské vědy a zdokonalení kompenzačních pomůcek v průběhu let vedl ke zlepšení kvality života osob s postižením tak, že v některých případech jsou schopny tyto pomůcky sluch, alespoň částečně, nahradit (Kisvetrová & Ježorská, 2014). Některé z pomůcek jsou schopny, v určité míře, kompenzovat i sluchové vady s prahem slyšení zhruba do 90 dB, tudíž je zde možná kompenzace i u lidí s velmi těžkou ztrátou sluchu. Kompenzační pomůcky tedy mohou být důležitým mostem mezi intaktní společností a osobami se sluchovým postižením, zejména jsou pak velkou pomocí ve vzdělávání neslyšících osob.

Mezi kompenzační pomůcky patří například:

- *sluchadla* – sluchadla jsou asi nečastějším kompenzačním přístrojem pro osoby s mírnou až střední sluchovou vadou. Pomocí tohoto přístroje, jenž zesiluje okolní zvuky, jsou osoby schopny lépe fungovat v každodenním životě. Sluchadla můžeme rozdělit podle tvaru na tři základní, a to závěsná, zvukovodná a kanálová. Ve velmi malé míře se pak vyskytují i sluchadla kapesní a brýlová.

- *sluchové implantáty* – nejznámějším sluchovým implantátem je tzv. kochleární implantát (KI). Tento implantát je zařízení chirurgicky implantované do vnitřního ucha, přesněji do hlemýždě. Jeho funkce závisí na třech částech: mikrofonu, vysílací cívce a implantátu. Mikrofon zachycený za uchem sbírá okolní zvuky, které pak převádí na kódy přes cívku (umístěná na straně hlavy) do implantátu uvnitř hlemýždě. Ten pak dále převádí tyto kódy na elektrické impulzy, které pak stimulují sluchová nervová vlákna, jež nesou impulz do mozku, kde je interpretován. Tato pomůcka je velice stěžejní pro osoby s velmi těžkou sluchovou vadou a pro osoby zcela ohluchlé. S pomocí tohoto přístroje jsou schopni lépe rozeznat mluvenou řeč, slyšet okolní zvuky a signály, a dokonce i telefonovat (tudíž komunikovat bez možnosti použití zraku, tedy odezírání). Jde tedy o významný vynález, jenž pomáhá jedincům se sluchovým postižením k lepší socializaci

a dostupnosti vzdělání. Pro zavedení KI je však nutno splnit několik důležitých kritérií, na jejichž základě jsou určeni vhodní kandidáti.

- *další pomůcky a jiné kompenzace* – do této kategorie spadá spousta dalších kompenzačních pomůcek. Velkou skupinou jsou například pomůcky signalizační, mezi které můžeme řadit například vibrační budík, náramkové vibrační hodinky či signalizační domovní zvonek. Tyto pomůcky, jak už vyplývá z názvu, vychází z vibračních či světelných signálů, které je osoba se sluchovým postižením schopna jednoduše zachytit. Díky moderní technologii zde můžeme zařadit i mobilní telefony a počítače, které umožňují komunikaci a získávání informací skrz SMS zprávy či internet. Jako další kompenzaci bych zde uvedla i tlumočnictví. Možnost tlumočnicka usnadňuje osobám se sluchovým postižením život ve velkém měřítku, zejména v komunikaci. Díky tlumočnictví je možné sledovat některé programy v televizi, zjednoduší i návštěvy na úřadech či u doktorů. Velká kompenzace je i přítomnost tlumočnicka ve vzdělávání. Tlumočnick může být tedy jedním z nástrojů, jak překonat bariéru ve vzdělávání u těchto osob.

3. VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH

Dalším pojmem, který je pro pochopení mé práce nutné vysvětlit, je vzdělávání. Tento pojem, ačkoliv není nijak těžký, je velmi často samovolně zaměňován za pojem vzdělání. Mezi nimi je však rozdíl. Vzdělávání je proces, jenž vede k výslednému stavu, kterým je vzdělání. Vzdělání je pak „souhrn osvojených znalostí, dovedností a schopností jednotlivého člověka, nebo úžeji jako formální uznání výsledků učení.“ (ČSÚ, 2019, s. 30).

3. 1. Charakteristika pojmu vzdělávání dospělých

Vzdělávání dospělých „je obecný pojem pro vzdělávání dospělé populace a zahrnuje veškeré vzdělávací aktivity realizované jako řádné školské vzdělávání dospělých (...) nebo jako *další vzdělávání* a *vzdělávání seniorů*.“ (Palán, 2002, s. 237). Vzniklo na základě vývojových změn jedince i celé společnosti, kdy se jedinec musel s těmito změnami vyrovnat (např. rychle se měnící poptávka na trhu práce).

Vzdělávání dospělých nebylo koncipováno vždy stejně. V dnešní době vzdělávání dospělých slouží ke splnění potřeb jedince, dříve však pro splnění potřeb a cílů státu. Při přechodu k moderním společnostem a zavedení povinné školní docházky stát plnil roli zadavatele a kontroly.

I v dnešní době jsou Českou republikou vytvářeny strategie pro celoživotní učení. Tyto strategie by měly dopomáhat k úspěšnému fungování obyvatel státu na trhu práce (MŠMT, 2007). Hlavní roli nyní nehraje politika státu, ale jedinec sám, kterému stát podává pomocnou ruku.

Šedová a Novotný (2006) tvrdí, že „vzdělávání a učení se obvykle v myšlení lidí spojuje spíše s dětstvím a dospíváním než s dospělostí.“ Pojem vzdělávání si tedy většina z nás spojí spíše se slovem „dětí“ než „dospělých“. Mezi vzděláváním dětí a dospělých je však velký rozdíl. Při vzdělávání dospělých by se měly brát v potaz životní zkušenosti, znalosti a role jedince,

kteře se mohou pojit s jeho vzdělávacími potřebami. Při vzdělávání dětí se nahlíží na dítě jako na nepopsaný papír, který je potřeba zaplnit informacemi a formovat výchovou, která vede k úspěšné socializaci člověka. V případě vzdělávání dospělých mluvíme spíše o rozvoji.

3. 2. Celoživotní vzdělávání

Vzdělávání dospělých je často spojováno s konceptem celoživotního vzdělávání, jelikož „nemůže být omezeno jen na dobu dětství a mládí, ale naopak provází všechny věkové stupně.“ (Mužík, 2004, s. 21). O celoživotním vzdělávání se dočteme i v dokumentu Strategie celoživotního učení ČR (MŠMT, 2007), kde najdeme stejný pohled, jako má Mužík. Tato strategie totiž chápe celoživotní učení „jako nepřerušenu kontinuitu „od kolébky do zralého věku“.“ Celoživotní vzdělávání je tedy proces, který nás doprovází celým životem. V raném věku se naučíme to, jak se vůbec učit a vzdělávat. Později pak tyto znalosti používáme k rozvíjení dalších znalostí a dovedností, které potřebujeme k jednodušší orientaci a fungování ve společnosti. S rychle se měnící dobou či přibývajícím technologiím se zvyšuje i nutnost či potřeba se s těmito změnami vyrovnat.

Celoživotní vzdělávání dělíme do dvou kategorií, a to na počáteční a další vzdělávání. Počáteční (také školní) zahrnuje zejména hlavní vzdělávací instituce, tedy školy. Převládá zde i formální forma vzdělávání. Toto vzdělávání je ukončené vstupem na pracovní trh.

Další vzdělávání se týká osob již nenavštěvujících tyto instituce, a které nabývají nových znalostí mimo ně. Jde o osoby, jež jsou už na pracovním trhu. Další vzdělávání můžeme pak rozdělit na profesní, občanské a zájmové (Veteška & Tureckiová, 2008).

3. 3. Formalizace vzdělávání

Vzdělávání zahrnuje tedy několik forem a dělení. Memorandum o celoživotním učení (Evropská komise, 2000) vymezuje následující tři kategorie vzdělávání: formální, neformální a informální.

Formální vzdělávání probíhá dle vymezené legislativy ve vzdělávacích institucích, zpravidla školách. Touto formou vzdělávání dosáhneme určitého stupně vzdělání, které máme potvrzené vysvědčením, diplomem apod. Tyto stupně vzdělání však na sebe musí navazovat hierarchicky a žádný ze stupňů nelze přeskočit k dosažení stupně vyššího. Nemusí být však nutné dosáhnout všech stupňů, či je absolvovat v jednom časovém úseku. V dnešní době můžeme studia různě přerušovat a vracet se k nim později, kdy si například doděláme maturitní zkoušku nebo budeme navštěvovat tzv. univerzitu třetího věku (U3V) (ČSÚ, 2018).

Pokud se dospělí rozhodnou znovu vrátit do procesu vzdělávání, nejčastěji volí právě formu neformální. Tato forma se taktéž někdy nazývá jako „mimoškolská“, jelikož jde o vzdělávání mimo hlavní vzdělávací systém. Celý proces vzdělávání (metody, cíle, délka trvání) je tedy volnější, jelikož není tak ohraničený legislativou. Tato forma nám nezvýší stávající stupeň vzdělání, většinou však dokládá absolvování dané vzdělávací aktivity certifikátem či osvědčením. Zkrátka jde o organizované získávání či prohlubování vědomostí a dovedností za vedení odborného učitele nebo lektora. Mohou sem spadat například různé kurzy, semináře, workshopy, školení apod. Důvody k zahájení této formy vzdělávání mohou plynout jak ze zájmů osobních, tak z požadavků pracovní sféry a trhu práce (ČSÚ, 2018).

Informální forma se děje často nezáměrně a neorganizovaně. Není také řízena institucí či vedena odborným učitelem. U této formy vzdělávání si je jedinec „sám sobě učitelem“. Jde o celoživotní vzdělávání, kdy získáváme znalosti a dovednosti díky každodennímu bytí v sociálním a přírodním světě.

Ať už se dozvídáme rady či přebíráme postoje od členů rodiny, kolegů, přátel či přicházíme k novým znalostem díky sledování televize, čtení novin nebo získáváme zkušenosti díky přírodním zákonům, půjde o informální vzdělávání.

4. BARIÉRY

Zatímco motivace má spíše sílu dynamizující, bariéry fungují na opačném principu. Nejsou to podněty, které nás nutí posouvat se dál k cíli, ale jsou to právě překážky, které nás brzdí či nám brání dostat se k danému cíli. Při spojení slov „vada“ a „bariéry“ můžeme dospět k tomu, že překážka nám brání v jakési funkčnosti. Sluchové vady s jejich vznikem nesou i několik bariér, které se však netýkají mobility či tělesné (bazální) činnosti. Tyto bariéry jsou spíše sociálního charakteru, kdy tou největší bariérou je bezesporu bariéra komunikační, která následovně ovlivňuje mezilidské vztahy.

Ve vzdělávání intaktních osob se naskytuje hned několik překážek. Při vzdělávání osob se sluchovou vadou se tyto překážky zdají dvojnásobně větší.

4. 1. Druhy bariér

Podle Crossové (1981) můžeme bariéry rozdělit na 3 druhy: situační, institucionální a dispoziční.

Situační bariéry jsou překážky, které vyplývají ze sociální a ekonomické oblasti jedince. Mezi ekonomické překážky patří nejčastěji nedostatečné finanční zdroje, mezi sociální pak nedostatek času kvůli zaměstnání či výchově dětí a starání se o chod rodiny. Tyto zmíněné překážky byly nejčastějšími odpověďmi ve statistickém výzkumu *Barriers to participation in adult learning* (OECD, n. d.), který provedla Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj v roce 2012 v České republice. Mezi situační bariéry spadají i zdravotní důvody, kvůli kterým dospělý není motivován dokončit či vůbec zahájit určitou formu vzdělávání. Podle výzkumu Rabušicové, Rabušice a Šedřové (2008), jenž byl zaměřen na české dospělé, uvedlo jako bariéru v účasti na neformálním vzdělávání 17 % respondentů právě zdravotní důvody. Přední příčky situačních bariér

zaujímaly nedostatek finančních prostředků a nedostatek volného času kvůli zaměstnání.

Institucionální bariéry jsou překážky, které před jedince nepokládá on sám, ale daná vzdělávací organizace. Většinou jde o organizační nedostatky, špatnou kvalitu či nedostatečnou informovanost před zahájením či v průběhu studia, kurzů atd. Může zde spadat například nízká nabídka kurzů na trhu, požadovaná vstupní úroveň znalostí, kvalifikace lektora, dostupnost či forma výuky. Mezi institucionální bariéry pro osoby se sluchovou vadou patří malé množství vysokoškolských oborů, které by byly přímo zaměřené a přizpůsobené studiu těchto osob.

Dispoziční bariéry nebo také osobnostní bariéry vycházejí z hodnot, postojů, a především míry motivace jedince ve vzdělávání. Míra motivace je faktorem, který ve velké míře rozhoduje, zda jedinec dané bariéry překoná bez potíží, s nimi či vůbec. Patří zde například nízké sebevědomí, strach z neúspěchu, nedostatek motivace, apatie k dalšímu vzdělávání apod.

4. 2. Překonávání bariér

Osoby se sluchovým postižením bojují proti komunikačním mezerám a sociálnímu handicapu nejčastěji díky kompenzačním pomůckám, o kterých byla zmínka výše. Další pomocí v překonávání bariér je státní podpora ve formě legislativy a vyhlášek. Třetí pomocí je poskytování nejrůznějších speciálních služeb.

Studenti vysokých škol se sluchovým postižením mohou dle platné legislativy využívat zdarma speciální služby během jejich studia a při činnostech spjatými se studiem (Langer, 2014). Mezi tyto služby můžeme zařadit například služby tlumočnicka, poradenského centra či přepisovatele. Přítomnost tlumočnicka se může jevit jako nejlepší pro překonání bariér. Podle Vitáskové, Ludíkové a Suralové (2003) se však může objevit problém v neznalosti překladu odborné terminologie do znaků. Funkci tlumočnicka

může ale do určité míry zastoupit i simultánní přepis, který je vhodný pouze pro osoby, které rozumí psané formě českého jazyka (Langer, 2014).

4. 2. 1. Self efficacy

Self efficacy je pojem, se kterým přichází psycholog A. Bandura ve své sociálně kognitivní teorii. Jde o víru v sebe sama a ve vlastní schopnosti, o přesvědčení, že máme kontrolu nad životem. Právě to může hrát velkou roli při zdolávání překážek a při dosahování pozitivních výsledků během vzdělávání (Cuevas et al., 2019). Jedinec je více motivovaný, což vede k vyšší šanci dosáhnout zvládnutí určených cílů, k vytrvalosti a ke stanovení si cílů nových. „People who believe that they can cause events may lead more active and self-determined lives.“ (Luszczynska A. & Schwarzer, R., s. 128, 2005). Toto však platí při vysoké self efficacy. U nízké se naopak objevuje demotivace, strach ze selhání, vyčítání si chyb apod.

Tento koncept lze vztáhnout i na školní prostředí, kdy mluvíme o tzv. akademické self efficacy. Ta je úzce spojena s motivací studentů, protože i zde přesvědčení v dobré výsledky (např. úspěšné splnění zkoušky) může vést k naplnění tohoto očekávání v realitě.

I u jedinců se sluchovým postižením hraje self efficacy, vzhledem k jejich zdraví a životnímu stylu, důležitou roli. Právě spojení self efficacy s locus of control má na tyto osoby a jejich výkon pozitivní vliv, který se pak může promítnout ve výsledcích vzdělávání (Cuevas et al., 2019).

5. SOCIÁLNÍ STRÁNKA VZDĚLÁVÁNÍ OSOB SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM

V této a nadcházejících kapitolách se spíše než na problém lingvistický či biologický zaměřím na problém kulturní. U osob se sluchovým postižením dochází nejen ke změnám tělesným, ale hraje zde velkou roli i stránka sociální. Sluchové postižení s sebou nese několik omezení, se kterými se daný jedinec musí, nejen ve vzdělávání, vypořádat.

5. 1. Problém a předsudky jinakosti

Jak už název podkapitoly napovídá, hluchota je brána jako jinakost. V každodenních situacích hodnotíme jevy, situace nebo zejména lidi okolo nás. Už od malička se v nás vytváří hodnoty, postoje, pravidla a tradice, které nám pak předkládají jakousi pomyslnou škálu toho, co je běžné, tedy „normální“, a co ne. Podle této škály posuzujeme i osoby se sluchovým postižením a tato škála, mimo jiné, může rozhodovat o jejich přijetí do společnosti. Rozhodně nemůžeme tvrdit, že současná doba je zvrácená a odlišuje, či dokonce separuje neslyšící jedince. Slova Novosada (2011, s. 68) přibližují realitu, která se blíží naší současné nebo její blízké době: „Přes veškeré humanizující tendence zůstává vztah společnosti k lidem s postižením v mnohém ambivalentní až protikladný. Je typický na jedné straně uvědomování, že postižení jako soubor vnějších znaků člověku neubírá na jeho lidské hodnotě, potřebnosti a důstojnosti, a na druhé straně naopak odtažitostí, obavami či předsudky ovlivňujícími vzájemnou koexistenci.“ Každopádně by se tento text výrazně lišil s měnícím se časem či místem. Lidé se zdravotním postižením „vždy byli, jsou a budou přirozenou součástí společenství napříč věkovými kategoriemi, pohlavím, společenským postavením, geografickým územím ad.“ (Krhutová, 2013. s. 19). Vše, naše představy, názory, postavení vůči neslyšícím se odráží již v dávné

minulosti. S neslyšícími lidmi se totiž setkáváme už od nepaměti. V díle Kratylós můžeme například nalézt následující pasáž: „Kdybychom chtěli projevit, co je nahoře a lehké, zdvihli bychom, myslím, ruku k nebi, napodobující samu přirozenost té věci; pakli věci dole a těžké, napřáhli bychom ji k zemi. A kdybychom chtěli projevit běžícího koně nebo některé jiné zvíře, jistě bychom dělali svá vlastní těla i své posunky co nejpodobnějšími jim.“ (Platón, 2017, s. 115). Sókratova slova zde zjevně popisují vyjádření jevů pantomimou, kterou můžeme vyjádřit slova a pochopit je pouze za použití zraku. V některých knihách se dočteme o vyzdvihování a ctění neslyšících osob, každopádně se s tímto názorem v dřívějších dobách setkáme jen výjimečně. V důsledku nedostatku vědomostí o osobách se sluchovým postižením a nemožnosti vzdělávání těchto osob se na ně pohlíželo skrz prsty, byly považovány za hanbu rodiny či uhranuté děti. Je tedy jasné, že právě možnost vzdělání by změnila, alespoň částečně, pohled společnosti na tyto osoby. Přelom ve vzdělávání neslyšících osob můžeme datovat začátkem novověku, kdy tehdejší autoři přinesli jiný pohled na celou situaci. Byla to slova holandského filozofa Roelófa Huysmana, který ve svém díle z roku 1515, pronesl tento stěžejní výrok: „Viděl jsem člověka, který od kolébky neslyšel a byl tudíž také němý, který se naučil rozumět všemu, co bylo napsáno jinými osobami a který vyjadřoval písemně všechny své myšlenky, jako by mohl používat slova.“ (Hrubý, 1999, s. 93). Pod tato slova se začali podepisovat další autoři (o vzdělávání neslyšících píše ve svých dílech i Jan Amos Komenský) a vzdělávání osob se sluchovým postižením bylo započato. Přibývalo několik učitelů, jako Etienne de Fray, Pedro Ponce de Leon či Abbé Charles Michel de l'Épée. Zprvu se vyučovalo soukromě (např. výše zmíněný Pedro Ponce de Leon), později však někteří učitelé zakládali ústavy a speciální zařízení pro neslyšící v různých městech (např. Paříž, Oña, Řím, Vídeň, Washington, Praha).

Lidé s vadou sluchu mají tedy svou historii, své komunity, svůj jazyk, svou kulturu. Tímto vším se odlišují od intaktní společnosti. Místo o „jinakosti“ můžeme hovořit o „rozdílu“. Já bych ho nazvala a upřesnila spíše jako rozdíl kulturní. O fyzickém rozdílu by mohli mluvit lékaři a odborníci na poruchy sluchu a sluchové vady. Představme si situaci, kdy jdeme po ulici a míjíme několik lidí jdoucích proti nám. Mezi těmito lidmi je osoba se sluchovou vadou. Na první pohled ji však od ostatních neodlišíme. Nejsme schopni spatřit žádný fyzický rozdíl (vyjma sluchových kompenzačních pomůcek, které však v této situaci nejsou to, čemu by každý z nás bezprostředně věnoval pozornost.) Naproti tomu můžeme spatřit právě rozdíl kulturní, který je viditelný hned při první „konverzaci“ s těmito osobami.

Jak napsal Novosad (2011, s. 65): „... život s tělesným postižením má rozměr výzvy a konfrontace.“ Tyto výzvy a konfrontace jsou na každodenní bázi. Otázkou je, zda je to handicap či společnost, kdo je do zmíněné konfrontace staví. Pokud se znovu zamyslíme a vrátíme se k příkladu, kdy kráčíme po ulici, můžeme dospět k jedné z odpovědí. Kráčíme tedy po ulici a míjíme ostatní kolemjdoucí. V jednu chvíli si však všimneme, že všichni kolem nás se začínají dorozumívat jakousi pantomimou. Vzápětí všichni okolo nás komunikují tímto způsobem a my se začínáme cítit trochu nepatřičně, jelikož jednoduše vůbec nevíme, o čem je řeč. Jakmile se chceme na cokoli zeptat (Kde najdeme tu a tu budovu? Jakou tramvaj se dostanu na vlakové nádraží? A kolik vlastně stojí jízdenka?) ocitáme se v konfrontaci právě my, jelikož my nejsme schopni se s ostatními dorozumět. Z této situace může vyplývat to, že konfrontace nemusí nutně plynout z handicapu, ale ze sociálního prostředí. „Neslyšící se stane neslyšícím teprve ve společnosti slyšících.“ (Lane, 2013, s. 112).

K prohloubení rozdílů a negativnímu postoji k osobám se sluchovým postižením přispívá i česká terminologie, ve které se například setkáváme

poměrně často s výrazem „hluchý“. Tento výraz je používán v přirovnání, která jsou spíše s negativním či jízlivým podtextem (např. „je to jako když dá hluchému dobrýtro“ nebo „bouchat do něčeho jako hluchý do vrat.“) (Čermák a kol., 2009, s. 115). Tato slovní spojení často používáme v situacích, kdy chceme druhého spíše pokárat, ponížit. Slova „hluchý“, „neslyšet“ tak nabývají nelichotivého smyslu a zdůrazňují neschopnost se s daným člověkem, jenž je takto nazvaný, dorozumět.

5. 2. Komunikace s osobami se sluchovým postižením

Za největší sociální rozdíl mezi společnostmi a lidmi se sluchovým postižením můžeme nepochybně považovat právě odlišnost v komunikaci a jazyce, kdy u těchto osob převažuje jazyk znakový než jazyk mluvený. Tento proces je velmi důležitý při sdělování a přijímání informací a je nedílnou součástí sociální stránky života.

5. 2. 1. Český znakový jazyk

První tendence o vznik znakového jazyka u nás můžeme datovat do dob vzniku Pražského ústavu pro hluchoněmé.

Český znakový jazyk (ČZJ) je, mimo jiné, podle zákona č. 155/1998 Sb., § 4 o Znakové řeči odst. 2 „přirozený a plnohodnotný komunikační systém...“ (ČR, 1998, s. 6707). Na znakový jazyk tak však nebylo nahlíženo vždy. Byly doby, kdy byl znakový jazyk považován za neplnohodnotný a nepoužitelný pro výuku. Tento názor byl prezentován na jedné z klíčových událostí pro vývoj znakového jazyka, a to na Milánském kongresu (tj. mezinárodním kongresu učitelů hluchoněmých) v roce 1880. Od tohoto roku byl znakový jazyk ve výuce velmi upozaďován. Jistých změn se dostavilo až v 80. a 90. letech 20. století, kdy do školství u nás začaly pronikat nové přístupy, jako bilingvální a totální komunikace, o kterých bude řeč později. Jde tedy

zhruba o 200 let, kdy mohl být znakový jazyk již součástí vzdělávání a sehrát tak velkou roli v sociálních interakcích osob se sluchovým postižením.

Znakový jazyk se skládá z vícero částí než jen jednoho symbolu či pohybu. Stejně tak, jak slovo můžeme rozdělit na několik slabik a ty pak na několik písmen, tak můžeme pracovat i s jednotlivými znaky. Největší roli ve znakovém jazyce hrají nepochybně ruce, které vytváří daný znak. Pro správné předvedení a následně pochopení znaku je nutné dodržovat 3 zásadní složky:

- a) umístění znaku (např. na tváře, čelo, bradu, hrud' atd.)
- b) tvar a nasměrování ruky (různě vztyčené a spojené prsty, pěsti atd.)
- c) pohyb (dolů, nahoru, vlevo, vpravo, sekaný a krouživý pohyb atd.)

Velkou roli v pochopení znaku hraje právě horní polovina těla, která by měla být vždy dobře viditelná. Znaky rukou jsou velmi často dotvářeny i hrudí, hlavou, zrakem a pohyby obličeje neboli mimikou.

5. 2. 2. Další komunikační prostředky

Mezi další komunikační prostředky můžeme řadit např. znakovanou češtinu, prstovou abecedu (daktyl) či odezírání.

Znakovaná čeština je spojení gramatiky a syntaxe mluvené češtiny a znakového jazyka. Tento uměle vytvořený systém vychází z českého jazyka kvůli lepšímu pochopení a jednoduššímu používání slyšících osob, kterými byl také vymyšlen. Znakovaná čeština může být tedy zvláště obtížná pro neslyšící osoby, jelikož nemají zažitá pravidla gramatiky a pravidla syntaxe mluvené češtiny.

Prstová abeceda (také daktylní abeceda) je systém znakových kódů, které vizualizují hlásky pomocí prstů, jež se nachází v různých polohách a tvarech. Jde tedy o vizuálně-motorickou formu. Díky vizualizaci abecedy lze sestavit celá slova a věty, čím je umožněna komunikace neslyšící osoby se slyšící osobou. Podle zapojení počtu rukou dělíme prstovou abecedu

na jednoruční a dvouruční. To usnadňuje komunikaci i s omezením jedné z rukou (například při nesení nákupní tašky). Prstová abeceda je „důležitou složkou komunikace sluchově postižených a je používána ve všech současných vzdělávacích systémech, včetně systému bilingvní a totální komunikace.“ (Langer, 2014, s. 33).

Odezírání je forma komunikace, která vizualizuje mluvenou řeč. Většinou doprovází jiný komunikační prostředek, nejčastěji znakový jazyk. Pro správné odezírání je nutno dodržet několik kritérií a to dobré světelné podmínky, zdravý zrak, kvalitní artikulace, nezakrývání si úst apod. Stěžejní je právě zrak, kterým zachycujeme tvary úst a pohyby mimických svalů, pomocí nichž odvozujeme písmena, z nichž skládáme slova. Odezírání je tedy možné pouze v některých případech – v rámci výuky je odezírání možné pouze při blízké vzdálenosti. Vyloučit se musí i vysvětlování látky při psaní na tabuli, kdy je lektor otočen zády k posluchačům. K velkému omezení tohoto komunikačního prostředku došlo při opatřeních proti Covid-19, kdy bylo nařízeno nošení roušek a respirátorů, a tím bylo odezírání nemožné. Odezírání je tedy ideálním doplňujícím komunikačním prostředkem, avšak spoléhání se pouze na něj je velmi omezující.

5. 3. Vzdělávání osob se sluchovým postižením

Vzdělávání neslyšících žáků probíhá evidentně odlišně od žáků slyšících. Ne vždy však musí probíhat úplně odděleně a odtrženě od světa slyšících. Samozřejmě, že existují školy určené a přizpůsobené pro osoby se sluchovým postižením, každopádně toto vzdělávání může probíhat i na půdě běžné školy, a to integrovanou formou. Integrované vzdělávání se u nás začalo rozvíjet na počátku 90. let 20. století, kdy postoj k tomuto typu vzdělávání byl zprvu u některých skeptický. Tato forma vzdělávání totiž spočívá v individuální či skupinové výuce (mnohdy můžeme mluvit až o speciálních třídách) na půdě běžné školy. Integrace je bezesporu důležitá pro

jakousi „socializaci“ lidí se zdravotním postižením. Některé názory však byly, že se integrací do běžného školního prostředí přidá na důraz „odlišnosti“. Jiné názory ale byly pro tuto myšlenku zrealizovat. V dnešní době je však integrované vzdělávání bráno za velmi důležité a stává se tak vývojovou tendencí.

5. 3. 1. Přístupy ke vzdělávání sluchově postižených

Osoby se sluchovým postižením mají cestu ke vzdělání mnohdy trnitou. Abychom dospěli k nejefektivnější cestě vzdělávání pro sluchově postižené, musíme vycházet z informací a studií u témat, která jsem již popsala výše. Je třeba tedy zohlednit jak faktor psychologický, tak i biologický. V klasické výuce se běžně využívá mluvený jazyk, každopádně již dříve se dostával do popředí i jazyk znakový. V současné době se v České republice dostávají do popředí následující přístupy ve vzdělávání sluchově postižených:

Orální přístup – tento přístup je vůbec nejstarším přístupem. Je zde cílem, aby jedinec formoval a porozuměl mluvenému jazyku. Tohoto je docíleno na základě používání dvou smyslů, a to hmatu a zraku. Tento přístup je veskrze postaven na mluvě učitele a odezírání handicapovaného. Dochází zde tak k potlačení znakového jazyka. Jak Langer a Kučera (2012, s. 32) zmiňují: „Zastánci orálního přístupu zdůrazňují rozvoj mluveného jazyka proto, že jej považují za jeden z nejdůležitějších způsobů rozšíření možností socializace sluchově postižených.“ Porozumět mluvenému jazyku je určitě velká výhoda. Zejména pro komunikaci v rodině, kdy někteří rodinní příslušníci jsou slyšící a neumí dobře ovládat znakový jazyk. Tehdy znalost mluveného jazyka překračuje komunikační bariéry mezi osobou se sluchovým postižením a rodinou. Avšak důležitým faktorem pro použití orálního přístupu je alespoň částečný sluch u postižených osob. Pro neslyšící osoby

není tato metoda příliš vhodná. Pro prelingválně neslyšící je tato metoda velmi obtížná a k naučení mluveného jazyka dochází u těchto osob velmi zřídka.

Bilingvální přístup – je dán výukou dvou jazyků, a to českého jazyka a českého znakového jazyka. I když je zrod tohoto přístupu připisován Skandinávii, metodu „pražskou“ či Frostovu kombinovanou metodu vytvořil v polovině 19. století kněz a pedagog neslyšících dětí Václav Frost. Je tedy považován za průkopníka bilingválního přístupu u nás.

Tento přístup se může jevit jako nejideálnější, jelikož komunikace ve znakovém jazyce je doplňována jazykem českým, který je většinou v psané formě. Takto naučené oba jazyky zvyšují pravděpodobnost na lepší integraci a fungování sluchově postiženého ve společnosti. Tento přístup je zmíněn i ve školském zákoně č. 561/2004 Sb., § 16 o Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami odst. 7 se přímo píše: „Podpůrná opatření při vzdělávání dítěte, žáka a studenta, který nemůže vnímat řeč sluchem, se volí tak, aby bylo zajištěno vzdělávání v komunikačním systému neslyšících a hluchoslepých osob, který odpovídá potřebám dítěte, žáka nebo studenta. Žákům a studentům vzdělávaným v českém znakovém jazyce se souběžně poskytuje vzdělávání také v psaném českém jazyce, přičemž znalost českého jazyka si tyto žáci a studenti osvojují metodami používanými při výuce českého jazyka jako cizího jazyka.“ (ČR, 2004, s. 10267).

Přístup totální komunikace – tento přístup převažoval zejména v 80. letech minulého století a je brán spíše s filozofickým nádechem. Zde výuka závisí na vhodném zvolení komunikačního prostředku, kterým bude výuka nejvíce naplněna. Mezi tyto komunikační prostředky se samozřejmě řadí znakový jazyk, mluvený jazyk, prstová abeceda či odezírání. Každopádně spadají sem i mnohem zajímavější prostředky a to: pantomima, divadlo, kresba, demonstrace atd. Na rozdíl od předchozích dvou přístupů se zde propojují způsoby jak zvukové, tak vizuální, ale i manuální.

Není nikde psáno, který z přístupů je ten nejvhodnější a nejvíce efektivní. Záleží vždy na daném státě, území či vzdělávací instituci, který z přístupů použije.

EMPIRICKÁ ČÁST

6. ZÁKLADNÍ CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU

Téma motivace a bariér se týká převážně individuálních zkušeností, jelikož se zabývá primárně pocity a zkušenostmi osob se sluchovým postižením. Kvůli tomu jsem se rozhodla zrealizovat kvalitativní výzkum. Metodu rozhovoru, která by se zprvu mohla jevit jako ideální, jsem však nezvolila, a to z následujících důvodů. Ne každý neslyšící je schopen jiné komunikace než znakovou řečí. Abych do výzkumu zahrнула co nejvíce respondentů, musel by v tomto případě být při rozhovoru i tlumočnick. V případě tlumočnicka by však kvůli transkripci znaků do mluvených slov nebyla možná doslovná citace respondentů. Na základě toho jsem si jako metodu pro mou práci zvolila online kvalitativní dotazník, který navedl respondenty potřebným směrem a zároveň jim nechal prostor pro delší výpovědi, kde mohli zahrnout své myšlenky, postoje, zkušenosti a emoce.

Jako výzkumný design jsem kvůli změně metody zvolila zakotvenou teorii. Proto pro zpracování dat bylo použito otevřené a následně axiální kódování. V procesu kódování vypluly na povrch jevy, díky kterým jsem byla schopna odpovědět na výzkumné otázky a splnit tak podstatu výzkumného cíle. Kvůli tomuto výzkumnému designu jsem si také nestanovila počáteční hypotézy, jelikož ty by měly vyplynout z výsledků výzkumu a měly by sloužit pro výzkum další.

6. 1. Cíl výzkumu a výzkumná otázka

Cílem mé bakalářské práce je popsat a vysvětlit motivaci ke vzdělávání a bariéry u dospělých se sluchovým postižením. Celá diplomová práce se tedy zaobírá dvěma stěžejními faktory, jež ovlivňují vzdělávání, a to motivací a bariérami. Ve spojení s tělesným postižením tyto faktory nabývají ještě na větších rozměrech a důležitosti. Proto bude výzkumným problémem právě to, jaké faktory motivují ve vzdělávání osoby se sluchovým postižením,

a naopak jaké bariéry se vyskytují osobám se sluchovým postižením ve vzdělávání.

Výzkumné otázky vyplývají z cíle práce a zároveň byly základní stavební jednotkou při sestavování dotazníku:

VO1: Jaké faktory motivují dospělé se sluchovým postižením ve vzdělávání?

VO2: S jakými bariérami se dospělí se sluchovým postižením nejčastěji potýkají?

Zároveň se výše uvedené výzkumné otázky vztahují k sociálním či psychologickým procesům, jejichž zkoumání je typické pro zakotvenou teorii. Jde o hluboké poznání těchto jevů vázajících se na jednání člověka, které by nemělo takovou výpovědní hodnotu při použití designů typických pro kvantitativní zkoumání. Díky zakotvené teorii bych měla být schopna získat odpovědi na tyto stanovené výzkumné otázky.

6. 2. Kvalitativní výzkum

Jak už z názvu vyplývá, kvalitativní výzkum klade důraz spíše na stránku kvality a obsahu výpovědí než na jejich kvantitu. Jdeme tedy do hloubky věci a nezkoumáme jevy pouze povrchově. „Výsledkem výzkumu je spíše teoretické vyjádření zkoumané reality než sada čísel nebo skupina volně vztažených pojmů.“ (Strauss & Corbinová, 1999, s. 15). Je také typický pro sociální vědy, oproti kvantitativnímu, který vznikl po vzoru přírodních a pozitivistických věd. Proto se tyto výzkumy liší i zaměřením. Pro kvalitativní výzkum je typické získávání názoru respondentů na okolní svět a to, jak si jej interpretují. Kvalitativní výzkum má nevýhody v jeho replikaci a zobecňování výsledků na populaci. Naopak nám z kvalitativního výzkumu mohou vzejít návrhy nových teorií (Hendl, 2005, s. 52).

6. 3. Metoda dotazníku

Důvody pro zvolení dotazníkové metody jsem popsala již v úvodu této kapitoly. Pro moji práci jsem tedy zvolila online dotazník. Online dotazník, oproti rozhovoru, zvyšuje v respondentech pocit anonymity (Disman, 2002, s. 141). Jelikož se dotazník zabýval zdravotním postižením respondentů, tedy tématem velice osobním a důvěrným, chtěla jsem tuto přednost dotazníkové metody využít i kvůli návratnosti a ochotě respondentů se zúčastnit výzkumu.

Dotazník bylo možné vyplnit pouze online formou a byl sdílen pomocí sociálních sítí (Facebook, Instagram a LinkedIn) či rozeslán do organizací pro osoby se sluchovým postižením.

V dotazníku bylo 9 otázek, z čehož 4 spadají do uzavřených identifikačních otázek a 5 zbývajících do otázek otevřených týkající se doby vzniku sluchové vady, motivace a bariér, kde se jednotliví respondenti mohli rozepsat o těchto faktorech a o tom, jak figurovaly ve vzdělávání během jejich života. Součástí byly otázky na nejvíce motivující faktor a největší překážku.

Otevřenými otázkami jsem chtěla docílit toho, aby respondenti měli dostatečný prostor a volnost při zodpovídání otázky. Při větším prostoru je větší pravděpodobnost rozmanitosti odpovědí a lepšího kódování či následné analýzy dat. Kvůli přítomnosti a důležitosti otevřených otázek považuji můj výzkum spíše za kvalitativní než kvantitativní. Nešlo mi o množství odpovědí, nýbrž o osobité, informačně hodnotné výpovědi.

Všechny otázky a jejich znění jsou přiložené níže v sekci „Přílohy“ (viz příloha č. 1).

6. 4. Výzkumný soubor

Při výběru výzkumného souboru jsem zvolila nepravděpodobnostní výběr kvůli tomu, že jsem záměrně chtěla dotazník zacílit pouze na skupinu

lidí s určitým znakem. Další věc je, že u nepravděpodobnostního výběru se nesnažíme tak o zobecňování, jak o zjištění daného jevu více do hloubky.

Jde tedy o kvalitativní zkoumání, do kterého spadá více typů výběru. Pro svoji práci jsem zvolila právě účelový výběr, který „je založen pouze na úsudku výzkumníka o tom, co by mělo být pozorováno a o tom, co je možné pozorovat.“ (Disman, 2002, s. 112). Z toho vyplývá, že výběr vzorku je ovlivněn předem stanovenými kritérii, která se vážou na výzkumné otázky (Bryman, 2012, s. 418). Kritérii v mém výzkumu byl věk, přítomnost sluchové vady v kterémkoliv stupni a proces vzdělávání. Tyto tři kategorie musely být splněny zároveň, tudíž respondent musel být starší 18 let, musela být u něj přítomna sluchová vada a musel projít či stále procházet nějakým vzdělávacím procesem. Podle Hooda (2007, s. 157) by zde šlo o tzv. a priori účelový vzorek, který se od kontingentního účelového vzorku liší tím, že se stanovenými kritérii přicházíme ještě před začátkem výzkumu a v jehož průběhu je nijak neměníme. U kontingentního účelového vzorku se tato kritéria mohou měnit během výzkumu na základě průběžných výsledků.

6. 5. Výzkumný design

Jako výzkumný design jsem si pro svou práci zvolila tzv. zakotvenou teorii, která je příznačná pro kvalitativní výzkum. Zakotvená teorie je založena na indukci, tedy na myšlení směřujícím od jednotlivin k obecnému. Také to je metoda „využívaná ke konstruování dosud neexistujících teorií nebo v situacích, kde existující teorie není schopna poskytnout důkazy vysvětlující různé okolnosti. Obecně lze říci, že tato metoda spíše vytváří teorie a neověřuje již známé teorie.“ (Knechtová et al., 2019, s. 63).

Analýza výsledku podle zakotvené teorie probíhá kódováním. „Kódování představuje operace, pomocí nichž jsou údaje rozebrány, konceptualizovány a opět složeny novými způsoby.“ (Strauss & Corbinová,

1999, s. 39). Toto kódování pak můžeme rozdělit do 3 typů: otevřené kódování, axiální kódování a selektivní kódování.

6. 6. Zpracování dat

Online dotazník zodpovědělo 54 respondentů. Uzavřené otázky jsem v následující části interpretovala pomocí grafů, tabulek a také slovně. Ty však vzhledem ke kvalitativnímu výzkumu nejsou velkou podstatou. Zdaleka větší vypovídající hodnotu mají odpovědi na otázky otevřené. Kvůli otevřenému a axiálnímu kódování odpovědí u otevřených otázek jsem tato data zpracovávala pomocí tabulky v Microsoft Excel. To probíhalo tak, že jsem v jednotlivých výpovědích identifikovala tzv. kódy nebo jevy, což jsou podle Strausse a Corbinové (1999, s. 43) „pojmová označení přidělená jednotlivým událostem, případům a jiným výskytům jevu.“ Tyto pojmy jsem následně seskupovala podle podobnosti do kategorií. Tímto krokem jsem měla hotové kódování otevřené, po kterém následovalo kódování axiální. V axiálním kódování jde o nové uspořádání, kde spojujeme či porovnáváme jednotlivé kategorie a analyzujeme vztahy mezi nimi. Zároveň hledáme tzv. fenomén, tj. kategorie, která je pojítkem pro kategorie ostatní, a ke které se ostatní kategorie vztahují. Po tomto kroku jsem byla schopna interpretovat data a dojít k výsledkům.

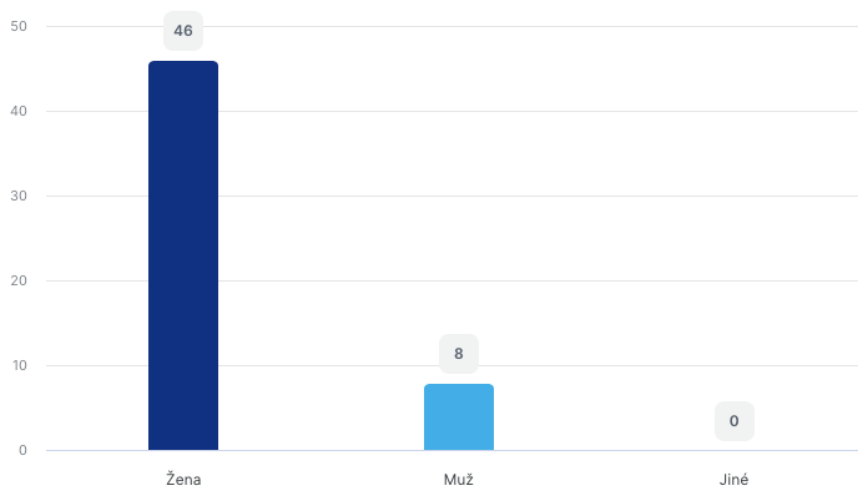
7. INTERPRETACE VÝSLEDKŮ

V této kapitole se budu věnovat interpretaci výsledků výzkumu. Jak jsem zmínila výše, k výsledkům jsem dospěla díky kódování.

7. 1. První část dotazníku

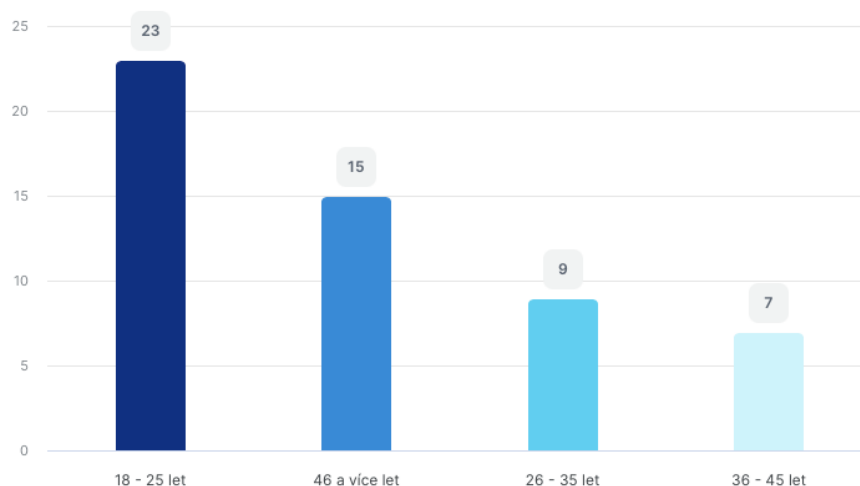
Nejprve však začnu s výsledky uzavřených otázek (a jedné otevřené), které měly pro tento výzkum zejména informační a částečně i filtrační výpovědní hodnotu.

Z prvního grafu č. 1 vidíme, že se výzkumu zúčastnilo 46 žen a 8 mužů, což je velký nepoměr. Výzkum byl však rozprostřen mezi obě pohlaví stejně a každý dospělý jedinec se sluchovou vadou měl tak stejnou možnost dotazník vyplnit. Je tedy otázkou, proč se výzkumu zúčastnily spíše ženy než muži.



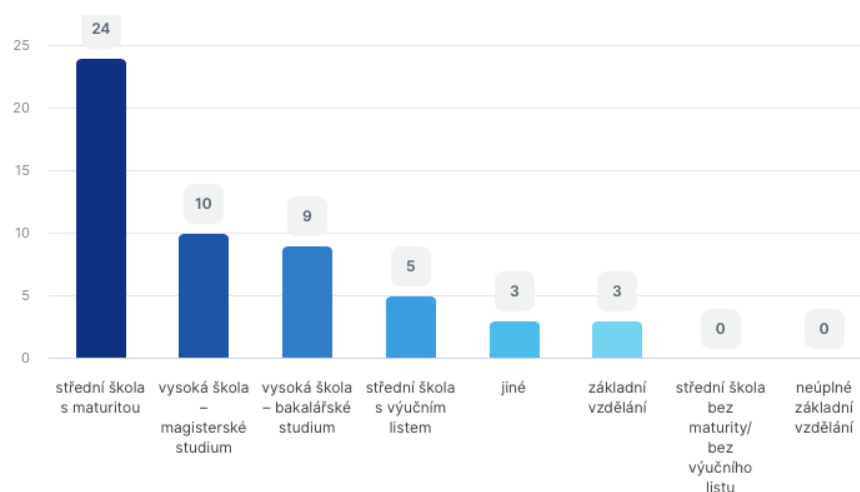
Graf č. 1: Odpovědi na otázku č. 1 „Jste...:“

V grafu č. 2 vidíme odpovědi na otázku týkající se věku. Respondenti, již vyplnili dotazník, obsáhli všechny věkové kategorie. Zde jde tedy o větší různorodost, kdy do výzkumu mohly být zahrnuty odpovědi jak mladých dospělých se sluchovou vadou, tak i osob se sluchovou vadou způsobenou stářím, tj. presbyakuzií.



Graf č. 2: Odpovědi na otázku č. 2 „Pod jakou z níže uvedených věkových kategorií spadáte?“

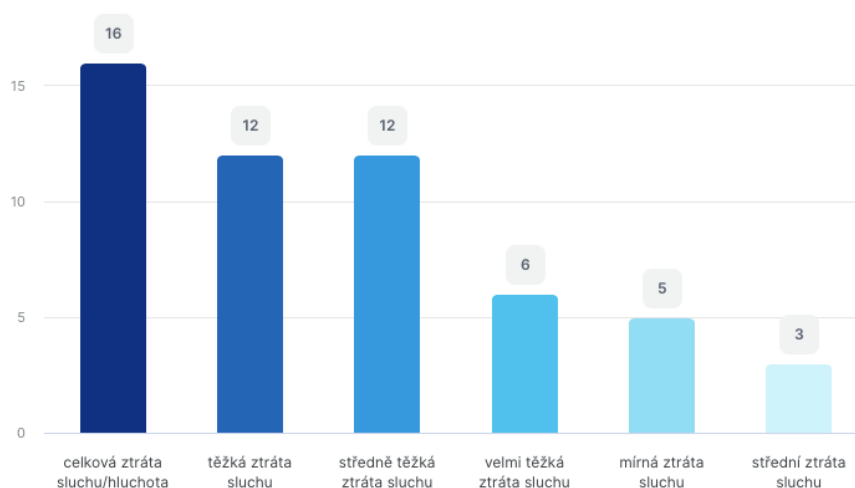
Třetí otázka zjišťovala nejvyšší dosažené vzdělání. Tato otázka byla pro výzkum taktéž důležitá. Z grafu č. 3 můžeme vyčíst, že velká většina respondentů dosáhla stupně vzdělání na úrovni střední školy s maturitou či vysoké školy.



Graf č. 3: Odpovědi na otázku č. 3 „Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?“

Čtvrtá a pátá otázka zjišťovala informace týkající se samotné sluchové vady, tedy jejího stupně a délky trvání. Graf č. 4 ukazuje počty respondentů s různou mírou sluchové vady. Nejvíce z nich spadá do druhé poloviny

tabulky podle WHO (viz tabulka č. 1). Respondenti tedy uváděli více těžké a vyšší stupně vady sluchu. Pátá otázka se pak zaměřovala na délku sluchové vady, kdy nejvíce respondentů uvádělo vznik sluchové vady při narození či v raném dětství. Odpovědi z otevřené otázky byly službou Survio seskupené do tabulky. Pro větší přehlednost a rychlejší porovnání jsem všechny odpovědi kódovala do pěti kategorií (viz tabulka č. 2). Ke tvorbě kategorií mi posloužila kapitola Periodizace lidského věku v publikaci Antropomotorika (Vobr R., 2013). Pro nepřekrývání variant odpovědí jsem si upravila kategorie pro dospívání a dospělost, které jsem ohraničila věkovým rozptylem 12 až 20 let (pro dospívání) a 21 až 59 let (pro dospělost).



Graf č. 4: Odpovědi na otázku č. 4 „Do které kategorie sluchové vady byste se zařadil/a?“

Odpověď:	Počet responzí:
Od narození	27
Od dětství (1 až 11 let)	16
Od dospívání (12 až 20 let)	5
Od dospělosti (21 až 59 let)	1
Nelze specifikovat	5

Tabulka č. 2: Odpovědi na otázku č. 5 „Jak dlouho trpíte sluchovou vadou?“

7. 2. Druhá část dotazníku

Nyní přejdeme k výsledkům otázek otevřených. Jednotlivé kategorie z otevřeného kódování jsem přenesla a spojila v kódování axiální. Vzniklo mi tedy celkem 8 hlavních kategorií pro otázky č. 6 a 7, týkající se motivace a 8 hlavních kategorií pro otázky č. 8 a 9, které se týkají bariér. Pro rychlejší orientaci jsem si každou pojmenovanou kategorii označila i číselně.

Kategorie pro otázky ohledně motivace (č. 6 a 7) jsou:

Vlastní zájem (1), Vliv okolí (2), Ekonomická stránka (3), Kariéra (4), Seberozvoj (5), Snaha o změnu (6), Interaktivní aktivity, studijní pomůcky (7), Neví (8).

Kategorie pro otázky ohledně bariér (č. 8 a 9) jsou:

Osobní bariéry (1), Nepochopení, nedostatek tolerance a neochota ze strany okolí (2), Způsob vedení výuky, studijní materiály, prostor, forma vzdělávání (3), Komunikace a porozumění (4), Ekonomické bariéry (5), Žádná bariéra (6), Neví (7), Jiné bariéry (8).

7. 2. 1. Motivace

Nejčastější motivací, kterou respondenti uváděli, je jejich vlastní zájem, tedy vnitřní motivace. U tohoto výsledku se můžeme vrátit zpátky ke kapitole první, kde jsem uváděla rozdíl mezi motivací dětí a motivací dospělých. Pokud bychom se na stejnou otázku zeptali dětí, tato kategorie by nejspíš nebyla na první příčce. V kategorii „Vlastní zájem“ jsem v otevřeném kódování objevila kódy, z nichž jsem sestavila kategorie jako: „zájmová činnost“, „splnění snů“, „splnění cílů“, „inspirace“, „zvědavost“, „osobní identita“, „osobnostní rysy a vlastnosti“, „úspěšnost“ apod.

Za kategorií „Vlastní zájem“ je na druhé příčce kategorie „Kariéra“, u které se dalo předpokládat vyšší umístění. Tato motivace byla

ve výpovědích odůvodněná a seskupena do následujících kategorií: „zisk lepší pracovní příležitosti“ a „zisk vyšší pracovní pozice“, „rozšíření kompetencí a pracovních znalostí“, „povinné pracovní vzdělávání“ a „praxe“.

Mnohem zajímavější je kategorie, jež se umístila na pozici třetí, a to kategorie „Způsob vedení výuky, studijní materiály, prostor, forma vzdělávání“, do které spadaly odpovědi v následujících kategoriích: „forma výuky“, „interaktivní aktivity“ a „nenáročnost“.

Nejmenší zastoupení měla kategorie „Ekonomická stránka“, která obsahovala výpovědi týkající se pouze „lepšího platového ohodnocení“ a „uživení se“.

V tabulce se vyskytuje i kategorie „Neví“, kdy respondenti neznali odpověď na otázku či odpověděli neurčitě.

Kategorie:	Zastoupení v kategoriích:
Vlastní zájem	27
Vliv okolí	7
Ekonomická stránka	3
Kariéra	15
Seberozvoj	5
Snaha o změnu	4
Způsob vedení výuky, studijní materiály, prostor, forma vzdělávání	14
Neví/neurčitá odpověď	2

Tabulka č. 3: Odpovědi na otázku č. 6 „Co Vás v dospělosti motivovalo při vzdělávání?“

U otázky č. 7 se jednotlivé počty responzí změnilo. Jednu ze změn můžeme vidět u kategorie „Vliv okolí“, kdy respondenti uváděli tuto

kategorii jako druhou nejčastější až po kategorii „Vlastní zájem“, jejíž prvenství se oproti minulé otázce nezměnilo. Kategorie „Vliv okolí“ je tvořena kategoriemi: „interakce s dětmi“, „výchova“, „vliv druhých“, „pomoc druhým“, „vliv rodiny“, „vliv učitelů“, „vyrovnat se okolí“, „inspirace druhými“, „být ve společnosti“, „kontakt s lidmi“.

Naopak větší úbytek můžeme spatřit u kategorie „Kariéra“, „Vlastní zájem“ a „Způsob vedení výuky, studijní materiály, prostor, forma vzdělávání“. Za více stabilní kategorie můžeme považovat „Ekonomická stránka“, „Seberozvoj“, „Snaha o změnu“ a „Neví“.

V šesté a sedmé otázce se nám ukázalo, že největší motivací ve vzdělávání dospělých osob se sluchovým postižením je vlastní zájem. Nejmenší motivací jsou pak finance.

Kategorie:	Zastoupení v kategoriích:
Vlastní zájem	17
Vliv okolí	15
Ekonomická stránka	3
Kariéra	6
Seberozvoj	10
Snaha o změnu	7
Způsob vedení výuky, studijní materiály, prostor, forma vzdělávání	4
Neví/neurčitá odpověď	5

Tabulka č. 4: Odpovědi na otázku č. 7 „Jakou motivaci hodnotíte jako nejsilnější?“

7. 2. 2. Bariéry

Následující dvě tabulky vyjadřují výsledky pro otázky č. 8 a č. 9, které zjišťovaly přítomnost a těžkost překonání bariér. Z výzkumu vyplývá, že za největší překážku respondenti považují „Způsob vedení výuky, studijní materiály, prostor a formu vzdělávání“. Je pravda, že například vysokoškolské studium není plně uzpůsobené pro vzdělávání sluchově postižených, a tak se mohou potýkat s bariérami, které se objevovaly i v odpovědích. Nejčastěji to bylo: špatná akustika učeben, neuzpůsobené materiály (například často zmiňované video ukázky bez titulků), předměty založené na diskuzích, nemožnost simultánního přepisu a neschopnost odezírání.

Druhou nejčastěji zmiňovanou bariérou byla kategorie Komunikace a porozumění. Tento výsledek nás zcela jistě nepřekvapí, jelikož komunikace je celoživotní bariérou osob se sluchovou vadou. Nejčastěji zmiňovaný byl problém s porozuměním mluvené řeči, nekvalitní přepis, žádání o zopakování otázky, špatná komunikace se spolužáky apod. Také se často objevoval problém v komunikaci kvůli přílišnému křiku a zvyšování hlasu v domnění okolí, že tak osoba se sluchovou vadou lépe uslyší, což se v odpovědích ukázalo jako velký omyl.

Nejmenší bariérou se ukázala kategorie „Ekonomická stránka“, kam spadaly odpovědi týkající se financí a cen za kurzy.

Z tabulky dokonce vyplývá, že dva respondenti se neseťkali v průběhu vzdělávání s žádnými bariérami.

Kategorie:	Zastoupení v kategoriích:
Osobní bariéry	5

Nepochopení, nedostatek tolerance a neochota ze strany okolí	12
Způsob vedení výuky, studijní materiály, prostor, forma vzdělávání	23
Komunikace a porozumění	17
Ekonomické bariéry	2
Žádná bariéra	2
Neví	4
Jiné bariéry	2

Tabulka č. 5: Odpovědi na otázku č. 8 „S jakými překážkami jste se během dospělosti potýkal/a při vzdělávání?“

Z následující tabulky vidíme největší pokles v kategorii „Způsob vedení výuky, studijní materiály, prostor, forma vzdělání“. Tuto kategorii, která měla výrazné zastoupení u předchozí otázky, předstihla kategorie „Komunikace a porozumění“.

Naopak vzrostlo zastoupení v kategorii Osobní bariéry, kde se objevovaly tyto kategorie z otevřeného kódování: „stud“, „lenost“, „strach z nepochopení“, „nedostatek sebedůvěry“ a „strach ze zklamání“.

Z tabulky vyplývá, že nejmenší motivací je bariéra ekonomická. Někteří respondenti dokonce neuvádí žádnou bariérou, se kterou by se během vzdělávání potýkali.

Kategorie:	Zastoupení v kategoriích:
Osobní bariéry	10
Nepochopení, nedostatek tolerance a neochota ze strany okolí	12

Způsob vedení výuky, studijní materiály, prostor, forma vzdělávání	8
Komunikace a porozumění	17
Ekonomické bariéry	1
Žádná bariéra	3
Neví	5
Jiné bariéry	1

Tabulka č. 6: Odpovědi na otázku č. 9 „Jakou překážku hodnotíte jako nejtěžší?“

7. 3. Shrnutí výsledků

Díky výsledkům, jichž se mi dostalo z výzkumu, si mohu odpovědět na mnou stanovené výzkumné otázky VO1 a VO2.

VO1: Jaké faktory motivují dospělé se sluchovým postižením ve vzdělávání?
Faktorem, jenž motivuje dospělé se sluchovým postižením ve vzdělávání, je zejména vlastní zájem, vliv okolí, pracovní kariéra či forma vzdělávání.

VO2: S jakými bariérami se dospělí se sluchovým postižením nejčastěji potýkají?

Nejčastější bariérou ve vzdělávání dospělých osob se sluchovou vadou je komunikace a porozumění.

Z výzkumu však nevyvstaly pouze odpovědi na výše položené výzkumné otázky. Jelikož byla použita „zakotvená teorie“, mohly z výsledků vyjít i nové otázky či teorie. Otázkou, která mě napadla při interpretaci dat, byla:

Má pohlaví vliv na vnímání motivace a bariér ve vzdělávání dospělých se sluchovým postižením?

Tato otázka by mohla být důležitá pro další výzkum, který by byl proveden s pohledem a důrazem na genderovou rozdílnost. Ta se mohla například objevit právě v mém výzkumu, kdy bychom mohli říct, že například vlastní motivace je spíše typická pro ženy. Naopak u mužů, kteří jsou dle mého stále spíše zaměřeni na „úlovek“, by mohla více převládat motivace finančního zisku, lepší pracovní pozice či potřeba uznání od okolí. Motivace se poměrně odráží i od naší osobnosti, kdy některé vlastnosti jsou více prisuzovány ženám a jiné zase mužům. I to by mohlo při výběru motivačních faktorů či největších bariér hrát významnou roli. Je tedy možné, že při zachování stejného počtu žen a mužů při vyplňování dotazníku, bychom došli k úplně jiným závěrům.

8. DIZKUZE

Některé výsledky výzkumu byly pro mě předpokládané, některé mě naopak překvapily. To, že největší motivace vychází z vnitřní motivace jedince, mě nepřekvapilo. Je však možné, že dospělí lidé se po povinné školné docházce vzdělávají hlavně v tom, co je baví či zajímá. Vlastní zájem či zálibu dává více autorů na první příčky ve srovnání důležitosti motivujících faktorů. Co mě však velice překvapilo, byla nízká příčka kategorie „Ekonomická stránka“, u níž jsem předpokládala vyšší umístění. Mezi nejčastější motivující faktory řadí Veteška (2016) právě ekonomický prospěch. V mém výzkumu však mohlo dojít ke zkreslení při sestavování kategorií. V této kategorii se jako motivace většinou objevovala vidina lepší mzdy. To ale může úzce souviset právě s kategorií „Kariéra“, kdy je se ziskem lepší pracovní pozice velká pravděpodobnost i na zlepšení platového ohodnocení. Já jsem však vycházela ze stejnojmenné kategorie u otázek týkajících se bariér, kde ekonomická stránka zahrnovala taktéž finance, ale z důvodu překážky, a ne kladně motivujícího podnětu.

Můžeme si také všimnout, že výsledky, ze kterých plyne odpověď na mou výzkumnou otázku VO2, byly jiné než například výsledky plynoucí z výzkumu Rabušicové, Rabušice a Šedřové (2008). Finance a volný čas hraje určitě také velkou roli, každopádně tou největší překážkou je bezesporu dle mého právě komunikace.

Dále bych na otázku č. 7 očekávala relativně stejné rozložení hodnot daných responzí, jako u otázky č. 6. Došlo zde však ke změně. Podotýkám, že tato změna však může být částečně ovlivněna i mými subjektivními dojmy, které vedly k rozdělení do jednotlivých kategorií. Tento vstup subjektivních dojmů výzkumníka je jednou z „nedokonalostí“ typických pro zakotvenou teorii a kódování. Dalším důvodem k této změně mohl být styl odpovědí. Respondenti většinou odpovídali v rozsáhlejších výpovědích, což bylo

po nich i vyžadováno. Velmi často jsem pracovala s vícero kódy, které pak spadaly do vícero kategorií. To pak bylo redukováno právě otázkou č. 7, kde se odstranily vedlejší motivační vlivy. To samé vzniklo i u otázky č. 9.

Dalším limitem mého výzkumu bylo větší zastoupení odpovědí žen než mužů. To mohlo určitým způsobem ovlivnit získané výsledky.

Vstup subjektivních dojmů, které vstupují do procesu kódování, jsem již zmínila. U několika odpovědí jsem se setkala s mým nepochopením, kdy jsem u některých výpovědí nevěděla, co tím respondent chtěl říci. V tomto případě jsem většinou zvolila kategorii „Jiná bariéra“ či kategorii, o které jsem byla nejvíce přesvědčena, že by se mohla pro danou myšlenku hodit. Těchto případů však bylo minimální množství, které by nijak výrazně neovlivnilo nynější výsledky.

Mé nepochopení některých výpovědí bylo ve většině případů nejspíše spojené s respondenty trpící celkovou ztrátou sluchu či velmi těžkou ztrátou sluchu. Pro ty může být psaná forma českého jazyka obtížnější, jelikož je pro ně jako cizí jazyk, zvláště pak pro osoby s prelingvální sluchovou vadou. Některé organizace mě dokonce na toto upozornily při rozesílání dotazníku jejich klientům.

Této chybě bychom mohli předejít rozhovory, kde by však bylo třeba tlumočnicka a výpovědi by byly tak interpretovány přes třetí osobu, kde by mohlo dojít také ke zkreslení. Výběr dotazníku jako sběru dat při tázání se pouze na dvě otázky bylo z hlediska časové náročnosti zcela lepší.

Závěr

Má bakalářská práce si kladla za cíl popsat a vysvětlit motivaci ke vzdělávání a bariéry u dospělých se sluchovým postižením. Toho bylo docíleno díky teoretické a empirické části. Teoretická část popisuje a vysvětluje důležité pojmy a termíny. Také popisuje sociální stránku sluchového postižení, která může mít na vzdělávání taktéž vliv.

Díky empirické části jsem odpověděla na výzkumné otázky. Mého online dotazníku se zúčastnilo více žen než mužů, proto nemohu nepřiznat možné zkreslení. Proměnné věk či stupeň sluchové vady byly však v rovnoměrném zastoupení. Jednotlivé odpovědi z otevřených otázek, které byly zaměřeny na motivaci a bariéry, byly seskupeny do osmi kategorií.

Každopádně jsem dospěla k zajímavým, někdy více a někdy méně překvapivým výsledkům. Ve výčtu odpovědí se při otázce: „Co Vás v dospělosti motivovalo při vzdělávání?“ suverénně nejvíce objevovala kategorie Vlastní zájem, kam většinou spadala touha po vědomostech či splnění snu. Nejméně naopak respondenti uváděli motivy spadající do kategorie Ekonomická stránka, která se týkala získání financí či většího platového ohodnocení. Výsledky se však proměnily při otázce „Jakou motivaci hodnotíte jako nejsilnější?“. Tam byla s největším zastoupením kategorie Vlastní zájem, ale hned v závěsu kategorie Vliv okolí (odpovědi typu: motivace od rodiny, dokázat okolí, že na to máme) a Seberozvoj (zdokonalení sebe sama, překonání sebe sama). Při otázce „S jakými překážkami jste se během dospělosti potýkal/a při vzdělávání?“ se objevovaly nejčastěji odpovědi, které spadaly do kategorie Způsob vedení výuky, studijní materiály, prostor, forma vzdělávání, kdy respondenti uváděli například videoukázky bez titulků, přednášky bez tlumočnicka, diskuze. Na vysoké příčce se umístila i kategorie Komunikace a porozumění. Při otázce „Jakou překážku hodnotíte jako nejtěžší?“ se pořadí opět změnilo a nejvíce častou

kategorií byla Komunikace a porozumění. Do popředí se dostala i kategorie Nepochopení, nedostatek tolerance a neochota ze strany okolí a kategorie Osobní bariéry, jako stud a strach. Jako nejmenší překážku respondenti uváděli Ekonomické bariéry, kam spadaly odpovědi týkající se například ceny kurzu.

Z výsledků tedy plyne, že faktorem motivujícím dospělé se sluchovým postižením ve vzdělávání je vlastní zájem, vliv okolí, pracovní kariéra či forma vzdělávání. Dále pak i to, že se dospělí se sluchovým postižením nejčastěji potýkají ve vzdělávání s bariérou, která se týká komunikace a porozumění.

Z výzkumu mi však vyplynula i další otázka či téma pro výzkum, který by navazoval na mou bakalářskou práci. Jak jsem již zmínila na začátku této kapitoly, dotazníkového šetření se zúčastnily zejména ženy. Proto výsledky mohly být ovlivněné genderovou nerovností. Bylo by tedy zajímavé se podívat na toto téma z pohledu genderu, tedy jaké motivace a bariéry ve vzdělávání dospělých jsou prezentovány ženami se sluchovým postižením a muži se sluchovým postižením. Pro zjištění vlivu pohlaví na motivaci a bariéry bych navrhla nové empirické šetření, které by mou hypotézu vyvrátilo či potvrdilo.

Seznam použité literatury

Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. E., Bem, D. J., Nolem-Hoeksema, S. (2003). *Psychologie*. Portál.

Bryman, A. (2012). *Social Research Methods* (4th ed.). Oxford University Press.

Cassidy, J. & Ditty, K. (2001). *Gender Differences Among Newborns on a Transient Otoacoustic Emissions Test for Hearing*. *Journal of Music Therapy*, 38, 28 - 35.
Dostupné z: <https://doi.org/10.1093/jmt/38.1.28>

Cross, P. K. (1981). *Adults as learners: Increasing participation and facilitating learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

Cuevas S., Vang Ch., Chen R. K. & Saladin S. P. (2019). *Determinants of Self-Efficacy among Individuals who are Hard-of-Hearing*. *Journal of Rehabilitation*, 85 (2), 37 - 46. Dostupné z: <https://core.ac.uk/download/pdf/335268142.pdf>

Čermák, F. a kol. (2009). *Slovník české frazeologie a idiomatiky 1. díl: Přirovnání*. LEDA

ČR. (1998). Zákon č. 155/1998 Sb., Zákon o znakové řeči a o změně dalších zákonů. *Sbírka zákonů České republiky*, částka 54, 6707 – 6708.

ČR. (2004). Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). *Sbírka zákonů*, částka 190, 10262 – 10324.

ČSÚ. (2018). *Vzdělávání dospělých v České republice: Výstupy z šetření Adult Education Survey 2016*. Praha.

ČSÚ. (2019). *Ženy a muži v Plzeňském kraji*. Plzeň.

Disman, M. (2002). *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Nakladatelství Karolinum.

Eng, D. (2021, 28. prosince). What is Expectancy Theory?. *University XP*.
Dostupné z: <https://www.universityxp.com/blog/2021/12/28/what-is-expectancy-theory>

Evropská komise. (2000). *Memorandum o celoživotním učení*. Dostupné z:
<http://old.nvf.cz/archiv/memorandum/obsah.htm>

Healthline. (n.d.). *What the Yerkes-Dodson Law Says About Stress and Performance*. Healthline media. Dostupné z:
<https://www.healthline.com/health/yerkes-dodson-law#how-the-law-works>

Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: Základy metody a aplikace*. Portál.

Hood, J. C. (2007). Orthodoxy vs. Power: The Defining Traits of Grounded Theory. In A. Bryant & K. Charmaz (Eds.), *The SAGE Handbook of Grounded Theory* (s. 151 – 164). Sage Publications.

Hrubý, J. (1999). *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu 1. díl*. FRPSP.

Kisvetrová, H. & Ježorská, Š. (2014). *Osoby se zdravotním postižením: vybrané kapitoly I*. (1. vydání). Univerzita Palackého v Olomouci.

Klimentová, E. (2018). *Osoby se zdravotním postižením v sociologickém výzkumu*. (1. vydání). Univerzita Palackého v Olomouci.

Knechtová, Z., Pokorná, A., Pešáková, E., & Dolanová, D. (2019). Kvalitativní výzkum. In N. Beharková, D. Soldánová & J. Kratochvíl (Eds.), *Metodika ke zpracování závěrečné práce pro vybrané nelékařské zdravotnické obory*. (s. 59 – 89). Masarykova univerzita.

Lane, H. (2013). *Pod maskou benevolence: Zneschopňování neslyšící komunity*. (1. vydání). Karolinum.

Langer, J. (2014). *Student se sluchovým postižením na vysoké škole*. (1. vydání). Univerzita Palackého v Olomouci.

Langer, J. & Kučera, P. (2012). *Základy surdopedie*. Univerzita Palackého v Olomouci. Dostupné z: <http://kurzy-spp.upol.cz/CD/2/1-02.pdf>

Luszczynska A. & Schwarzer, R. (2005). Social cognitive theory. In M. Conner & P. Norman (Eds.), *Predicting health behaviour* (s. 127–169). Open University Press.

MŠMT. (2007). *Strategie celoživotního učení ČR*. Praha.

MŠMT. (2020). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Praha.

Mužík, J. (1998). *Andragogická didaktika*. Codex Bohemia.

Mužík, J. (2004). *Androdidaktika*. ASPI Publishing.

Novosad, L. (2011). *Tělesné postižení jako fenomén i životní realita*. (1. vydání). Portál s.r.o.

OECD. (n.d.). *OECD. Stat.* Dostupné z: <https://stats.oecd.org>

Palán, Z. (2002). *Výkladový slovník: Lidské zdroje*. Academia.

Plamínek, J. (2010). *Vzdělávání dospělých*. Grada Publishing a.s.

Platón. (2017). *Kratylos. OIKOYMENH*.

Plháková, K. (2003). *Učebnice obecné psychologie*. Academia.

Rabušicová, M., Rabušic L. & Šedřová, K. (2008). Motivace a bariéry ve vzdělávání dospělých. In M. Rabušicová & L. Rabušic (Eds.), *Učíme se po celý život?: O vzdělávání dospělých v České republice* (s. 97 – 112). Masarykova univerzita.

Strauss, A., & Corbinová, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu: Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Sdružení Podané ruce a nakladatelství Albert.

Šedřová, K., & Novotný, P. (2006). Vzdělávací potřeby ve vztahu k účasti na vzdělávání dospělých. *Pedagogika*. 140 – 152.

Veteška, J. (2016). *Přehled andragogiky: Úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Portál.

Veteška, J., & Tureckiová, M. (2008). *Vzdělávání a rozvoj podle kompetencí*. Univerzita Jana Amose Komenského Praha.

Vitásková, K., Ludíková, L., & Suralová, E. (2003). *Zefektivnění studia a profesního uplatnění handicapovaných studentů na vysokých školách*. Univerzita Palackého v Olomouci.

Vobr, R. (2013). *Antropometrika*. Masarykova univerzita. Dostupné z: <https://publi.cz/books/64/index.html?secured=false#Impresum>

WHO. (2021). *World report on hearing*. Geneva: World Health Organization.

Seznam grafů

Graf č. 1: Odpovědi na otázku č. 1 „Jste...“

Graf č. 2: Odpovědi na otázku č. 2 „Pod jakou z níže uvedených věkových kategorií spadáte?“

Graf č. 3: Odpovědi na otázku č. 3 „Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?“

Graf č. 4: Odpovědi na otázku č. 4 „Do které kategorie sluchové vady byste se zařadil/a?“

Seznam tabulek

Tabulka č. 1: Tabulka č. 1: Stupně sluchové vady podle WHO

Tabulka č. 2: Odpovědi na otázku č. 5 „Jak dlouho trpíte sluchovou vadou?“

Tabulka č. 3: Odpovědi na otázku č. 6 „Co Vás v dospělosti motivovalo při vzdělávání?“

Tabulka č. 4: Odpovědi na otázku č. 7 „Jakou motivaci hodnotíte jako nejsilnější?“

Tabulka č. 5: Odpovědi na otázku č. 8 „S jakými překážkami jste se během dospělosti potýkal/a při vzdělávání?“

Tabulka č. 6: Odpovědi na otázku č. 9 „Jakou překážku hodnotíte jako nejtěžší?“

Seznam příloh

Příloha č. 1: Otázky a možnosti odpovědí z online dotazníku.

Příloha č. 1: Otázky a možnosti odpovědí z online dotazníku.

1. Jste ...:

- Žena
- Muž
- Jiné

2. Pod jakou z níže uvedených věkových kategorií spadáte?

- 18–25 let
- 26–35 let
- 36–45 let
- 46 a více let

3. Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

- neúplné základní vzdělání
- základní vzdělání
- střední škola bez maturity/ bez výučního listu
- střední škola s výučním listem
- střední škola s maturitou
- vysoká škola – bakalářské studium
- vysoká škola – magisterské studium
- jiné

4. Do které kategorie sluchové vady byste se zařadili?

- mírná ztráta sluchu
- střední ztráta sluchu
- středně těžká ztráta sluchu
- těžká ztráta sluchu
- velmi těžká ztráta sluchu
- celková ztráta sluchu/hluchota

5. Jak dlouho trpíte sluchovou vadou? (např. od narození, od mateřské školky, cca od 50 let apod.)

6. Co Vás v dospělosti motivovalo při vzdělávání*? (*vzděláváním se myslí i různé kurzy, workshopy, kroužky, semináře, přednášky apod.)

7. Jakou motivaci hodnotíte jako nejsilnější?

8. S jakými překážkami jste se během dospělosti potýkal/a při vzdělávání*?
(*vzděláváním se myslí i různé kurzy, workshopy, kroužky, semináře, přednášky apod.)

9. Jakou překážku hodnotíte jako nejtěžší?