



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

ROZDÍL V CHARAKTERU CHÁPÁNÍ A PROŽÍVÁNÍ
EMOCÍ U SLUCHOVĚ POSTIŽENÝCH UŽIVATELŮ
ZNAKOVÉHO JAZYKA A U OSOB INTAKTNÍCH

DIFFERENCE IN UNDERSTANDING AND EXPERIENCING
EMOTIONS BETWEEN HEARING-IMPAIRED SIGN LANGUAGE
USERS AND INTACT PERSONS

Vypracovala: Jana Heidingerová
Vedoucí práce: prof. PaedDr. Iva Stuchlíková, CSc.

České Budějovice 2017

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě Pedagogickou fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce.

Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce.

Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

Datum

Podpis

Abstrakt práce

Název práce: Rozdíl v charakteru chápání a prožívání emocí u sluchově postižených uživatelů znakového jazyka a u osob intaktních.

Autor práce: Jana Heidingerová

Vedoucí práce: prof. PaedDr. Iva Stuchlíková, CSc.

Počet stran: 85

Počet zdrojů: 48

Abstrakt: Bakalářská práce se zabývá tématem chápání a prožívání emocí u sluchově postižených uživatelů znakového jazyka. Popisuje podobnosti a rozdíly v porozumění emocím a v emočním prožívání cílové skupiny a intaktní populace a v rámci teoretické i praktické části se snaží zmapovat příčiny vzniku případných rozdílů. Teoretická část shrnuje nejdůležitější vlivy na vývoj osobnosti sluchově postiženého uživatele znakového jazyka a na jeho emoční prožívání, mezi nimi například charakter rodinného prostředí, druh osvojeného komunikačního systému, specifické vzdělávací strategie a různé pohledy a postoje intaktní populace vůči sluchově postiženým.

Empirická část zahrnuje dva rozhovory s odborníky na problematiku sluchového postižení a výsledky Testu barevně sémantického diferenciálu, doplněného o výrazy jednotlivých emocí a pojmy související s tématem práce. Popsány jsou rozdíly v hodnocení podnětových slov, jednotlivé asociace atd.

Výstupy z rozhovorů se pohybují na rovině deskripce jednotlivých podobností i rozdílů u cílové a kontrolní skupiny, případně jejich explanace. Výsledky testu poukazují na určité odlišnosti v diferenciaci intenzity emocí, v hodnotové hierarchii podnětových slov a v počtu neshod mezi vědomým a nevědomým hodnocením podnětů. Vzhledem k omezenému výzkumnému vzorku a použitým metodám nelze výsledky této práce zobecňovat. Závěry této práce však mohou být námětem pro další studie.

Klíčová slova: sluchové postižení, emoce, pocity, neslyšící, hluchota

Abstract of the thesis

Title: Difference in understanding and experiencing emotions between hearing-impaired sign language users and intact persons.

Author: Jana Heidingerová

Supervisor: prof. PaedDr. Iva Stuchlíková, CSc.

Number of pages: 85

Number of references: 48

Abstract: The presented bachelor thesis deals with the topic of understanding and experiencing emotions of the hearing-impaired users of sign language. Describes similarities and differences in understanding emotions and emotional experience of the target group and the intact population, and within theoretical and practical parts strives to point out causes of potential differences. The theoretical part summarizes the most important influences on personality development of the hearing-impaired users of sign language and their emotional experiencing, among them e.g. nature of family environment, type of adopted communication system, specific education strategies, and different views and population attitudes towards the hearing-impaired.

The empirical part includes two interviews conducted with experts on the issue of hearing impairment, and results of the color-semantic differential test, supplemented with individual expressions of emotions and stimulus words related to the topic of the thesis. Differences in the evaluation of the stimulus words and individual associations are also described.

Outcomes of interviews describe similarities and differences between the target and control group, alternatively their explanation. Test results point to some differences in dissimilarity of emotional intensity, in value hierarchy of stimulus words, and in the number of discrepancies between conscious and unconscious evaluation of stimulus words. Due to the limited size of the research sample and the methods used, it is not advisable to generalize the results of this paper. The conclusions of the thesis may serve a topic for further studies.

Key words: hearing impairment, emotions, feelings, deaf, deafness

Poděkování

Ráda bych tímto poděkovala prof. PaedDr. Ivě Stuchlíkové, CSc. za odborné vedení bakalářské práce a cenné rady při jejím zpracování. Dále pak Mgr. Marii Horákové a Janu Borovanskému za ochotu ke spolupráci a k poskytnutí rozhovorů a materiálů, ze kterých jsem, mimo jiné, čerpala.

OBSAH

I	TEORETICKÁ ČÁST	8
1	ÚVOD DO TEORETICKÉ ČÁSTI.....	9
2	EMOCE.....	10
2.1	Terminologie emocí.....	10
2.2	Dělení emocí	12
2.3	Složky emocí	14
2.4	Mozkové koreláty lidských citů	15
2.5	Teorie emocí.....	16
2.6	Funkce emocí	20
2.7	Emoční inteligence, empatie	21
2.8	Teorie mysli.....	22
3	PROBLEMATIKA SLUCHOVÉHO POSTIŽENÍ.....	23
3.1	Terminologie sluchového postižení	24
3.2	Komunikační systémy osob se sluchovým postižením	28
3.3	Vzdělávací strategie a přístupy k osobám se sluchovým postižením	29
3.4	Pohledy na problematiku sluchově postižených	31
3.5	Vývoj osobnosti sluchově postiženého jedince	35
3.6	Porozumění emocím	42
3.7	Prožívání emocí	47
II	EMPIRICKÁ ČÁST	53
1	ÚVOD DO EMPIRICKÉ ČÁSTI.....	53
1.1	Problematika psychologického testování neslyšících.....	53
1.2	Rozhovory	55

2	VÝZKUMNÝ PROBLÉM, CÍL A OTÁZKY	62
2.1	Výzkumný problém	62
2.1	Výzkumné cíle.....	63
2.2	Výzkumné otázky	63
3	METODOLOGIE VÝZKUMU	63
3.1	Typ výzkumu.....	63
3.2	Metody sběru dat	63
3.3	Test barevně sémantického diferenciálu	64
3.4	Metody analýzy dat.....	64
4	VÝZKUMNÝ VZOREK.....	65
5	VÝSLEDKY VÝZKUMU.....	65
5.1	Výsledky TBSD.....	66
6	DISKUZE.....	72
7	ZÁVĚR	74
8	REFERENCE.....	75
9	SEZNAM TABULEK A PŘÍLOH.....	79
10	PŘÍLOHY	80

I TEORETICKÁ ČÁST

1 ÚVOD DO TEORETICKÉ ČÁSTI

V letech 2003 a 2006 byl agenturou STEM zrealizován anketní průzkum mapující mínění obyvatel České republiky ve třech oblastech: informovanost veřejnosti o problémech neslyšících, vztah veřejnosti k problémům neslyšících a vnímání jejich životních podmínek. Bylo zjištěno, že pouze pětina z celkového počtu 1571 respondentů projevila o tuto problematiku zájem. V roce 2006 se výsledek výrazně nelišil (Skákalová, 2016). Intaktní populace má v současné době stále malé povědomí o sluchově postižených. Povětšinou je majoritní slyšící společnost v zajetí předsudků a netuší například, že znakový jazyk užívaný neslyšícími je jazykem přirozeným, se svou vlastní gramatickou strukturou, rozdílnou od mluvených jazyků. Proto mnohé slyšící děti neslyšících rodičů užívající tento jazyk vedle jazyka národního popisují „*pocity frustrace až vzteku*“ (Preston, 1996 in Horáková, 2012, s. 121), když se opakovaně během svého života pokoušejí o přiblížení světa ticha slyšícím lidem, když vysvětlují, co je to hluchota, jací jsou jejich neslyšící rodiče, jak je možné, že mají neslyšící rodiče slyšící potomky, jak tyto potomky naučili mluvit atd.

Cílem této práce je nahlédnout na problematiku sluchového postižení z jiného než speciálně pedagogického či lingvistického hlediska, jak tomu bylo doposud ve většině případů. Popsat faktory ovlivňující vývoj osobnosti a emoční prožívání sluchově postižených osob spolu s případnými rozdíly mezi cílovou skupinou a intaktními jedinci v tomto ohledu. Dalším cílem je objasnit případné příčiny těchto rozdílů.

Termín sluchově postižení uživatelé znakového jazyka byl zvolen především kvůli empirické části práce, a to z důvodu zajištění dostatečného výzkumného vzorku i přes omezené množství respondentů s úplnou či praktickou hluchotou. Tento termín využívá heterogenního složení skupiny sluchově postižených uživatelů znakového jazyka s ohledem na míru postižení. Obsah práce se však týká především prelingválně neslyšících, kteří používají znakový jazyk, jako svůj primární způsob komunikace.

2 EMOCE

„Člověk není rozumná bytost, která má emoce, ale emocionální bytost, která občas myslí.“

MUDr. František Koukolík, DrSc., FCMA

2.1 Terminologie emocí

Objasnění pojmu emoce za použití pouze jedné definice není snadné. Jedná se o velmi komplexní jevy, které jsou charakteristické především svou proměnlivostí a citlivostí na osobní a situační souvislosti. Vykazují větší míru citlivosti, než je tomu u jiných mentálních procesů, jakými jsou například paměť či myšlení (Stuchlíková, 2007). Emoce je možné popsat jako velmi subjektivní, křehké, prchavé jevy, mající svou pozorovatelnou behaviorální složku, přičemž hlavním problémem při zkoumání emocí je právě jejich subjektivnost. Jsou to jevy či procesy, na které je možné nahlížet z více úhlů pohledu, podle různých teorií emocí. Slovo emoce je odvozeno od latinského slovesa *emovere*, které znamená vzrušovat, výraz *movere* nese význam hýbat se a termín afekt má svůj původ v latinském *afficere* – ovlivnit (Plháková, 2007).

Podle Hartla a Hartlové (2010) lze popsat emoce jako bohatou škálu citových prožitků, které jsou provázeny určitými fyziologickými změnami. Mají svoji evoluční historii, a proto mají na naše chování větší vliv a nesnadněji je ovlivňujeme, než je tomu u rozumových procesů. Nakonečný (2012) definuje emoce jako komplexní fenomén, sestávající se z určitých fyziologických změn, ze způsobů chování a z prožívání situací (citů). Připomíná v definici původní biologický význam emocí, jímž byla adaptivní reakce na významné životní situace. Reakce individua, jako psychofyzického celku, jeho zhodnocení životního významu situací. Dále ve své knize shrnuje nejužívanější pojmy používané za účelem definování pojmu emoce, které jsou popsány ve starších psychologických slovnících. Emoci můžeme dle tohoto shrnutí chápat jako:

1. komplexní citový stav doprovázený charakteristickými motorickými a žláзовými aktivitami,
2. komplexní chování organismu, v němž dominují viscerální komponenty, resp.
 - a/ mentální stav, charakterizovaný cítěním a doprovázený motorickými projevy, který se vztahuje k nějakému objektu nebo vnější situaci,

- b/ excitovaný stav mysli, který doprovází k cíli zaměřené chování,
3. afektivní stav, který je důsledkem překážky nebo oddálení instinktivní akce,
 4. dynamický projev instinktu (psychoanalýza),
 5. dezorganizovaná odpověď organismu,
 6. totální akt organizovaný kolem autonomně kontrolovaného komplexu chování (tj. aktivita organizovaná převážně vegetativní nervovou soustavou).

Obtížnou definovatelnost emocí vystihuje také snaha o jejich popsání přirovnáním těchto jevů k filosofickému pojmu qualia. Qualia popisují naši specifickou osobní zkušenost s vnějším světem a hovoří se o nich při zkoumání podstaty lidského vědomí a s tím související lidské morálky. Emoce jsou v tomto kontextu chápány opět jako velmi subjektivní kvality, stejně jako kvalita vědomí celkově, není možné je přesně verbálně popsat, pro každého člověka mají jiný význam. Vnímání reality, přítomnosti i emocí samotných je tedy ovlivněno vlastní zkušeností jedince (Nakonečný, 2000).

Vedle subjektivity jsou dalšími charakteristikami emocí dle Nakonečného (2013):

1. **Podněcující a utlumující účinky**

Je obecně známo, že některé z emocí mají na člověka spíše podněcující účinek (např. radost) a jiné zase tlumící (smutek). Tímto způsobem ovlivňují pocíťované emoce charakter a počet vnímaných stimulů.

2. **Komplexnost emoční reakce**

Emoční reakce zahrnuje více složek, mezi nimi například samotný prožitek emoce na úrovni citu, dále pak fyziologická reakce atd.

3. **Dimenze**

Můžeme od sebe odlišit emoce na základě dvou dimenzí, jejich valence (libé a nelibé) a jejich arousalu – intenzity, míry nabuzení (stimulace či útlum). Jedná se tedy o dimenze hodnocení podnětu a (des)aktivace organismu, existující nezávisle na sobě.

4. **Vliv na motivaci a učení**

Emoce ovlivňují nejen selekci a charakter vnímaných stimulů, ale i mnoho dalších psychických procesů, motivaci a učení nevyjímaje. Jejich důležitost pro udržování motivace je tedy značná.

5. Psychosomatika

Emoce nám umožňují rozpoznat, v jakém fyziologickém stavu se jedinec momentálně nachází. Mohou být projevem nenaplněných fyziologických potřeb, jakými jsou například hlad či žízeň, či informací o aktuální výkonnosti organismu, o únavě atd.

2.2 Dělení emocí

2.2.1 Afekty, emoce, emoční epizody, nálady, pocity

Častým jevem je schopnost lidí subjektivně chápat, co to emoce jsou, nikoliv však schopnost rozlišovat například mezi emocí, náladou a afektem (Nakonečný, 2012). Emoce je možné rozdělit v závislosti na jejich intenzitě a délce trvání do následujících kategorií:

Afekt

Pojmy afekt a emoce bývají často významově zaměňovány. V evropské psychologické a psychiatrické literatuře je označení afekt užíváno pro mimořádně intenzivní cit, bouřlivé emoce provázené někdy i ztrátou kontroly (Plháková, 2007). V určitých souvislostech ale může být afekt chápán i jako nadřazená kategorie pro všechny emoční stavy, které je možné označit za valenční, hodnotící situaci z hlediska příjemnosti / nepříjemnosti. Jedná se v tomto případě o nadřazený pojem pro emoci, emoční epizodu a náladu (Scherer 1984, in Stuchlíková 2007).

Emoce (primární a komplexní)

Do této kategorie patří základní pocity, jako je například hněv, i emoce komplexního řádu, složené z několika emocí ze sady základních. Komplexní emoce jsou zpravidla specificky lidské a vztahující se k druhým lidem či k sobě samému.

„Lidské city lze rozdělit na primární (základní) a komplexní, označované také jako vyšší nebo sociální city. Primární city jsou pravděpodobně vrozené a univerzální, tj. prožívají je, rozpoznávají a vyjadřují lidé žijící ve všech kulturách. V mnoha případech vznikají jako odezva na určité typické, životně důležité situace. Specificky lidské komplexní city vznikají především v rámci vztahů k druhým lidem nebo k sobě samému“ (Plháková, 2007, s. 405).

Hartl a Hartlová (2010) rozlišují emoce základní, složité a prekognitivní, přičemž mezi základní řadí kromě prvotní libosti a nelibosti radost, smutek, strach, zlost, překvapení, znechucení, důvěru a lásku. Emoce prekognitivní, jak už název napovídá,

nevycházejí z kognitivního zhodnocení situace a vznikají cestou ze smyslových orgánů přímo k limbickému systému, vynechávající kortex, který je centrem kognitivního zhodnocení. Komplexnější, složitější emoce obsahují vždy kognitivní zhodnocení situace, které je zároveň činí subjektivními. Jedná se například o žárlivost, nenávist či pýchu.

Primární emoce byly zkoumány Charlesem Darwinem, který tento pojem v roce 1872 vytvořil. Poté na jeho práci navázal Silvan Tomkins (Tomkins in Plháková, 2007), který definoval devět základních emocí: zájem, radost, překvapení, úzkost, strach, hněv, zahanbení, hnus a odpor k nepříjemným pachům. Dále se na výzkumech primárních emocí podíleli například Paul Ekman a Wallace Friesen, jejich studie zkoumající transkulturní shodu v oblasti emočních výrazů potvrdila správnost předpokladů jejich názorových předchůdců. Plháková (2007) řadí mezi primární lidské city strach, úzkost, hněv, radost, smutek, překvapení a odpor. Ve výčtu komplexních lidských citů jmenuje například pocit bezpečí, naděje, žárlivost a závist, nebo specifickou kategorii etických citů, obsahující hanbu, stud, pocit viny a pocit křivdy.

Emoční epizoda

Emoce se oproti emoční epizodě rozvine v kratším okamžiku. Emoční epizodu chápeme jako dlouhodobější stav, je možné ji označit také jako určitý scénář (Tomkins, 1984 in Stuchlíková, 2007), nebo jako adaptační interakci (Lazarus 1991, in Stuchlíková, 2007). Znázorněno na konkrétním příkladu se jedná například o partnerskou hádku, do které jsou zahrnuti všichni protagonisté i všechny události v dané emoční scéně. Emocionální epizody jsou obvykle tvořeny za sebou jdoucími rozdílnými emocemi, nebo směsí různých emocí (Stuchlíková, 2007).

Nálada

Pro rozlišení termínů nálada a emoce využívá Stuchlíková (2007) příkladu s pojmy klima a počasí, kdy v souvislosti s klimatem zmiňuje náladu, jako déle přetrvávající stav a emoce přirovnává k počasí, jako ke zdroji náhlých změn v (emočním) prostředí. Plháková (2007) definuje nálady jako déle trvající stavy slabší intenzity.

Pocit

Pocit je podle Webstera (Webster, 2000 in Motlová, & Koukolík, 2006) možné definovat jako:

1. Schopnost vnímat dotek.
2. Tělesný počitek nespojený se smyslovou percepcí.

3. Zvláštní počitek tohoto druhu, jakým je například pocit tepla či pocit bolesti.
4. Obecný stav vědomí, nepodmíněný existencí počitků a vjemů.
5. Stav vědomí či neurčitého uvědomování si.
6. Emoci, emoční vnímání, nebo postoj, například pocit radosti.

Emoce je oproti pocitu Websterem definována jako: „*afektivní stav vědomí, v jehož průběhu se prožívají stavy, jako jsou radost, strast, strach, nenávisť apod., což ho odlišuje od poznávacích nebo volních stavů vědomí*“ (Webster, 2000 in Motlová & Koukolík, 2006, s. 13).

2.3 Složky emocí

Pro vymezení základních složek emoce je možné použít Wundtovo vyznačení tří charakteristik: libosti-nelibost, úroveň vzrušení a zážitek napětí - uvolnění. Toto rozdělení odpovídá prožitkovému, kognitivnímu aspektu emocí. K tomuto aspektu přidává C. E. Izard ještě fyziologické procesy a behaviorální projev, jako nezbytnou součást probíhající emoce. Dále je možné s ohledem na předchozí informace rozdělit složky emocí následovně:

1. **Subjektivní prožitek** a to jak na bázi valence (libé a nelibé), tak na bázi kognitivního zhodnocení (usouzený význam kontextu a případné zvládací mechanismy).
2. **Fyziologická odezva**, kdy dochází k řadě neuro-endokrinních procesů.
3. **Emoční výraz**, jako forma specifické fyziologické reakce.
4. **Iniciace k aktivitě**, kdy dochází k připravenosti k určitému jednání a řešení situace s úzkou vazbou na motivaci (Stuchlíková, 2007).

Vedle klasického Wundtova rozdělení (viz výše) je možné emoce popsat jako soubor sestávající se ze tří navzájem se ovlivňujících složek: z vnitřní fyziologické míry nabuzení (arousalu), z vnější expresivní složky (odrážející se v chování, mimice a hlasu) a z kognitivního zhodnocení. Na základě dlouholetých výzkumů a studií se dnes uvádí, že jsou emoce aktivovány kombinací několika faktorů (Kassin, 2007).

Výrazovou složkou emocí se zabýval už roku 1872 Charles Darwin, který ve své knize „Výraz emocí u člověka a zvířat“ (Darwin, 1964) srovnává a popisuje podobnou evoluční podstatu jak u lidského vyjadřování emocí, tak u výrazového chování vyšších živočichů, kterým pomáhá tato schopnost efektivně komunikovat s ostatními členy druhu a

přežít. Darwin považuje emoce za vzorce chování, které jsou dědičné, biologicky determinované a usnadňující nám komunikaci v rámci našeho druhu.

2.4 Mozkové koreláty lidských citů

V 19. století vznikl názor, že emoce jsou pocity korespondující s činností vnitřních orgánů. V první polovině 20. století, konkrétně od roku 1927, bylo aktuální přesvědčení, že prožívání emocí souvisí s činností mezimozku a jeho součástí. S činností talamu, který plní funkci zpracovávání emocí a hypotalamu, který zajišťuje jejich expresi. Rok 1929 je rokem vzniku později ještě propracované a doplněné Cannon-Bardovy talamické teorie emocí (viz následující kapitola). Později začala být uznávána další teorie, a to v podobě představy limbického systému jako mozkového centra řídicího lidské emoce. Jedním z překladů latinského výrazu *limbus* je české slovo hranice. Označení limbického systému souvisí s jeho lokací, jeho části se nacházejí na hranici (v okolí) mozkového kmene v místě, kde se kmen dotýká mozku. Původní limbická teorie emocí zahrnující pouze limbický systém byla postupem času překonána. V současnosti jsou za anatomická sídla emočního systému považovány oblasti mozkové kůry (etický a estetický charakter citů), některé struktury mozkového kmene s funkcí rozlišení emočního signálu a limbický systém spolu s bazálními ganglii, zajišťující spojení emoce s příslušným obsahem a schopnost na tento obsah reagovat (Koukolík, 2003).

Plháková (2007) jako další překlad slova *limbus* uvádí význam dělený kruh. Struktury limbického systému totiž svým umístěním mozkový kmen takzvaně obkružují. Zároveň autorka popisuje funkční diferenciaci mozkových hemisfér v emočním kontextu, kdy se pravá hemisféra zásadně podílí na rozpoznávání obličejových výrazů některých emocí a na zapamatování si negativních emočních zážitků. Dále se věnuje výsledkům zkoumání J. W. Papeze a Paula MacLeana, kteří umožnili bližší poznání tohoto systému a poskytli podklady pro další studie. J. W. Papez sledoval ve 30. letech 20. století své pacienty, kteří měli narušený hipokampus, gyrus cinguli a zároveň se u nich objevily určité emocionální poruchy. Neurofyziolog Paul MacLean je autorem evoluční teorie trojjediného mozku, rozdělující mozek na tři části: evolučně nejstarší plazí mozek (R-komplex) plnící základní funkce pro přežití, dále limbický systém, jako sídlo emocí a instinktů a neokortex, který je společný pro člověka a vyšší savce a je spojený s řečí a s verbální pamětí.

Limbický systém je složitá struktura skládající se z řady funkčně propojených spolupracujících oblastí v mozku. Do této struktury řadíme například limbickou kůru (především gyrus cinguli), amygdalu, septum, hipokampus, talamus a hypotalamus. Septum se uvádí ve spojitosti s pociťováním libých sexuálních prožitků, talamus slouží jako spojovatel drah, ústředna odesílající informace do dalších oblastí mozku, například do amygdaly či do smyslových oblastí v mozkové kůře. Hypotalamus řídí regulaci autonomního nervového systému, hormonální aktivitu a některé životně důležité funkce (Plháková, 2007).

Hipokampus je spojen s pamětí. Hipokampální formace je sice příliš malého rozměru na to, aby mohla fungovat jako úložný prostor pro vzpomínky, hraje ale důležitou roli v procesu ukládání dat do paměti. Amygdala je známá jako centrum podílející se na zpracování emoce strachu. Její aktivita může být podnícena ohrožujícím vizuálním, ale i například zaslechnutým verbálním stimulem. Na základě výsledků experimentů můžeme tvrdit, že amygdala zpracovává vedle vědomých i nevědomé (podprahové) emočně zabarvené zrkové podněty (Koukolík, 2003).

Hartl a Hartlová (2010) definují limbický systém jako soubor struktur převážně předního mozku, zahrnujícího hipokampus, amygdalu, hypotalamus a čichovou oblast, který má kromě ovládní prožívání emocí a jejich exprese ještě funkci ovlivňování paměti a učení.

2.5 Teorie emocí

Orientace v problematice emocí předpokládá seznámení se s různými teoriemi zabývajícími se emocemi a jejich někdy podobnými a někdy zcela protichůdnými tvrzeními a zaměřenými. Každá z teorií, ať už jde například o teorii evoluční, kognitivní, neurobiologickou či sociální, nabízí obohacující vhled do této problematiky. Zjednodušeně je možné rozdělit teorie emocí do třech skupin: přístupy zaměřené na emocionální prožívání člověka, na fyziologický aspekt emocí a na přístupy zabývající se emočními výrazy a projevy chování (Stuchlíková, 2007).

Plháková (2007) řadí mezi nejvýznamnější teorie emocí fyziologické, kognitivní, evoluční a psychodynamické pojetí. Porovnání některých zásadních fyziologických a kognitivních teorií je věnována následující podkapitola. Z oblastí fyziologických teorií emocí je zmíněna teorie James-Langeova, Cannon-Bardova a Schachter-Singerova.

Z kognitivních teorií emocí pak dále Teorie kognitivního zhodnocení R. Lazaruse spolu s její kritikou od R. Zajonce a ABC teorií Alberta Ellise.

2.5.1 Emoce vs. kognice

Je kognitivní zhodnocení situace předpokladem pro vznik emocí, či nikoliv? S postupem času se v oblasti teorie emocí vymezily protichůdné názorové směry, jeden z nich připisující prvenství kognici, druhý emocím. V rozporu jsou například teorie kognitivního zhodnocení R. Lazaruse, popsaná v článku o primátu kognice (On the primacy of cognition, 1984) a názorový proud popírající závislost vzniku emoce na kognitivním zhodnocení v čele s R. Zajoncem a jeho článkem o primátu emoce (On the primacy of affect, 1984), který tvrdí, že vědomá kognice a afekt jsou zpracovávány odděleně. V současné době je většinou odborníků zastáván názor, že interakce kognitivních a afektivních procesů jsou rozsáhlejší, než popsal Lazarus (Stuchlíková, 2007). Fakty svědčícími v prospěch výše zmíněné Zajoncovy teorie mohou být naše zkušenosti z běžného života, například když se napijeme zkyslého mléka a automaticky reagujeme projevy znechucení rychleji, než si uvědomíme, co se vlastně stalo. Nebo když zakopneme o nohu stolu, spojení mezi bolestí a vztekem je rovněž automatické a až posléze nám dojde, že je absurdní zlobit se na kus nábytku (Kassin, 2007).

Zapojením kognice do procesu vzniku emoce se zabývali i další. Izard (1990) upozorňuje na schopnost nemluvnat dělat reflexivní obličej vyjadřující například bolest, zájem, radost a hněv a to dříve, než mají mozkovou kapacitu na kognitivní zhodnocení situace. Stanley Schachter vysvětluje problém prvenství kognice vs. emoce i z pohledu sociálního učení, a to tak, že kognitivní zhodnocení situace rovná se interpretaci fyziologické aktivity v závislosti na našich sociálních vzorech. Stuchlíková (2007) popisuje, jak naše zčásti vědomé předpoklady o tom, co bychom měli v dané situaci cítit, mají signifikantní vliv na to, co opravdu v této situaci cítíme. Lidský organismus prostřednictvím učení se od svých sociálních vzorů zjišťuje a na základě své osobní zkušenosti vybírá, která emoce je pro danou chvíli adekvátní. Naše cítění je i podle ABC teorie Alberta Ellise (A jako aktivující události (activating events), B jako systém postojů a přesvědčení (beliefs) a C jako emoční důsledky (consequences)) ovlivněno našimi osobními postoji a přesvědčeními. Tyto postoje mohou být racionální a iracionální. Racionální postoje vedou oproti iracionálním k funkčním důsledkům. Iracionální postoje a přesvědčení týkající se například možných důsledků nějakého našeho osobního problému

mohou vést, zbytečně, ke vzniku intenzivních negativních emocí a k narušení citové rovnováhy. Příkladem iracionálního přesvědčení je věta: „nemohu bez svého bývalého partnera žít“, kterou je žádoucí přeformulovat s pomocí realističtějšího pohledu na svět (Plháková, 2007).

Schachterova dvoufaktorová teorie emocí (Schachter, 1964) se řadí mezi fyziologické a od té Lazarusovy podstatně liší. Zastává názor, že kognitivní zhodnocení následuje až po emocionálním vzrušení. Tato teorie tvrdí, že pro specifickou emoci jsou nezbytné dva faktory, zvýšená míra fyziologického nabuzení a následné kognitivní označení emoce, tj proces atribuce. S. Schachter a J. Singer jsou autory experimentu z roku 1962 dokazujícího, že když je člověk nabuzen a neví proč, snaží se identifikovat svou emoci prostřednictvím pozorování situace, ve které se ocitl. Jestliže lidé přisuzují své nabuzení non-emočnímu zdroji, prožívají slabší emoci, než když své nabuzení přisuzují zdroji emočnímu (Kassin, 2007).

Z oblasti fyziologických přístupů věnujících se vztahu emoce a kognice je dále důležité zmínit James-Langeovu a Cannon-Bardovu teorii. Z pohledu laika reagujeme na emoční stimul nejdříve emocionálním prožitkem a posléze tělesnými změnami. James-Langeova teorie ale uvádí, že po percepci situace následuje motorická reakce spolu s viscerálním podrážděním, a to ještě před emocionálním prožitkem. Toto pořadí se zdá aplikovatelné v případě silné emoce, jako je strach či hněv. Například v situaci ohrožení, kdy nejdříve urychleně reagujeme, a teprve potom nám dojde, co se mohlo stát a nastoupí emoce. V situacích vyvolávajících tyto evolučně důležité emoce někdy reagujeme instinktivně. Naproti tomu podle navazující Cannonovy-Bardovy teorie, která je kritikou James-Langeovy hypotézy dojde po vystavení situaci nejdříve k aktivaci thalamu a následně k emocionálnímu prožitku a tělesným změnám zároveň. Viscerální reakce jsou podle Cannona příliš pomalé, než aby mohly být zdrojem okamžitých pocitů a například chirurgické přerušování napojení viscera na centrální nervový systém nezmění emocionální chování (Stuchlíková, 2007). V současnosti je Cannon-Bardova teorie považována za zastaralejší, než je James-Langeova. Výzkumy novějšího data poukazují na fakt, že se pocity a fyzické procesy navzájem ovlivňují a podmiňují (Plháková, 2007).

2.5.2 Hypotéza obličejové zpětné vazby

Hypotéza obličejové zpětné vazby se řadí mezi fyziologické teorie emocí zmíněné výše. Původní předpoklad Williama Jamese z roku 1884 (James in Plháková, 2007) byl, že

mimovolní pohyby svalů jsou registrovány vnitřními receptory a senzorické údaje o těchto pohybech jsou převáděny do mozkové kůry, to pak přispívá k formování prožívaných pocitů. K podobnému předpokladu došel o tři roky později i Carl Lange a vznikla tak již popsaná James-Langeova teorie emocí, která byla podpořena evolučními psychology. Samotnou Hypotézu obličejové zpětné vazby popsal v roce 1962 Silvan Tompkins. Podle něj je prožívání emocí výsledkem smyslových vzruchů, které vznikají na základě pohybu mimických svalů a vedou následně do mozkové kůry. Hypotéza má svou radikální a umírněnou verzi. První verze předpokládá možnost měnit své pocity na základě úpravy výrazu tváře, druhá tvrdí, že informace o pohybu obličejových svalů převedené do mozku způsobují zvýšení intenzity prožívání pocitu, nikoliv jeho vznik (Sternberg, 2001a in Plháková, 2007). Teorie byla několikrát ověřována například skrze navozování umělého výrazu emoce a následné popisování pocitů. Výsledky experimentu s tužkou v ústech z roku 1988 (Strack, Martin & Stepper in Stuchlíková, 2007) hypotézu potvrdily. Vzhledem k četným metodologickým úskalím předchozích experimentů předcházející ten z roku 1988 je ale žádoucí brát výsledky s rezervou. V současné době se většina autorů přiklání spíše k méně radikální verzi Hypotézy obličejové zpětné vazby s rozšířením na oblast celého těla. Je zastáván názor, že: „...*tělesná zpětná vazba sice přispívá ke zvýšení intenzity a kvality citových prožitků, není však primární příčinou jejich vzniku*“ (Plháková, 2007, s. 421).

2.5.3 Evoluční teorie

Evoluční pohled na psychologii emocí se zabývá převážně výzkumem fyziologické stránky emocí a emoční exprese. Výrazovou složkou emocí zkoumal již zmíněný Charles Darwin. Ten považuje emoce za vzorce chování, které jsou dědičné, biologicky determinované a usnadňují nám komunikaci v rámci našeho druhu. Další evoluční teorii emocí vypracoval Robert Plutchik (Plutchik, 1980a, in Plháková, 2007). U všech primárních emocí (strach, hněv, radost, smutek, žal, přijetí, odpor, očekávání a překvapení) popisuje následující sekvenci vzniku: podnět, kognitivní hodnocení, cit, chování, výsledný efekt. I v současnosti lidé řeší otázku přežití, stále se potřebují něčím živit, reprodukovat se, udržovat vztahy s dalšími jedinci svého druhu a chránit se před nebezpečím. Stuchlíková (2007) ale zmiňuje také Plutchikův pohled na evoluci jako na „ultrakonzervativní“. Emoce dříve markantně zvyšující pravděpodobnost přežití ve specifickém prostředí se dědí dále. Dnes se však některé z nich mohou zdát nepotřebnými, současný svět je od toho

původního totiž v ledasčem odlišný, biologické změny ale probíhají v tomto směru pomaleji než ty společenské.

2.6 Funkce emocí

Plháková (2007) připomíná v souvislosti s funkcemi emocí současný stav bádání na toto téma v oblasti psychologie a fakt, že nám je zatím znám pouze omezený výčet těchto funkcí, pro který hovoří doposud získané vědecké poznatky. Důležitou roli zaujímají emoce v motivačním systému. Ovlivňují lidské chování, které pak vede k žádanému cíli, nebo se naopak vyhýbá situacím nežádoucím. Prožitek určitých emocí nám také může poskytovat zpětnovazební kontrolu. Podle momentálně pociťovaných emocí se můžeme orientovat v charakteru své osobní situace či vykonávané práce, zjišťujeme, jestli se nám daří či nikoliv, jestli je úkol splnitelný, nebo příliš obtížný atd. Co se týče expresivní složky emocí, konkrétně emočního výrazu, můžeme ho chápat jako důležitou součást neverbální komunikace, kterou si vzájemně sdělujeme své pocity

Za další funkci emocí můžeme označit regulaci úrovně fyziologické aktivity. Pozitivní i negativní emoce mají vliv na činnost autonomního nervového a hormonálního systému. Tímto dochází k regulaci fyziologické aktivity podle potřeby momentální situace. Tato regulace je nezbytná pro adaptaci na neustále se měnící podmínky okolí. Intenzivní cit, jakým je třeba strach, který pociťujeme v situaci závažného ohrožení, dokáže organismus připravit během zlomku času k útěku nebo k útoku. Jedná se o evolučně daný a kdysi pro přežití velmi podstatný mechanismus, nikoliv však tolik v nynějších kulturních podmínkách lidského života. Intenzivní emoce v podobě například hněvu a s ní spojená fyziologická odezva organismu má často za následek nabuzení, které obtížně korigujeme ve snaze chovat se pro současnou dobu sociálně přijatelným způsobem, což se nám ne vždy povede a často situace vyvrcholí takzvaným „výbuchem“.

Emoce plní i funkci signální, to znamená, že člověka mohou předem upozornit, které chování je nejvhodnější a kterého by se, ve svém vlastním zájmu, raději dopouštět neměl. Například se jedná o situaci, kdy se zaměstnanec nedostaví na firemní oslavu, na kterou byl pozván, protože pociťuje negativní emoce při představě, že by se na místě potkal se svým vedoucím. Následují obranné mechanismy, kterými si zaměstnanec ospravedlní jiný večerní program, problém tedy vyřeší subjektivně správným způsobem. Damasio (2000, in Čablová, 2010) tyto emoční signály označuje jako somatické markery a popisuje, jak nám pomáhají vybrat si z několika možných variant chování pro danou

situaci tu nejvhodnější. Jsou podle něj základem procesu rozhodování, který zároveň zpřesňuje a zefektivňuje.

2.7 Emoční inteligence, empatie

2.7.1 Emoční inteligence, Sociální inteligence

U člověka je možné sledovat jeho inteligenci v rovině kognitivní, ale i emoční. Schopnost efektivně řešit problémy nemusí být výsledkem pouze vysoké hodnoty inteligenčního kvocientu. Největších úspěchů je možné dosahovat za předpokladu komplexního využívání obou dvou těchto rovin.

Hartl & Hartlová (2010) definují emoční inteligenci jako citovou vyzrálou, která nám umožňuje adekvátně jednat ve specifických situacích. Jde o individuální míru radosti prožívání života a míru zvládnutí každodenních problémů. Pojmenování pro tento druh inteligence pochází ze 70. let 20. století a vzniklo v rámci rozvoje humanistického psychologického směru. Zkoumání emoční inteligence, co se týká číselného vyjádření emočního kvocientu a sledovaných konkrétních položek, není zatím jednotné.

Sociální inteligenci je možné popsat jako schopnost jednat s lidmi, efektivně komunikovat a kreativně řešit nesnáze a konflikty v mezilidských vztazích. Jde o termín prvně použitý E. L. Thorndikem v roce 1920. Sociální inteligence je nezbytná pro ty, kteří pracují například ve službách, v sociální sféře, jsou v každodenním styku s dalšími lidmi.

2.7.2 Empatie

Schopnost empatie je součástí emoční i sociální inteligence. Umožňuje nám vcítit se do pocitů a do jednání druhého člověka. Jedinci disponující empatií lépe rozumí svým pocitům a na základě toho i pocitům druhých, dokážou lépe naslouchat ostatním, chápat a v důsledku i v omezené míře předvídat jednání druhých osob a lépe rozumět například neverbální komunikaci. Empatie je schopností založenou pravděpodobně na bázi neurofyzilogických mechanismů, při porušení určitých center v mozku není totiž jedinec schopen pojmenovat své emoce, rozpoznat citové zabarvení lidského hlasu atd. Vývoj empatie probíhá velmi individuálně a už od nejranějšího dětství, je však možné pracovat cíleně na zlepšování této schopnosti i v dospělosti (Hartl & Hartlová, 2010).

Koukolík (2006) zmiňuje ve své knize takzvaný chameleonův efekt, objevující se u lidí s vysokou mírou empatie a vyznačující se nevědomým napodobováním výrazu obličeje

i polohy těla druhé osoby. K tomuto napodobování přispívá činnost zrcadlových neuronů, aktivní jak při pouhém sledování akce (druhého člověka) tak při napodobování jeho pohybu. Stejně struktury jsou tedy aktivní ve chvíli, kdy pohyb například rukou sami provádíme, i ve chvíli, kdy ho pouze pozorujeme u někoho jiného.

2.8 Teorie mysli

Děti, na rozdíl od dospělých jedinců, nezahrnují do určitého věku do přemýšlení skutečnost, že i druzí lidé přemýšlí, mají svá vlastní přání, očekávání, předpoklady, názory atd. Malé dítě je přesvědčeno, že všichni lidé mají stejný pohled na svět, jako má ono. V dospělosti je však takzvané myšlení o myšlení, tedy metakognice, obecněji teorie mysli důležitou součástí každodenního života ovlivňující naše chování. Uplatňujeme ji i v případech, když víme, že druhý člověk má informaci, která již není aktuální, a potřebujeme ho upozornit na změnu situace, například když na nás má čekat na nádraží v jednu hodinu, vlak se opozdí a dotyčný o zpoždění neví. Upozorníme ho, aby pak nestál na nádraží zbytečně dlouho. Vývoj tohoto chápání má tři fáze a probíhá zhruba od dvou do čtyř let věku dítěte (Nolen-Hoeksema, S., Fredrickson, B. L., Loftus, G. R., & Wagenaar, W. A., 2012).

3 PROBLEMATIKA SLUCHOVÉHO POSTIŽENÍ

...

*What is it like to be shouted at
When one thinks that will help you to hear;
Or misunderstand the words of a friend
Who is trying to make a joke clear,
And you don't get the point because he's failed?
You have to be deaf to understand.*

*What is it like to be laughed in the face
When you try to repeat what is said;
Just to make sure that you've understood,
And you find that the words were misread...
And what you want to cry out 'Please help me, friend!'
You have to be deaf to understand.*

*What is it like to have to depend
Upon one who can hear to phone a friend;
Or place a call to a business firm
And be forced to share what's personal, and
Then find that your message wasn't made clear?
You have to be deaf to understand.*

...

Úryvek z básně *You Have to be Deaf to Understand* od Willarda J. Madsena, emeritního profesora Gallaudetovy univerzity.

(Madsen in Bishop, J., & Taylor, G.(Eds.), 1991, s. xii)

3.1 Terminologie sluchového postižení

3.1.1 Sluchové postižení (hearing impairment)

Výraz sluchově postižení slouží jako označení pro velmi nehomogenní skupinu lidí, která je dále dělena podle stupně a druhu sluchové vady. Zahrnuje především tři největší kategorie: osoby neslyšící, nedoslýchavé a ohluchlé (Horáková in Pipeková, 2006). Používaný termín „zbytky sluchu“ netvoří vyhraněnou skupinu postižených, jedná se o děj, nikoliv stav, který se může proměňovat k lepšímu i k horšímu (Sovák, 1962 in Strnadová, 1998).

Speciálně pedagogickou disciplínou zabývající se vzděláváním a výchovou jedinců se sluchovým postižením je surdopedie, název pochází z latinského *surdus* (hluchý) a řeckého *paideia* (výchova). Jde o odvětví existující už od 15. stol. n. l., v české speciální pedagogice byla však dlouhou dobu řazena do oblasti logopedie. K jejímu vyčlenění v samostatný obor u nás došlo až roku 1983 (Valenta, 2015). Důvodem vzniku surdopedie jako samostatné speciálněpedagogické disciplíny byly stále větší odlišnosti v metodice práce a pojetí cílů logopedie jako takové a surdopedie, jako oboru velmi specificky se profilujícího. Dalším faktorem byl postupný nárůst akceptace sluchově postižených jako jazykové a kulturní menšiny ze strany většinové intaktní společnosti. Objektem surdopedické intervence jsou kromě dětí se sluchovým postižením (případně s dalším, přidruženým postižením) i jejich rodiče a pedagogičtí pracovníci. Jako hlavní cíl pedagogiky sluchově postižených je označováno zprostředkování komunikačních kompetencí (Horáková in Pipeková, 2006).

3.1.2 Diagnostika a klasifikace sluchových vad

Diagnostiku sluchové vady formou screeningového vyšetření u dětí provádí nejčastěji neonatologický odborník působící na foniatrickém pracovišti či na ORL, a to prostřednictvím vyšetření otoakustických emisí (OAE), akustických evokovaných potenciálů mozkového kmene (BERA, CERA), nebo tympanometrie a vyšetření stapediálních reflexů (Horáková in Pipeková, 2006).

Sluchové vady je možno klasifikovat podle místa vzniku postižení, období vzniku postižení a stupně postižení, klasifikací jako takových může tedy být ve výsledku mnoho. Podle místa vzniku postižení usuzujeme na nedoslýchavost či hluchotu periferní (která se dále dělí na převodní, percepční a smíšenou) a na nedoslýchavost či hluchotu centrální.

S ohledem na období vzniku rozlišujeme vady sluchu na vrozené a získané, i toto rozdělení je možné dále specifikovat (Horáková in Pipeková, 2006). Vrozená neschopnost vnímat sluchem se například dle Hartla & Hartlové (2010) v klasifikaci MKN-10 řadí pod diagnózu Porucha řeči receptivní.

V souvislosti se stupněm postižení stanovila 1980 Světová zdravotnická organizace (WHO) mezinárodní škálu stupňů sluchových poruch (tab. 1):

Velikost ztráty sluchu podle WHO	Název kategorie ztráty sluchu	Název kategorie podle Vyhl. MPSV č. 284/1995 Sb.
0 – 25 dB	normální sluch	
26 – 40 dB	lehká nedoslýchavost	lehká nedoslýchavost (již od 20 dB)
41 – 55 dB	střední nedoslýchavost	středně těžká nedoslýchavost
56 – 70 dB	středně těžké poškození sluchu	těžká nedoslýchavost
71 – 90 dB	těžké poškození sluchu	praktická hluchota
více než 90 dB, ale body v audiogramu i nad 1 kHz	velmi závažné poškození sluchu	úplná hluchota
v audiogramu nejsou žádné body nad 1 kHz	neslyšící	úplná hluchota

Tab. 1: Klasifikace sluchových vad – jednotlivé kategorie ztráty sluchu (Hrubý, 1996, s. 13)

3.1.3 Pojmy

Hluchota (deafness)

Jedná se o nejtěžší stupeň sluchového postižení, při kterém je možné diagnostikovat ztrátu sluchu větší než 90 dB ve zdravějším uchu. Způsobuje závažné obtíže při mezilidské komunikaci. Dělí se na hluchotu praktickou, při které jedinec ani s nejvyšší možnou kompenzací nerozumí lidské řeči a na hluchotu úplnou, při které postižený nemá vůbec žádné sluchové vjemy (Valenta, 2015).

Hluchoněmota (deaf-muteness)

Hluchoněmota je výraz pro velmi těžké kombinované postižení spojující úplnou ztrátu sluchu s absolutní neschopností vyjádření se (němotou). Termín je však častěji než v tomto významu nesprávně využíván laickou veřejností pro označení sluchového postižení obecně. Jedná se o zastaralé, nekorektní a zavádějící označení. I osoba s úplnou ztrátou

sluchu je totiž schopna osvojit si užívání jednoho z komunikačních kanálů (např. znakový jazyk), prostřednictvím kterého je schopna se vyjádřit (Valenta, 2015). Nedostatečné osvojení mluvené řeči je u neslyšícího druhotným následkem hluchoty, neslyšící není němý. Označení hluchoněmý navíc může být v českém jazyce chápáno hanlivě, přesto je laicky dosud používáno (Strnadová, 1998). Řecký výraz pro slovo hluchoněmý může být do češtiny přeložen i jako tupý, ve smyslu antonyma pro ostrý. Tento význam se později nevhodně kvůli vytržení z kontextu přenesl přes výklad „*pomalu chápající, hloupý*“ do podoby „*Ti, kteří se narodí neslyšícími, budou také všichni neschopni myšlení*“ (Hrubý, 2010 in Skákalová, 2016, p. 72). Aristoteles ze Stagiry (384-322 př. n. l.) ve svém díle *Historia animalium* uvádí: „*Ti, kdo neslyší od narození, nebudou mít též řeči. Hlas jim určitě nechybí, nemají však řeči.*“ (Aristoteles in Skákalová, 2016, s. 72). Autorka připomíná, jaký měla myšlenka odpovídající dobovému poznání negativní dopad ve svém dalším šíření.

Neslyšící (deaf)

Člověk označený pojmem neslyšící je dle Hartla & Hartlové (2010) jedinec se sluchovým postižením takového rozsahu, které mu znemožňuje porozumět lidské řeči a to i s využitím kompenzačních pomůcek.

Definici pojmu neslyšící můžeme nalézt například v zákoně č. 155/1998 Sb. - Zákon o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob, konkrétně § 2 – Definice základních pojmů. Neslyšícím je podle této definice osoba ohluchlá před rozvinutím mluvené řeči, u které velikost a charakter sluchové vady neumožňuje rozvoj mluvené řeči a dále i osoby později ohluchlé a nedoslýchavé, které samy považují znakovou řeč za primární formu své komunikace.

Postlingválně neslyšící (postlingual deaf)

Osoba, která ztratila sluch až po osvojení si mluvené řeči. Tento jedinec mívá zpravidla větší problémy psychické, zaviněné ztrátou slyšení známých zvuků a hlasu, nežli problémy s dorozumíváním se. V dospělosti je tato ztráta prožívána intenzivněji než v dětství (Hartl & Hartlová, 2010).

Prelingválně neslyšící (prelingual deaf)

„... Když však ztráta sluchu překročí určitou mez, zhruba 100 až 120 dB v lepším uchu, dojde k náhlému dramatickému poklesu srozumitelnosti mluvy, protože máme náhle co

činit s úplně jiným postižením, než je nedoslýchavost - s hluchotou - a neslyšící naučit zcela „normálně“ mluvit prostě nelze“ (Hrubý, 1996, s. 11 - 12).

Prelingvální hluchota je postižení objevující se ještě před osvojením si mluvené řeči, nejčastěji vznikající prenatálně a perinatálně. Bývá považována za třetí nejtěžší vadu po hluchoslepotě a mentální retardaci, s ohledem na její možné dopady na osobnost člověka. Podle Hartla a Hartlové (2010) odhadem pouze 5% neslyšících spadá do této kategorie. Kvůli závažnosti tohoto postižení se i přes speciální trénink děti, které nemají zpětnovazební kontrolu svého verbálního projevu, jen těžce naučí rozvíjet mluvenou řeč. Nesnadno si osvojují nové pojmy, jejich čtenářské schopnosti tedy mnohdy zůstávají na úrovni funkční negramotnosti. Ve slovníku je dále uvedeno, že vzhledem k jejich ztížené možnosti rozvinout mluvenou řeč se projevují jako jedinci se sníženým IQ, poruchami učení a chování, někdy je použité přirovnání jejich projevů k projevům osob mentálně retardovaných.

Nutno však podotknout, že se jedná pouze o přirovnání jejich verbálních projevů k osobám se sníženým intelektem, označení prelingválně neslyšících jako osob podobných po více stránkách mentálně retardovaným je samozřejmě vysoce nekorektní. Navíc posuzujeme jejich znalost našeho mateřského jazyka. Nemůžeme zapomínat na fakt, že pro osoby komunikující výhradně (českým) znakovým jazykem je mateřština slyšící většiny (čeština) jazykem v podstatě cizím (Lane, 2013).

3.1.4 Nesprávné užívání terminologie a jeho důsledky

Hrubý (1996) poukazuje na tendenci majoritní slyšící společnosti užívat nesprávně terminologii sluchového postižení, přestože se jedná o terminologii přesně zpracovanou. Popisuje (zne)užívání označení „neslyšící“ pro všechny sluchově postižené osoby a negativní důsledky tohoto fenoménu. Mezi příčinami tohoto jevu uvádí například:

- nedostatečnou orientaci v problematice,
- vyšší míru soucitu, kterou v laické veřejnosti vzbuzuje pojem neslyšící oproti pojmu nedoslýchavý, což se zdá být podstatným faktorem při získávání finančních prostředků,
- fakt, že některé školy získávající státní dotace smějí přijímat pouze neslyšící studenty (například Gallaudetova univerzita v USA), takovýchto studentů však není

tolik a existuje zde pochopitelná tendence zahrnout pod pojem „neslyšící“ i nedoslýchavé s větší ztrátou sluchu (př.: v lepším uchu ztráta více než 70 dB).

„Je třeba zcela jasně zdůraznit, že používání ochranné známky „neslyšící“ pro nedoslýchavé nebo ohluchlé má pro skutečně prelingválně hluché děti katastrofické důsledky. Vzdělávací metody, které mohou uspět u dětí, které mají zachovány alespoň malé zbytky sluchu, totiž obvykle selhávají u dětí, které žádné sluchové zbytky nemají“ (Hrubý, 1996, s. 11).

3.2 Komunikační systémy osob se sluchovým postižením

„Řeč, jako specifický lidský komunikační prostředek, se vyskytuje v různých formách a podobách. Lidé mají možnost používat té, která jim k dorozumění nejlépe slouží. Ztráta sluchu je nemá vzdalovat od lidí“ (Matějček, 1998 in Strnadová, 1998, s. 4).

Sluchově postiženým osobám jsou vlastní dva základní způsoby komunikace: audioorální, využívající mluvený jazyk majoritní slyšící společnosti a způsob vizuálněmotorický, využívající znakový a znakovaný jazyk spolu s prstovými abecedami (Horáková in Pipeková, 2006). Prstové abecedy byly původně vymyšleny pro potřeby slyšících (Strnadová, 1998).

3.2.1 Znaková řeč (sign speech)

Znaková řeč je označením komunikačního procesu, probíhajícího s pomocí vizuálně-motorických komunikačních systémů, které jako nosiče významů používají manuální znaky. Není přitom specifikováno, o který komunikační systém se aktuálně jedná. Pojem zahrnuje český znakový jazyk i znakovanou češtinu (Valenta, 2015).

3.2.2 Český znakový jazyk vs. znakovaná čeština

Problematiku znakového jazyka ukotvuje zákon č. 155/1998 Sb. - Zákon o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob, zde konkrétně § 4 - Český znakový jazyk:

„Český znakový jazyk je přirozený a plnohodnotný komunikační systém tvořený specifickými vizuálně-pohybovými prostředky, tj. tvary rukou, jejich postavením a pohyby, mimikou, pozicemi hlavy a horní části trupu. Český znakový jazyk má základní atributy jazyka, tj. znakovost, systémovost, dvojitě členění, produktivnost, svébytnost a historický rozměr, a je ustálen po stránce lexikální i gramatické.“

Ve znakovém jazyce je možné rozlišovat dětskou řeč, nářečí, slang, argot i generační rozdíly v používání slov, stejně jako v mluvených jazycích. V každé zemi je jiný znakový jazyk, existuje i mezinárodní varianta (Strnadová, 1998).

V témže zákoně uvedeném výše pojednává § 6 - Komunikační systémy vycházející z českého jazyka, o významu pojmu znakovaná čeština. Odstavec č. 2:

„Znakovaná čeština využívá gramatické prostředky češtiny, která je současně hlasitě nebo bezhlasně artikulována. Spolu s jednotlivými českými slovy jsou pohybem a postavením rukou ukazovány jednotlivé znaky, převzaté z českého znakového jazyka. Znakovaná čeština v taktilní formě může být využívána jako komunikační systém hluchoslepých osob, které ovládají český jazyk.“

Znakovanou češtinu využívají zejména nedoslýchaví a ohluchlí lidé, kterým vyhovuje odezírání. Při komunikaci sledují především ústa druhé osoby a znaky vnímají jako doplněk. Naopak u prelingválně neslyšících, kteří nerozumí dobře češtině, není tento styl komunikace akceptován (Horáková, 2012). Je zavádějící domnívat se, že jde o vhodný způsob pro osvojování si mluvené češtiny u osob neslyšících (ve znakované češtině není obsažená gramatika), nebo o jakýsi „spisovný znakový jazyk“, který používají „inteligentní neslyšící“, jen proto, že se podobá češtině (Strnadová, 1998, s. 149).

3.3 Vzdělávací strategie a přístupy k osobám se sluchovým postižením

Péče o sluchově postižené by měla být komplexním systémem propojujícím oblast školskou, sociální a zdravotnickou. V našem státě je možné využít specializovaná školská a další zařízení a sdružení, i nestátní. Raná péče o sluchově postižené děti je realizována ve střediscích rané péče Tamtam. Existují speciálněpedagogická centra pro sluchově postižené, specializované mateřské, základní i střední školy. Ve školách, zřízených často internátní formou, je volba jednoho z přístupů ke vzdělávání (viz níže) v rukou jejich ředitele. V současné době existují již tradiční odborná učiliště a praktické školy, nabízející širokou škálu vyučnických oborů a na několika specifických středních školách je i možnost získání maturity. Vysokoškolské studium může v současnosti sluchově postižený absolvovat v Praze na Filozofické fakultě UK v oboru Čeština v komunikaci neslyšících a na JAMU v Brně v oboru Výchovná dramatika neslyšících, ostatní obory může studovat v integrované formě (Horáková in Pipeková, 2006).

Mezi základními právy nedoslýchavých a ohluchlých dětí zmiňuje Hrubý (1996) vybavení všemi dostupnými technickými pomůckami a zařazení do orálního programu s logopedickou habilitací a sluchovým tréninkem, zároveň ale i právo na možnost osvojení si znakového jazyka, aby děti měly později možnost volby identity a zařazení mezi nedoslýchavé a ohluchlé i mezi Neslyšící, ačkoliv nejsou neslyšícími. Základním právem dítěte neslyšícího je právo být zařazen do programu vycházejícího ze znakového jazyka, ve kterém se tento jazyk naučí používat i co nejvíce členů jeho rodiny a vznikne tak bilingvální rodinné prostředí. Tato práva však stále ještě nejsou dodržovaným standardem. Jedním z pozitivních aspektů současného vzdělávání na středních a vysokých školách je přítomnost tlumočnicka, která napomáhá zlepšení podmínek integrace sluchově postižených osob do majoritní společnosti (Záhumenská, Horáková, Dingová, 2008 in Horáková, 2012).

3.3.1 Orální přístup

Horáková (2012) popisuje jako hlavní cíl tohoto přístupu vybudování mluvené řeči u sluchově postiženého dítěte. Existuje více různých orálních metod, nejdůležitější složkou všech však je sluchový trénink. Jde o přístup, který by měl být využíván při práci s dětmi, které mají využitelné zbytky sluchu. V éře komunismu se však v našem státě tento přístup i přes nedostačující výsledky využíval při práci s neslyšícími, znakový jazyk byl zakázán. Slovo „neslyšící“ odkazuje v následujícím úryvku na záměrné nesprávné užití tohoto pojmu pro označení všech sluchově postižených, i nedoslýchavých, a to za účelem podpoření orálního vzdělávání:

„Všechny námítky ředitelů českých orálních škol proti znakovému jazyku vycházejí z podobné logiky: Naučili jsme přece tolik „neslyšících“ tak skvěle mluvit. Je pravda, občas se to nepovedlo, ale to bylo způsobeno přidruženými poruchami učení...“ (Hrubý, 1996, s. 15).

Lane (2013) upozorňuje na úskalí přetváření kulturně neslyšících intaktní společností na postižené jedince, kterými se většina z nich necítí být. Toto přetváření má za následek donedávna plně uznávaný názor, že neslyšící učitelé, kteří s neslyšícími dětmi umí komunikovat nejlépe, by měli být z učitelské profese vyloučeni z toho důvodu, že mají postižení, které je pro tuto profesi činí nezpůsobilými. Slyšící lidé, kteří vykonávají profesi nápomocné neslyšícím, přehlížejí tento základní rozdíl mezi svým postojem k hluchotě a

postojem neslyšících, kterým dle svých slov pomáhají. Sebepojetí neslyšících a pohledy slyšících na problematiku hluchoty jsou popsány v následující kapitole (3.4).

3.3.2 Bilingvální přístup

Jedná se o metodu využívající dva jazykové kódy, znakový jazyk neslyšících a mluvený národní jazyk. Ve vzdělávání hrají důležitou roli slyšící i neslyšící pedagog. Tento model začaly přijímat některé české školy v druhé polovině devadesátých let 20. století (Horáková, 2012).

3.3.3 Totální komunikace

Totální komunikace se snaží žákům zprostředkovat komplex manuálních a orálních způsobů komunikace, které dávají dítěti příležitost zbavit se bariér v přístupu k informacím. Všemi dostupnými komunikačními prostředky je míněna například mluva, znakový jazyk, čtení a psaní, řeč těla, prstová abeceda, rozvíjení zbytků sluchu, odezírání atd. V současnosti se jedná o nejrozšířenější komunikační přístup v České republice (Horáková, 2012).

3.4 Pohledy na problematiku sluchově postižených

3.4.3 Medicínský, pedagogický a sociokulturní pohled

Existují tři hlavní pohledy na problematiku sluchově postižených osob, medicínský, pedagogický a sociokulturní. Podle prvního, medicínského, nebo také klinického modelu je osoba takto postižená vyšetřována z hlediska míry poškození (dysfunkce) sluchového orgánu a pro vymezení kategorie postižení, do které spadá, je podstatná kvantita a kvalita sluchového vjemu. Jedinec je vnímán jako postižený a pokud to míra postižení umožňuje, může mu (popřípadě jeho rodičům) být navrhováno využití různých kompenzačních pomůcek, kterými jsou například sluchadlo, nebo kochleární implantát. Pedagogický pohled jedince zařazuje podle míry narušení jeho vztahů s okolním prostředím na základě postižení a podle jeho komunikačních kompetencí vycházejících ze zvoleného komunikačního systému.

Sami sluchově postižení však na sebe jako na postižené v mnoha případech nepohlíží. Z hlediska sociokulturního, opírajícího se o kulturně-jazykový model se sluchově postižení cítí být členy jazykové a kulturní menšiny, užívající svůj vlastní jazyk (znakový jazyk). Takto smýšlející neslyšící se označují podle kulturní definice jako Neslyšící s velkým „N“. Toto označení se vyskytuje i v anglickém jazyce (slovo *Deaf*

s velkým D) a je používáno i v jiných zemích, jde tedy o mezinárodní termín a pohled. Skupina Neslyšících nesoucí své označení podle kulturní, nikoliv audiologické definice však nezahrnuje pouze neslyšící, ale i jiné osoby hlásící se k tomuto kulturnímu pojetí problematiky sluchového postižení, například nedoslýchavé či slyšící uživatele znakového jazyka (Horáková in Pipeková, 2006). Nesdružují se na základě stejného stavu sluchu, ale podle shodných dorozumívacích potřeb (Strnadová, 1998). Od roku 1988, kdy na Gallaudetově univerzitě proběhla revoluce ve jménu prosazení kulturního modelu neslyšících, se tito lidé snaží, aby je intaktní populace chápala jako sociokulturní menšinu, nikoliv pouze jako osoby odlišné jejich handicapem, který oni sami navíc jako handicap nevnímají (Lane, 2013).

3.4.4 Pohled intaktní osoby na problematiku sluchově postižených

Neznalost problematiky

Co se týče výskytu sluchového postižení v populaci, je obtížné vyjádřit ho přesnými čísly, tyto údaje jsou totiž v české i zahraniční literatuře velmi rozdílné. Možnou příčinu tohoto jevu lze nalézt v nejednotnosti metod záchytu, v problematickém vymezení postižení a jeho kvalifikaci, nebo v různém přístupu k začleňování odstranitelných převodních poruch (Horáková in Pipeková, 2006). Informace z roku 1998 (Hrubý, 1998) uvádějí v České republice pro osoby s praktickou hluchotou počet 3900 osob, pro úplnou hluchotu 3700, pro uživatele znakového jazyka číslo 7300 a dále údaj, že z celkově cca 0,5 milionu sluchově postižených osob má vrozenou či v dětství vzniklou vadu sluchu pouze 15 000 jedinců. Prelingválně neslyšících osob tedy v našem státě není mnoho. Tento fakt zapříčiňující mimo jiné nedostatek příležitostí k seznámení se s neslyšícími ovlivňuje celkovou informovanost intaktní populace o zmíněné problematice a její pohled na neslyšící celkově.

Na základě neznalosti problematiky sluchového postižení se pak tvoří různé předsudky. Kiger (1997) mapoval ve svém výzkumu celkové povědomí intaktní populace o neslyšících a specifika stereotypních jednání, kterých se slyšící vůči nim dopouštějí. V závěru svého článku popisuje, jak může být mínění intaktní veřejnosti ovlivněno nemnohými zkušenostmi s neslyšícími a následnou generalizací ze zkušeností získaných informací, které se intaktní lidé dopouštějí. Dále v textu jsou popisovány nejčastější postoje intaktní veřejnosti k prelingválně neslyšícím osobám.

Klinický pohled

Většina slyšících osob se na neslyšící dívá výše popsaným klinickým pohledem, klasifikuje je podle stupně jejich vady, vyjadřuje jim soucit kvůli jejich handicapu a porovnává je se slyšícími. Dle tohoto většinového pohledu slyšícího člověka můžeme například říci, že průměrný neslyšící středoškolák zaostává ve standardizovaných testech z jeho národního jazyka (ne nutně mateřského) o sedm tříd za svým slyšícím vrstevníkem. Z pohledu sociokulturní menšiny Neslyšících však problém chápeme tak, že by dospělý neslyšící mohl říct, že knihu otevře jen málokdy, protože ho na střední škole onen verbální národní jazyk nikdy nenaučili, učitelé se totiž nepodařilo třídě orální metodou cokoli srozumitelně sdělit. Podle slyšících je lepší být nedoslýchavý než neslyšící, více se totiž podobáte slyšící společnosti. Neslyšící vnímají tuto záležitost přesně naopak. Čím více jste neslyšící, tím více vás přijímají, vysoce si cení například neslyšících dětí a při narození svých potomků obvykle přirozeně doufají, že dítě bude stejně sluchově postižené, jako jsou oni sami. Neslyšící jedinec používající pouze orální metodu komunikace ve snaze domluvit se snáze se slyšícími a uznávající pouze hodnoty intaktní populace je pro ně zrádcem (Lane, 2013).

Lane (2013) zmiňuje ve své knize extrapolační omyl, jakožto největší egocentrický omyl, kterého se jako slyšící dopouštíme při posuzování neslyšících. Představujeme si, že neslyšící člověk je podobné mentality jako člověk intaktní, s podobným hodnotovým žebříčkem, s podobným smyslem pro humor atd. Navíc má dle nás pouze sluchové postižení. Snažíme se ho pochopit tak, že si představíme vlastní život a to, jak by se změnil, kdybychom přišli o sluch. Svět neslyšícího člověka není náš svět bez zvuků, je to svět úplně jiný. Dokud tento extrapolační omyl nepotlačíme, nebude možné vyvinout účinný systém vzdělávání a výchovy neslyšících dětí.

Předsudky

Nejvíce předsudků se vztahuje ke znakovému jazyku a způsobům komunikace se sluchově postiženými, dále pak k jejich osobnostním rysům. Tyto předsudky vznikají, jak je výše nastíněno, na základě nedostatečné informovanosti intaktní populace a následných generalizací. Skákalová (2016, s. 59) uvádí nejčastější postoje. Neslyšící lidé dle nich jsou:

- mentálně a sociálně nevyspělí,
- nevzdělavatelní,
- nesamostatní, neschopní, závislí na tlumočnících,
- egoističtí, sobecky jednající,

- agresivní a zlostní,
- přemýšlející pouze na úrovni konkrétního myšlení,
- méně inteligentní než slyšící,
- trpící kvůli svému postižení a přející si slyšet.

Stereotypy a předsudky podmiňují diskriminující jednání. V případě sluchového postižení hovoříme o *audismu*, výrazu užívaném pro označení diskriminace sluchově postižených. Jedná se například o nepřijetí do zaměstnání pouze na základě předsudků ještě před pracovním pohovorem, nebo absenci titulků v televizním vysílání (Skákalová, 2016). Jde o výraz neslyšícího amerického pedagoga a teoretika Toma Humphriese, jenž popisuje slyšícími spravovanou instituci, která má řešit záležitosti neslyšících a to tak, že: „o nich vynáší soudy, že autorizuje názory za ně, že je popisuje, učí o nich, určuje, kam půjdou do školy a v některých případech i kde budou bydlet“ (Lane, 2013, s. 61).

Dobový kontext

Postoje k neslyšícím a k metodám jejich vzdělávání se mění podle aktuálního dobového názoru na tuto skupinu. Jak bylo již zmíněno, během totalitního režimu probíhala výuka těchto osob jinak, znakový jazyk byl striktně zakázán, některé slyšící dokonce pohoršovalo se na tento styl komunikace neslyšících dívat (Skákalová, 2016).

„...ještě v 70. letech žádali obyvatelé Prahy 5, kde jsou dvě školy a odborné učiliště pro neslyšící, aby bylo neslyšícím zakázáno znakovat ve stanici metra Anděl. Odlišný způsob komunikace je totiž urážel“ (Buberle, 1998 in Strnadová, 1998).

Stud

Slyšící se někdy za své neslyšící známé na veřejných místech stydí. Je to dáno jednak tím, že uměle vyvozená mluva neslyšících zní podstatně jinak než projev slyšícího člověka a znakový jazyk je poměrně výrazným způsobem komunikace, dále pak z toho důvodu, že neslyšícím nejsou vlastní některé zvyky a konvence, které intaktní populace považuje za slušnost. Se ztrátou sluchu tyto zvyky ztrácejí pro neslyšící svůj smysl. Mezi typické projevy „neslušnosti“ patří mlaskání, srkání a skřípění příborů o nádobí při jídle či nepotlačování nevhodných tělesných zvuků, hlasité zívání, zakašlání v nevhodný okamžik atd. Neslyšící zároveň neklepou na dveře, protože čekat na svolení vejít je z jejich pohledu zbytečné. Strnadová (1998) dále pro ilustraci zmiňuje případ, kdy se její neslyšící známá bála o život svého manžela a považovala ho za nemocného, protože v noci podivně „vibroval“, nevěděla o existenci chrápání.

Shrnutí

„Ve slyšící společnosti na hluchotě ulpívá stigma“ (Lane, 2013, s. 26). Autor rozlišuje tři druhy stigmatu podle sociologa Ervina Goffmanna, tělesné, charakterové a kmenové. Neslyšícím se podle něj připisují všechny tři tyto kategorie: „Z fyzického hlediska jsou považováni za nedokonalé a tato skutečnost je běžně chápána jako příčina negativních charakterových vlastností, jako jsou třeba konkrétnost myšlení a impulsivní chování. Slyšící rovněž mohou vidět neslyšící jako jedince, kteří drží spolu jen v uzavřených skupinách, ba dokonce jako nežádoucí oddělený svět...“ (Lane, 2013, s. 27).

Postoje většiny intaktních lidí k neslyšícím by se daly vyjádřit nikoliv jako podporující kulturně Neslyšící s velkým N, nýbrž jako žádosti, ať se „hluchoněmí“ naučí normálně mluvit, aby se mohli zapojit do normální společnosti (Strnadová, 1998). Převládá nedostatečná orientace v problematice ze strany slyšících zapříčiňující vznik předsudků a diskriminace. Dále pak názor, že užívání primárně znakového jazyka u neslyšících dětí vede v dospělosti nutně k omezenému rozvoji mluveného jazyka, ačkoliv výzkumy dokládají, že tato souvislost není doposud dokázána, jak popisují například Horáková (2012) či Strnadová (1998).

„V našich představách o lidech jsou jazyk a intelekt velice úzce propojeny (překvapuje nás, když slyšíme vzletné myšlenky - pokud se nejedná o výslovný záměr - pronášené v jižanské angličtině s protaženými samohláskami nebo vyjadřované v agramatických větách), připadá nám, že hluchota znamená slabost intelektu“ (Lane, 2013, s. 28).

3.5 Vývoj osobnosti sluchově postiženého jedince

3.5.3 Vymezení zkoumané skupiny

V této bakalářské práci se po vymezení terminologie sluchového postižení dále v teoretické i praktické části zabývám pouze problematikou neslyšících osob používajících jako svůj hlavní komunikační kanál znakový jazyk. V následujících kapitolách se v některých uváděných výzkumech účelně vyskytuje porovnání s osobami ohluchlými či nedoslýchavými. Záměrně pro obsáhlost tématu vynechávám v této práci řešení problematiky osob s kochleárním implantátem.

3.5.4 Možnosti ovlivnění osobnosti jedince sluchovou vadou

Charakter postižení, podmínky vývoje jedince a postoje intaktní společnosti vůči neslyšícím celkově formují osobnost postiženého a jeho sebepojetí. Skákalová (2016) na základě odborné literatury uvádí mezi nejčastěji popisovanými rysy osobnosti neslyšícího egocentrismus ve smyslu upozorňování na sebe, agresivitu související se zvýšenou potřebou sebeprosazení, negativismus a nedůvěru, závislost na druhých a nesamostatnost, výskyt obtíží v sociálních kontaktech a poruchy sebehodnocení. Na druhou stranu ale autorka zmiňuje, že jsou v literatuře dostupné i mnohdy nesprávně generalizující psychologické nálepky popisující prelingválně neslyšící jako uzavřené, nevyspělé, sobecké, nepozorné, neurotické, agresivní či depresivní jedince (Montgomery, 1990 in Skákalová, 2016). Zobecňování zde, stejně jako u jiných postižení není na místě.

Skákalová (2016) dále popisuje takzvaný skupinový egoismus, který je možné nalézt v některých deklaracích neslyšící komunity. Tímto pojmem označuje přílišné zdůrazňování a nadhodnocování potřeb znevýhodněné skupiny. Jedná se o názor, že má sluchově postižený člověk automaticky právo očekávat jako kompenzaci své vady majetek a zajištění, služby, specifickou péči atd.

3.5.5 Řeč

U prelingválně neslyšících dětí se můžeme setkat s broukáním, totožným s broukáním intaktních dětí, žvatlání už ho však nenásleduje, dítě totiž postrádá zpětnou sluchovou kontrolu zvuků, které vydává. Tato zprvu podobnost ve vývoji obou skupin dětí je stále ještě častou příčinou pozdního odhalení poruchy (Strnadová, 1998).

Souvislost vývoje jazyka s vývojem myšlení je nezpochybnitelná. Dle Bandury „*jazyk formuje myšlenkové vzorce, na kterých se zakládá chování*“ (Bandura, 1999, s. 195). Je tedy podstatné, aby dítě mělo už od období kritického pro správný vývoj jazykových kompetencí možnost plně rozvíjet svůj komunikační potenciál. Pokud je mu v tom zamezeno například nevhodným výchovným a vzdělávacím přístupem, může mít tato skutečnost negativní vliv na jeho celkový vývoj. Toto dokládají výsledky dřívějších snah o zákaz znakového jazyka a o rozvoj pouze mluveného jazyka, které nepřinesly přes veškerou snahu uspokojivé výsledky. Přestože byly děti celé dětství v péči logopedů a měly zákaz nakovat, mluvení bez zpětné sluchové vazby pro ně bylo velmi obtížné. Zaměření vyučujících pouze na výslovnost mluveného jazyka vedlo k velkým nedostatkům ve slovní zásobě. Je tedy výhodnější podporovat komunikaci ve znakovém jazyce pro

rozvoj slovní zásoby a nezaměřovat se pouze na stránku výslovnosti u mluveného jazyka, ve snaze dostat ji na „normální“ úroveň, v současnosti již víme, že to není možné (Strnadová, 1998).

U neslyšících dětí se setkáváme s problémem nejednotného a ne vždy neúčinnějšího výchovného a vzdělávacího přístupu (viz výše), dále pak často s pozdním začátkem řešení problematiky sluchového postižení a volby komunikačního stylu ze strany rodiny. Jazykové schopnosti se rozvíjí ještě před počátkem předškolního věku dítěte, s neslyšícími dětmi se však často začíná systematicky komunikovat až s nástupem do základní školy. Jinak je tomu u neslyšících dětí neslyšících rodičů, kterých je však menšina. Ty mají možnost rozvíjet svou úroveň znakového jazyka ještě před nástupem do mateřské školky (Strnadová, 1998).

„Pokud si dítě má osvojit nějaký existující jazykový systém, pak je hlavní podmínkou dostupnost modelu v určitém časově omezeném vývojovém období“ (Strnadová, 1998, s. 184).

Autorka dále zmiňuje mezi důsledky pozdního či nedostatečného osvojení si zvoleného komunikačního modu často zažívané pocity frustrace a negativních emocí spojené s nedostatečnou schopností vyjádřit se v sociálních interakcích v dospělosti. Vedle tohoto důsledku popisuje i zpomalený kognitivní vývoj jedince, omezený všeobecný přehled, nedostatky ve verbální inteligenci, obtíže s abstraktním myšlením atd.

3.5.6 Kognitivní důsledky sluchového postižení

Aniž bychom si to permanentně uvědomovali, sluch je velmi důležitým smyslem, který využíváme v podstatě neustále, funguje i ve spánku. Sluchové vnímání má na rozdíl od zrakového tu výhodu, že je možné se na něj spolehnout i přes optické překážky a špatné světelné podmínky. I nevidomí lidé používají odraz zvukových vln k tomu, aby se v prostoru lépe orientovali. Sluchová kontrola okolního dění probíhá i nezáměrně, zatímco vykonáváme jinou činnost. Informuje nás o dění kolem i v případě, že se o to vědomě nesnažíme. Nevědomě zaslechnuté zvuky můžou zůstat v podvědomí člověka ve formě paměťových stop, které pak působí na naše prožívání. Když však schopnost vnímat sluchem ztratíme úplně, je orientace v prostoru narušena. Platí zde totéž co u zrakového postižení, mozek se při sensorické deprivaci naučí lépe využívat zachovaných smyslů. Jsme nuceni neustále se rozhlížet, kontrolovat situaci zrakem, záměrně si ověřovat, co se

děje, to klade nemalé nároky na pozornost dospělého člověka, natož pak dítěte, které má vydržet ve školní lavici a učit se. Proto jsou neslyšícím dětem často neprávem přisuzovány poruchy učení a chování (Strnadová, 1998).

„Zvláštní forma vnímání neslyšícího dítěte se vyznačuje především tím, že do zorného pole náhle vstupují věci v pohybu. Neohlašují se zvukem. ... Najednou je nějaký člověk v pokoji – neslyšela jsem jej přicházet. Najednou je zase pryč – neslyšela jsem ho odcházet. Když ten člověk ode mne nic nechtěl, nevím ani, proč přišel a proč odešel, protože neslyším, co někomu druhému říká“ (Merktová, 1987 in Strnadová, 1998).

Neslyšící dítě nemá schopnost mimovolného učení využíváním sluchu. Jeho intaktní vrstevník si může hrát a zároveň se učit novým slovům, která zaslechne v pohádce přehrávané na CD, neslyšící dítě nikoliv. Jde o jeden z aspektů podílejících se na skrovné slovní zásobě neslyšícího v dospělosti, zapříčiněné omezeným přístupem k informacím. Omezená slovní zásoba souvisí s problémy se čtením, které tito lidé obvykle mívají. Zároveň mají vedle chudšího slovníku často nedostatečně osvojenou gramatiku českého jazyka na to, aby ho mohli bez problémů číst v psané formě. Neovládají obvykle ani skloňování a slovo v jiném pádě než v prvním jim může připadat neznámé, nebo obtížnější, ačkoliv infinitivu rozumí. Problémy se čtením vedou k nechuti číst, která je příčinou další redukce přísunu informací. Jde tedy o jakýsi bludný kruh. Podíl na zpomalení kognitivního vývoje nevhodnou volbou výchovné a vzdělávací metody a souvislosti s jazykovými kompetencemi a myšlením jsou popsány výše.

3.5.7 Role charakteru rodinného prostředí

Právo rozhodování o stylu výchovy a vzdělávání sluchově postiženého jedince náleží samozřejmě především jeho rodičům. Role charakteru rodinného prostředí ve vývoji osobnosti neslyšícího jedince je významná a rodinné podmínky mohou být případ od případu velmi odlišné. Neslyšící dítě může být potomkem rodičů neslyšících, nedoslýchavých, slyšících, nebo třeba dítětem neslyšícího otce a slyšící matky. Dle statistik je však až 90% dětí z neslyšících manželství slyšících, 90% neslyšících si bere nedoslýchavého či neslyšícího partnera a 90% neslyšících dětí se rodí v rodinách, kde není ani jeden sluchově postižený (Horáková in Pipeková, 2006). Třetí statistika popisuje prostředí často spojené se zvládáním psychického stresu, pramenícího například z mnoha nedorozumění vznikajících na základě nekvalitní vzájemné komunikace slyšící - neslyšící (Kročánová 2001, in Horáková 2012). První a třetí údaj s ohledem na informace

v předchozích kapitolách napovídají, že soužití v takto složených rodinách může být přinejmenším komplikované.

Sžívání rodiče se sluchovým postižením dítěte

Narození postiženého dítěte je pro rodiče velkou zátěží, je to zkouška, na kterou nebyli předem připraveni. Prožívají obvykle prvotní šok následovaný pocity beznaděje, frustrace, někdy i viny a ztráty jistoty. Tyto pocity se mohou podílet na formování jejich přístupu k dítěti a následně ovlivnit emocionální vývoj dítěte samotného, jeho nahlížení na sebe atd. V případě sluchového postižení existuje i v dnešní době u slyšících rodičů přes pokrok ve vzdělávacích systémech (nyní akceptujících a používajících znakový jazyk) tendence k požadování přizpůsobení se ze strany dítěte, např. v situaci, kdy se rodiče neučí znakový jazyk, nebo pouze pár základních znaků a na dítě mluví, jako kdyby neslyšící nebylo. Spoléhají na to, že se dítě naučí odezírat, protože to v intaktní většinové společnosti bude potřebovat. Časem však naráží na komunikační bariéry, které mohou být příčinou bariér citových (Horáková, 2012). Horáková dále s odkazem na poznatky autorů Vymlátílové, Škodové a Jedličky popisuje, proč jsou neslyšící děti výrazně ohroženy ve svém citovém vývoji. Zmiňuje trvalé vystavení podnětové deprivaci, častější výskyt citové deprivace a větší zátěž ve vztahu rodič-dítě v porovnání s intaktními dětmi, časté prožívání zklamání kvůli nesplňování vysokých nároků učitelů a vychovatelů, frustraci způsobenou nepochopením a obvyklý stres, pokud musejí děti odezírat a komunikovat slovně, což je pro ně nepřírozené.

Slyšící rodič – neslyšící dítě

Neslyšící dítě ve slyšící rodině je podle Strnadové (1998) ochuzeno o citové vazby na základě chybějícího časného kontaktu s matkou. Podněty, které jsou pro intaktní dítě dostačující, jsou v případě smyslově postižených dětí nedostatečné (Vágnerová, 1993 in Strnadová, 1998) a slyšící rodič je ne vždy schopen dostatečně vizuálně podnětné prostředí neslyšícímu dítěti poskytnout.

Možný vznik komunikační bariéry, frustrace z nedorozumění, stigmatizace sluchového postižení, pocit viny matky, stud, předsudky, aktuální názor společnosti, vzdělávací systém pro osoby sluchově postižené, to vše a mnoho dalšího ovlivňuje vztahy v rodině, vztahování se intaktní rodiny k neslyšícímu jedinci. Lane (2013) popisuje pocit viny, ne vždy vysvětlitelný, který zažívají matky, když se jim narodí neslyšící dítě. Slyšící rodič se někdy s hluchotou dítěte nedovede vyrovnat, proto se pak neučí znakový jazyk a

nechává dítě učit se znaky pouze ve škole. Dítě pak pořádně neovládá ani jeden z jazyků, nemá prostředek k vyjádření se a zpomaluje se jeho celkový vývoj (Strnadová, 1998).

„Vyskytují se také případy, kdy schopnost jednoho člena rodiny komunikovat s dítětem lépe vede k tomu, že dítě komunikuje s ostatními členy rodiny prostřednictvím této osoby (obvykle je to matka), což negativně ovlivňuje jeho sociálně-emocionální vývoj“ (Horáková, 2012, s. 43).

Neslyšící rodič – neslyšící dítě

Neslyšící dítě neslyšících rodičů má optimálnější podmínky pro vývoj. Jak je popsáno výše, má obvykle od počátku přístup k osvojování si stejného způsobu komunikace, který ovládají rodiče. Neochuzuje se mu tedy slovní zásoba. Strnadová (1998) dále podotýká, že v tomto případě zvládá neslyšící matka skrze znalost svých vlastních potřeb vizuálně orientované osoby snáze vytvořit dítěti dostatečně podnětné prostředí, aby nedocházelo k podnětové deprivaci. Přirozenější komunikací zároveň nehrozí takové riziko vzniku citové bariéry.

Neslyšící rodič – slyšící dítě

Poměrně neviditelnou jazykovou a kulturní menšinu reprezentují slyšící děti neslyšících rodičů CODA¹ (**C**hildren **O**f **D**eaf **A**dults), jde o děti s takzvanou „dvojznačnou identitou“. Někdy se neslyšící rodiče ve snaze zabránit potížím v komunikaci nebo pod vlivem slyšících prarodičů uchýlí k nepoužívání znakového jazyka v komunikaci se svými dětmi. To pak vede k orální komunikaci a k používání nesprávné gramatiky a nesrozumitelných výrazů ze strany rodičů, kdy rodič na dítě takto mluví, ale sám má problém s odezíráním, tudíž očekává, že mu dítě bude odpovídat ve znakovém jazyce, který ale neovládá. Interakce rodič-dítě je tedy omezená a nevyvážená a způsobuje komunikační, případně i citovou bariéru na obou stranách. Děti pak mohou mít tendenci vyhledávat v komunikaci spíše slyšící osoby, například prarodiče, což v dospělých neslyšících vzbuzuje negativní pocity (Horáková, 2012, s. 121-122).

Attachment

Plháková (2007) popisuje jako nejzákladnější lidský cit vytvářející se skrze interakci dítěte s primární pečující osobou pocit bezpečí. Podle (ne)dostatku tohoto pocitu v dětství se následně stavíme k okolí s větší či menší důvěrou. Jedná se o důvěru v druhé lidi, v jejich

¹ CODA je mezinárodní organizace, která byla založena v roce 1983 v USA v Kalifornii.

náklonnost, v rozhodnutí spoléhat se na jejich pomoc atd. Pocit bezpečí vs. pocit úzkosti v dětství tedy v dospělosti formuje naše vztahy a citové prožívání.

„Psychologové osobnosti zdůrazňují, že každý člověk má tendenci k určitému základnímu citovému ladění, což dávají do souvislosti s tělesnou konstitucí a temperamentem, případně s životními zkušenostmi, zejména v raném dětství“ (Plháková, 2007, s. 404).

Tyto zkušenosti z raného dětství jsou ovlivněny typem attachmentu, vazby, pouta, které si mezi sebou vytvoří dítě a pečující osoba, nejčastěji matka, ta je pro potomka zdrojem emocionálního bezpečí ve stresových situacích. Toto vazebné chování je popisováno kromě člověka i u primátů, a to jako chování udržující vzájemnou blízkost matky a dítěte, potřebnou pro přežití potomka. U dítěte má v prvním roce života například podobu odlišných reakcí na matku a na ostatní lidi, pláče nebo následování matky při jejím odchodu. Citové připoutání vznikající do tří let věku dítěte může být jisté, nebo nejisté. Charakter připoutání je možné zkoumat za použití testu SST (Strange Situation Test), vytvořeného Mary Ainsworthovou. V partnerských vztazích dospělých lidí pak podoba citové vazby ovlivňuje styl řešení konfliktů (Bowlby, 2010). Studií H. Kotrlové a L. Lacinové (2013) byla zkoumána souvislost stylu citové vazby a stylu řešení konfliktů v partnerských vztazích v dospělosti. Výsledky naznačují, že jistý styl citového přilnutí vede ke konstruktivnímu řešení konfliktů v dospělosti, zatímco nejistý styl citového přilnutí souvisí s destruktivním chováním ve vztazích (přílišná reaktivita, dominance, submise).

Jak již bylo zmíněno, sluchové vnímání pracuje nezávisle na vědomí člověka a kontroluje všechny slyšitelné změny v okolním prostředí, což hodnotí Strnadová (1998) jako velmi důležité pro pocit bezpečí a pochopení okolních dějů. Sluch pomáhá člověku neustále monitorovat okolí a tím mu poskytuje pocit bezpečí. Používání hlasu v interakci matka – potomek je velmi důležitým aspektem tohoto vztahu, v některých případech důležitějším, než jakým je vizuální kontakt. Plačící neslyšící dítě matky uklidní s většími obtížemi, nepomáhá jim v tom totiž právě efekt hlasové intonace. Neslyšící dítě přichází o stejnou možnost získání pocitu bezpečí na základě vnímání matčina hlasu, jako má intaktní jedinec.

Zdravé dítě je ve dvou měsících schopné lokalizovat zvuk, otáčí tímto směrem hlavu (Vágnerová, 1996 in Strnadová, 1998). V pátém měsíci se dítě ke směru zvuku otáčí celým tělem. Autorka se táže řečnickou otázkou, jaké by asi byly šance tohoto zdravého

dítěte ke smyslovým interakcím s matkou, kdyby neslyšelo a jaký by tato podmínka měla vliv na jeho vývoj.

„Prostřednictvím sluchu dítě pozná, že je matka nablízku, i když ji právě nevidí a zvuk jejího hlasu je uklidňuje. Dítě, které neslyší svou matku, může mít častěji pocit opuštěnosti, ačkoliv je matka nablízku (ale není na dohled). Proto vyžaduje častěji její bezprostřední přítomnost“ (Strnadová, 1998, s. 120). V pozdějším věku pak může docházet k problémům se separační úzkostí při odloučení dítěte od matky. Narušení základního pocitu jistoty může ovlivnit emoční vývoj jedince. Neslyšící matka nemá možnost mimovolně zaslechnout a reagovat na spokojené či nespokojené zvukové projevy svého dítěte stejným způsobem, jako matka intaktní. Je však skrze své vnímání světa schopnější v poskytování dostatečně podnětného prostředí neslyšícímu dítěti tak, aby u něj nedocházelo k sensorické deprivaci.

3.6 Porozumění emocím

3.6.1 Porozumění emocím u sluchově postižených dětí

Rieffe (2012) ve svém výzkumu upozorňuje na sníženou variabilitu strategií regulování emocí u neslyšících dětí. Neslyšící děti volí strategie aktivního přístupu k řešení možných konfliktů ve scénářích vybraných experimentátory, ale v porovnání se slyšícími dětmi nevolí možnost odklonit či přesměrovat svou pozornost jinam, pryč od konfrontace. Strategie neslyšících dětí se ukazují jako méně účinné. Dále autorka ve svém výzkumu popisuje, že neslyšící děti nemají obtíže identifikovat své vlastní základní emoce, ani emoce složené či protikladnou valenci (veselý - smutný). Mají však zhoršenou schopnost rozlišování emocí negativního spektra.

Filippová a Hudáková (2016) ve své studii navazují na Rieffe (2012). Popisují, jak dětští mluvčí znakového jazyka rozumějí emocím. Zmiňují důležitost socializace jedince v emoční oblasti a informací, že neslyšící děti i dospělí jsou emocionálně a sociálně nevyzrálí, mají nízkou úroveň sociálního chápání, což popisuje i Potměšil (2007). Připomínají, že neslyšící děti jsou schopny stejně jako děti intaktní rozpoznat situace evokující emoce i intenzitu těchto emocí. Pro interpretaci emocí ve znakovém jazyce využívají především informace z výrazu tváře mluvčího. Stejně jako slyšící děti, neslyšící dokážou nazírat z více úhlů pohledu na situaci, která může vzbuzovat emoce diametrálně odlišného charakteru. Uživatelé znakového jazyka však zaostávají za slyšícími v rozlišování více perspektiv v rámci negativních emocí, jak již bylo popsáno výše. Jedná

se například o výrazy smutný a rozzlobený (Rieffe, 2012). Dle autorek je u neslyšících lidí významně vyšší emocionální narušení, než je tomu u lidí slyšících. Ve své studii popisují výzkum porozumění emocím u neslyšících dětí z roku 1992 a jeho replikaci z roku 2014. Šlo o replikaci výsledků mapující schopnost rozpoznat podle předlohy přání a emoci v závislosti na přání. Z výsledků je patrné, že ačkoli se v literatuře hovoří o „sociálním zaostávání“ neslyšících dětí celkově, existuje důvod pro domněnku, že sociální kompetence se liší mezi podskupinami neslyšících dětí užívajících znakový jazyk a neslyšících dětí užívajících mluvený jazyk. Za zásadní řešení situace autorky považují plnohodnotnou komunikaci umožňující i nezáměrné učení a rozšiřování slovní zásoby. Porozumění emocím je podle nich třeba zkoumat jako jednu ze součástí sociálně-kognitivních dovedností.

Jak je popisováno výše v kapitole Teorie emocí, podle pohledu Stanleyho Schachtera se kognitivní zhodnocení situace rovná interpretaci fyziologické aktivity v závislosti na našich sociálních vzorech, je tedy ovlivněno socio-kulturně, zkušeností atd. Stuchlíková (2007) dále popisuje, jak naše zčásti vědomé předpoklady o tom, co bychom měli v dané situaci cítit, mají signifikantní vliv na to, co opravdu v této situaci cítíme. Je tedy vhodné zvážit i tyto aspekty při mapování schopnosti porozumět emocím.

3.6.2 Sluchové postižení a sebereflexe

Dle Potměšila (2007) souvisí určitá schopnost sebereflexe s našimi sociálními kompetencemi a identitou, kterou jsme si převážně do období dospělosti stihli vybudovat. Identitu, její uchopení a přijetí, můžeme chápat jako důležitý základ pro další rozvoj osobnosti v dospělosti, pro sebehodnocení a schopnost sebereflexe. Sebereflexi můžeme chápat jako soubor schopností jedince, které: „*mu umožňují provádět rozhodovací proces ve vztahu k vlastním potřebám, schopnostem a možnostem v konkrétní situaci*“ (Potměšil, 2007, s. 35).

Rozvinutí sociálních kompetencí je velmi úzce propojeno s mírou komunikačních schopností, jde o rozvoj ve vzájemné interakci. Jedinci se sluchovým postižením mají v současné době stále ještě velmi specifické možnosti, co se socializace i získání komunikačních dovedností týče. Problematika dorozumívání ve vzdělávání a rozmanitosti podmínek rodinného prostředí s jejími vlivy je popsána výše. Co se sociálních kompetencí týče, Potměšil připomíná negativní dopad, který na sluchově postižené děti mají jim určené specializované internátní školy, kam bývají často umísťovány. Nemají tolik možností

střídat různé vrstevnické kolektivy. Znemožnění komunikace omezuje či zcela zastavuje příjem zpětnovazebních informací od okolí dítěte, díky nimž dítě zjišťuje, jak je přijímáno, kam patří. Tento fakt je následně příčinou různých odchylek od zdravého vývoje jedince. Komunikace se zásadně podílí na celkovém rozvoji osobnosti a neschopnost či nemožnost komunikovat nebo dlouhodobá frustrace zapříčiněná nedostatky v této schopnosti může způsobovat závažné psychické problémy. V oblasti naplnění komunikační potřeby a dostatku sociálních kontaktů lze jen těžko srovnávat situaci těchto dětí se situací dětí sluchově postižených, které byly integrovány do běžných základních škol, poté co jejich vada byla kompenzována technickou pomůckou. Na druhou stranu se však můžeme setkat i s názorem (Lane, 2013), že integrování sluchově postiženého jedince se slyšícími rodiči do intaktního kolektivu může mít za následek ještě větší izolaci tohoto jedince, a to z důvodu jeho odlišnosti vnímané většinou skupinou, je tedy vhodné hledat v přístupu ke sluchově postiženým kompromisy co nejméně škodlivé situaci.

Potměšil (2007) dále uvádí, že intaktní děti jsou již od sedmi let věku dostatečně chápavé pro přijímání (i nonverbálních) informací o tom, co si o jejich činnosti myslí dospělí v jejich okolí. Ke zpracování těchto informací je však zapotřebí adekvátní mentální vývojová úroveň, podmíněná vývojem jazyka. K největšímu rozvoji vlastní identity a zvýšené míře sebereflexe dochází v období adolescence. Velmi významným faktorem hrajícím roli v tomto rozvoji je charakter rodinného prostředí, který ovlivňuje hodnoty, normy a pravidla, která si dítě následně osvojuje, nebo se proti nim vymezuje. Toho však nelze dosáhnout bez kvalitní vzájemné komunikace. Potměšil ve své knize v tomto ohledu připomíná fakt, že se neslyšícím často dostává od okolí reflexe jejich chování, která je omezená na informace o tom, co je dobře a co je špatně. Pokud chybí mezi rodičem a dítětem funkční komunikační kanál, nemá rodič často prostředky ani chuť tuto reflexi prohloubit o diskuzi proč tomu tak je, o dodatečné vysvětlení problému. Pro neslyšící je tedy obtížné utvářet si a přebírat od rodičů normy stejným postupem, jako je to u populace intaktní, často jsou totiž ochuzeni o porozumění celému kontextu situace., dozví se pouze, co je vhodné a co ne.

V oblasti surdopedie není pro sebereflexi prozatím dostupná potřebná diagnostika ani důkladně propracovaná metodika pro její rozvoj. Je to znovu komunikační bariéra, která je příčinou stagnace v tomto ohledu. Potměšil ve své publikaci z roku 2007 popisuje teoretický závěr vycházející mimo jiné i z experimentů sovětského psychologa Alexandra Romanoviče Luriji (1902 - 1977). Pokud jedinci kultura, zvyky, nebo komunikační

kompetence neumožní v dětství dostatečný vývoj psychiky a složek osobnosti, není schopnost sebereflexe založena a později ani vyvinuta. Neslyšící dítě v rodinném prostředí bez interakcí umožňujících rozvoj sebereflexe tedy nemůže v oblasti sebehodnocení stačit svým intaktním vrstevníkům.

Vágnerová popisuje u sluchově postižených možnost problémů se sebeovládáním a tendenci nechat se ovládat emočními prožitky i v dospělém věku. Zároveň podotýká, že na základě odlišných procesů sebeuvědomování se můžeme u sluchově postižených setkat s absencí pocitů viny, nebo studu ve chvíli, kdy bychom je z pohledu intaktního jedince čekali. S tím se pojí i uvědomování si vlastní zodpovědnosti, které je u těchto osob nižší než u osob intaktních (Vágnerová in Potměšil, 2007, s. 69). Potměšil dále popisuje mezi důsledky komplikované socializace u sluchově postižených jedinců i jejich opoždění ve vývoji morálního usuzování. Toto usuzování je ovlivněno sociálními normami, „*zároveň však systém morálky spočívá na vnitřní sankci (pocit studu, viny, nevole, rozmrzelosti)*“ (Potměšil, 2007, s. 69). Autor dále zmiňuje Freudovu teorii osobnosti a v souvislosti s ní připodobňuje osobnost neslyšícího člověka k situaci, kdy je nedostatečně vyvinuto superego, které reguluje chování v závislosti na obecně uznávaných normách.

3.6.3 Výzkumy

Daisley (2000) ve svém výzkumu zaměřujícím se na rozpoznávání emocí druhých skrze jejich fyzický postoj zkoumal rozdíly mezi neslyšícími a intaktními studenty ve věku od 18 do 30 let. Došel k závěru, že co se rozpoznávání emocí za předpokladu porozumění postojům týče, obě skupiny si vedly velmi podobně.

Mnohé studie poukazují na problematičtější emoční vývoj neslyšících dětí v porovnání se slyšícími vrstevníky, například v oblasti porozumění smíšeným emocím a osvojování si teorie mysli. Movallali & Imani (2015) shrnutím několika studií popisují podobnost mezi intaktní a sluchově postiženou skupinou v interpretaci emocí a rozpoznávání emocí z obličejových výrazů. Naproti tomu autoři poukazují na rozdíly u obou skupin v porozumění situacím vyvolávajícím emoce a vyjadřování emocí v situacích, které vyžadují znalost sociálně-kulturních norem dané společnosti. Dále zmiňují horší výsledky neslyšících dětí ve výzkumech mapujících schopnost metakognice a porozumění duševním stavům. Tyto výsledky jsou chápány jako důsledek komplikovaného osvojování si mateřského jazyka, současné výzkumy totiž demonstrují důležitost role jazykových kompetencí v emočním vývoji dítěte.

Je známa studie z roku 1973 zkoumající schopnost porozumění obličejovému výrazu emoce a interpretace emoce-vyvolávajících situací neslyšícími a intaktními osobami. Tato studie čerpá z předchozích poznatků o nedostatku empatie na straně neslyšících (způsobeném mimo jiné omezeným množstvím sociálních interakcí) a z poznatků o horších výsledcích neslyšících v interpretování emoce-vyvolávajících situací. Výsledky této studie poukázaly na horší skóre neslyšících u přiřazování správných emočních výrazů tváře k různým emoce-vzbuzujícím situacím. Tento rozdíl byl dodatečně prozkoumán a připisován nikoliv nepochopení výrazu tváře, ale neporozumění kontextu situace a potíží s hodnocením emoce-vzbuzujících situací celkově, přestože se jednalo o experiment neverbální (Odom, Blanton, & Laukhuf, 1973).

3.6.4 Emoční inteligence (gramotnost) a empatie u sluchově postižených

O emočním vývoji sluchově postižených dětí máme v současnosti stále ještě omezené množství poznatků. Obecně existuje tendence přiklánět se k nedostatečně prokázanému názoru, že mají stabilně signifikantně slabší výsledky v metakognici a ve schopnosti empatie, podobně jako jedinci s pervazivními vývojovými poruchami či onemocněním schizofrenního okruhu. Nižší skóre mají neslyšící děti v subtestech mapujících efektivitu emoční regulace a v rozpoznávání smíšených emocí, například hněvu v kombinaci se smutkem (Rieffe, 2012 in Netten a kol., 2015).

Netten a kol. (2015) popsali srovnání schopnosti empatie u neslyšících, nedoslýchavých a intaktních (pre)adolescentů u vzorku o velikosti 284 osob. Všichni probandi prošli pro srovnání neverbálními inteligenčními testy. Schopnost empatie byla zjišťována skrze sebereflexi dětí, vyjádření rodičů a pozorování dítěte v testových situacích. Ve výzkumu jsou rozlišovány tři složky empatie: afektivní empatie, kognitivní empatie a prosociální motivace. Afektivní empatie je specifikována jako emoční nakažlivost, neboli stav, kdy sledování emočního rozpoložení druhé osoby ovlivní hladinu fyziologické aktivace pozorovatele. Toto nabuzení se projeví ve formě nevědomého napodobování výrazu, tónu hlasu či postoje druhého člověka a souvisí s činností zrcadlových neuronů v mozku. Kognitivní empatie se vyvíjí postupně s vývojem myšlení, s věkem dítěte a souvisí s teorií mysli a sociálním učením. Tato forma učení je realizována nejvíce skrze interakce s druhými lidmi a pozorování, metodou pokusu a omylu, nikoliv záměrně formou výchovných příkladů.

Výsledky výzkumu poukazují na určité podobnosti ale zároveň i rozdíly ohledně schopnosti empatie mezi oběma skupinami, sluchově postiženou a intaktní. Sluchově postižené děti mohou cítit, co cítí druzí, mají však mezery v chápání příčin pocitů druhých lidí. Hodnotí emoce jiných lidí jako méně důležité a reagují méně přizpůsobivě v situaci vyžadující podporu další osoby, která se necítí dobře. Co se týče afektivní empatie, nebyly nalezeny signifikantní rozdíly mezi skupinou neslyšících, nedoslýchavých a intaktních dětí. U prosociální motivace a takzvané kognitivní empatie už byly rozdíly patrné. Nejlépe skórovali probandi intaktní, poté děti integrované do běžných škol udávající mluvený jazyk jako svůj mateřský, nejhorší výsledek měly děti ze speciálních škol užívající primárně znakový jazyk. Výzkum poukazuje na úzkou souvislost jazykových kompetencí a rozvoje empatie, nejde však o jediný vliv na tuto schopnost. Bylo prokázáno, že i v případě, kdy se výzkumníci zaměřili na jazykové kompetence se záměrem vyhnout se výběrem vhodných probandů rozdíly v těchto schopnostech, sluchově postižené děti stále zaostávaly za dětmi intaktními. Autoři výzkumu připisují tento závěr vlivu mimovolného sociálního učení, ke kterému mají intaktní děti více příležitostí. Nenaráží tak často na komunikační bariéry a mají právě onu schopnost mimovolného učení, která jim zprostředkovává více informací o momentálním dění v jejich okolí. Mohou tedy snáze a častěji mimovolně pozorovat komunikační situace, jejichž obsah není určen pouze jim. Pro příklad uvádí autoři moment, kdy matka utěšuje svého syna, který právě prohrál důležitý fotbalový zápas. Tento zážitek napomáhá pochopení chlapcových pocitů (kognitivní empatie), i ukazuje adekvátní matčinu odpověď (prosociální chování). Studie poukazuje na fakt, že i v případě, že mají děti stejné jazykové kompetence a vyšší inteligenčního kvocientu, ty z nich, které měly speciální výchovu, mají stále potíže s chápáním emocí druhých lidí.

3.7 Prožívání emocí

Do roku 1989 nebylo při zákazu znakového jazyka a nedostatečně rozvinuté vzájemné komunikaci možné vysvětlit neslyšícím dětem některá základní pravidla chování a morálky. Děti znaly požadavky vychovatelů, za přestupky byly trestány, chyběla ale kognitivní složka této regulace, šlo jen o slepou poslušnost. Tato skutečnost narušila jejich autoregulační mechanismy chování a morální vývoj obecně, jednání bylo výsledkem náhlých emočních popudů, nikoliv chápáním situace. Tento fenomén u zmíněných, dnes dospělých osob přetrvává do dospělosti a může být příčinou negativních vlivů na vztahy se slyšícími i s dalšími neslyšícími osobami (Strnadová, 1998).

Potměšil (2007) popisuje, jak je obvykle chování neslyšících chápáno jako impulsivní a zkratkovité, emocemi ovládané a bez rozmyslu, což je v rozporu s intaktní populací očekávanou dovedností sebekontroly a přináší u slyšících nelibé pocity.

Cambra (2005) se ve svém výzkumu zaměřuje na adolescenty, jako na osoby nacházející se v kritickém období pro socio-afektivní vývoj. Vzorek tvoří pouze adolescenti integrovaní do běžných škol vzdělávání ve stylu orální komunikace a kontrolní intaktní skupina. Zmiňuje problematiku budování identity aktuální v dospívání, důležitost pocitu přijetí vrstevníky pro zdravou míru sebeúcty a fakt, že integrace sluchově postiženého dítěte mezi intaktní spolužáky nemusí znamenat akceptaci tohoto jedince ze strany slyšících. Počet interakcí mezi nimi obvykle záleží na jazykových kompetencích postiženého jedince.

Výsledky výzkumu popisují signifikantní rozdíly v oblasti prožívání radosti, v oblasti vlastních preferencí a zájmů a v oblasti přání změny situace. Odlišnosti nebyly nalezeny mezi odpověďmi obou skupin v prožívání smutku. Neslyšící adolescenti popisovali radost ve spojitosti s rekreačními aktivitami a dostáváním dárků, slyšící při zmiňování kvalitních vztahů s přáteli a rodinou. V souladu s přáním změny udávali neslyšící děti nejčastěji svůj fyzický vzhled, konkrétní přátelství či jiné, specifické předměty v jejich bezprostředním okolí, oproti slyšícím vrstevníkům, kteří na otázku, co by rádi změnili, odpovídali odkazy na válečné situace ve světě, hlad a chudobu, někteří zmínili rodinnou situaci. Zajímavostí je, že jako častější a závažnější příčinu smutku hodnotili i neslyšící respondenti nepřijetí vrstevníky a hádky mezi kamarády, hluchotu pouze výjimečně. Výsledky studie dle autorky poukazují na potřebu zpřístupnit neslyšícím studentům informace o světě a aktuálním dění, ke kterým se obtížněji dostávají, na potřebu podpořit rozvoj jejich kritického uvažování a solidárního citění.

Je prokázána účinnost tréninku sociálních dovedností na zlepšování sociálně-emočních aspektů chování a prožívání neslyšících dětí integrovaných do běžných škol. Autoři výzkumů se však shodují v tvrzení, že neslyšící adolescenti mají limitovanou a zjednodušenou slovní zásobu v oblasti emocí. Ta by měla být navýšena za účelem usnadnění komunikace mezi dětmi s ohledem na jejich vlastní pocity i na pocity druhých (Suárez, 2000; Greenberg & Kusché, 1993 in Cambra, 2005).

Mezi nejčastějšími negativními pocity neslyšících dětí souvisejícími se zásadními konflikty s okolím nebo se svou vlastní identitou uvádějí Filippová a Hudáková (2016)

následující výčet podle frekvence od nejčastějšího: zlostné reakce, nenávisť, frustrace. Dále následují méně časté jevy, jakými jsou sebeobviňování, nesoustředěnost, nedostatek sebedůvěry, hořkost, strach, obavy, bezmocnost a sebevražednost.

Lane (2013) ve své knize srovnává až překvapivou podobnost rysů, které přisuzují odborníci neslyšícím s charakteristikami, kterými popsali kolonizující Evropané tehdy dle jejich slov necivilizované Afričany. Jedná se o představu člověka sociálně izolovaného, intelektuálně zaostalého, impulsivně se chovajícího a citově nevyzrálého. Tuto představu dle autora dodnes předkládáme lidem připravujícím se na budoucí práci s neslyšícími, nastupují tedy do zaměstnání s již přejatými názory a předsudky. Sami neslyšící se však zpravidla vnímají úplně jinak, než na ně pohlížíme my, intaktní populace. V průzkumu z roku 1988 se dvě třetiny dotazovaných neslyšících dospělých domnívaly, že žijí lepší sociální život, než osoby slyšící (Lane, 2013).

3.7.1 Hypotéza zpětné obličejové vazby v kontextu znakového jazyka

Neverbální komunikace

„Expresivní komponenta emocí je součástí neverbální komunikace, jejímž prostřednictvím si lidé vyměňují informace o povaze svých vzájemných vztahů. Bezděčný výraz některých emocí, např. hluboké lítosti či smutku, může druhé lidi podnítit k tomu, aby danému jedinci nabídli svoji pomoc a podporu“ (Plháková, 2007, s. 433).

Vysuček (Vysuček in Strnadová, 2008) vysvětluje, že prostředky znakového jazyka je možné rozdělit do dvou skupin, na manuální prostředky (znaky) a nemanuální nosiče významu (mimiku, pohyby těla, pohledy, ...). Mimika má ve znakovém jazyce gramatickou funkci, díky ní můžeme například vyjádřit korektně podmínkové věty a odlišit od sebe věty vztažné. Zároveň je mimika nejdůležitějším prostředkem pro vyjadřování emocí. Součástí znakového jazyka je i zrcadlení, stejně jako je tomu ve verbální komunikaci slyšících lidí. Jde o jev neuvědomovaného napodobování mimických výrazů, postoje, gest druhého člověka při komunikaci s ním. Tento jev napomáhá empatickému vcítění do emocionálního rozpoložení druhého člověka. Zrcadlením dává člověk najevo, že sleduje, co je mu sdělováno.

Strnadová (2008) v souladu s výše uvedenými fakty upozorňuje, že pro neslyšící má neverbální komunikace mnohem větší význam, než pro osoby slyšící. Neslyšící člověk je ochuzen o vokálně neverbální projevy, jako je například ironie, o to větší si vypěstuje schopnost vnímání neverbální komunikace, ať už jde o posturiku, mimiku či gestiku.

Projevy neverbální komunikace neslyšících se liší od projevů intaktní společnosti, výrazně odlišné jsou například četnost a délka očních kontaktů, živost pohybů a mimiky, komunikační vzdálenost a společenská pravidla. Otázkou tedy zůstává, jestli neslyšící skutečně více prožívají i běžný rozhovor na základě výraznosti znakového jazyka, nebo jestli se situace tímto způsobem jeví pouze nám slyšícím, v porovnání s umírněnějšími projevy intaktní populace. Výše zmíněné rozdíly v projevech jsou zcela přirozené, jedná se o důsledek jiných životních podmínek a úrovně vnímání. Pořád však budí konverzace ve znakovém jazyce pozornost ze strany nepoučeného pozorovatele. Ten může výrazné projevy neslyšících mylně považovat za projevy momentálního emočního stavu vypravěče (i když jde například o pouhé vyprávění filmového děje) a domnívat se, že jde o hádku, nadávání atd.

Faktem dokládajícím zdatnost neslyšících v neverbální komunikaci je existence Ateliéru výchovné dramatiky neslyšících na Divadelní fakultě JAMU v Brně. Pantomima a neverbální komunikace s využitím celého těla je mezi neslyšícími velmi populární záležitostí. Soubor založený tamtéž roku 1991 v následujících čtyřech letech dokázal konkurovat při mnohých vystoupeních slyšícím souborům a několikrát je i předčít (Kostelník, 1995).

Hypotéza zpětné obličejové vazby

Shrnutím výše uvedených faktů zjistíme, že obličejová exprese nejen emocí je velmi důležitou součástí života neslyšícího člověka. Nejinak je tomu u vyjadřování se s pomocí ostatních složek neverbální komunikace. Neslyšící jedinec používá neverbální komunikaci v mnohem větší míře a mnohem častěji, než člověk slyšící (Strnadová, 2008). Je tedy otázkou, zdali je možné v souvislosti s hypotézou zpětné obličejové vazby popsanou dříve v kapitole Teorie emocí tvrdit, že neslyšící prožívají při hovoru emoce intenzivněji, než intaktní populace.

V sedmdesátých letech byl uskutečněn experiment, při kterém porovnávali výzkumníci (Lanzetta, Cartwright-Smith & Kleck, 1976 in Stuchlíková, 2007) vliv obličejové exprese na výsledné prožívání emoce. Zjistilo se, že probandi, kteří byli požádáni o expresivní projevování svých emocí, při dostávání lehkých elektrošoků hodnotili tyto elektrošoky jako mnohem intenzivnější, než ve skutečnosti byly. Zároveň je popisovali jako bolestivější, než skupina dostávající šoky stejné intenzity, která byla požádána o skrývání emocí po dobu dostávání elektrošoků.

3.7.2 Role kulturních norem v expresi emocí

Výraznost znakového jazyka není jediným důvodem, proč se exprese emocí neslyšících liší od vyjadřování citů intaktní populace. Dalším faktorem jsou specifické kulturní normy obou skupin. Pokud budeme na neslyšící nahlížet jako na sociokulturní menšinu s vlastními pravidly a normami, zjistíme, že se tyto normy liší například právě v oblasti exprese emocí či v oblasti proxemiky, která je součástí neverbální komunikace. Neslyšícím nepříjde zvláštní více kontaktní a energičtější způsob komunikace, stejně jako je tomu například u některých evropských národů situovaných na jih od České republiky (Strnadová, 2008). Každá kultura má své specifické normy, které ovlivňují emocionální projevy jejích zástupců. Má (někdy pouze intuitivně) vymezená pravidla, která nám říkají, za jakých okolností je vhodné vyjádřit nebo naopak utlumit právě pocíťovanou emoci. Na základě sociokulturních norem a zkušeností se mnohdy odvíjí naše interpretace konkrétní situace, což ovlivňuje výslednou pocíťovanou emoci. Plháková (2007) uvádí rozdíly v rámci evropských států ve srovnání například zdrženlivých Angličanů s temperamentními obyvateli Španělska a Itálie. Za předpokladu, že je možné považovat neslyšící za sociálně-kulturní menšinu, tedy Neslyšící, je nutné brát v úvahu i možné odlišnosti v expresi a prožívání emocí od většinové intaktní společnosti.

„Tím, díky čemu se americká neslyšící komunita podobá více Hispáncům než Američanům s postižením, je samozřejmě její kultura včetně jejího jazyka“ (Lane, 2013, s. 40).

Průcha (2004) se přiklání k názoru, že interkulturní odlišnosti ve vyjadřování emocí jsou prokázány. Popisuje zkoumání příslušníků rozdílných etnik a národů a srovnávání toho, jak komunikují své emoční stavy. Tato komunikace závisí jednak na možnostech jejich jazyka a dále na kulturně daných normách té které společnosti. Jako příklad autor zmiňuje některá polská či ruská slova nemající svůj ekvivalent v angličtině, například slovo „nadryv“ (duševní rozpolcenost), nebo „toska“ (tesklivost). Anglosaská kultura si pro tyto pocity nevytvořila žádný odpovídající výraz, otázkou je, zdali je vůbec znají jako takové. Někteří autoři připisují vznik výše uvedených slov v ruském jazyce nehostinným podnebným podmínkám, nebo takzvané „ruské duši“ spojované s melancholičností. Dále autor zmiňuje interkulturní rozdíly například ve zdvořilostním chování a dává do kontrastu strohé vyjadřování proseb a díky u Finů s formálním systémem rituálů při děkování v řecké společnosti. U finských vysokoškolských studentů je normální, že stejně familiárně, jako

jsou oni oslovováni svými učiteli, oslovují i oni své přednášející, nezřídka jim i tykají a používají pro oslovení křestní jméno, nikoliv titul. Takovéto chování je v naší kultuře nepřijatelné.

Ekman, Friesen a Ellsworthová (Ekman, Friesen & Ellsworthová, 1972 in Plháková, 2007) jsou autory experimentu zkoumajícího rozdíly v projevu emocí u japonských a amerických studentů. Japoncům i Američanům byl přehrán filmový záznam krvavého rituálu a byla zkoumána obličejová exprese emocí v závislosti na (ne)přítomnosti další osoby v místnosti, která byla nahrávána na skrytou kameru. Výsledky experimentu poukázaly na odlišnosti v projevech obou skupin. Japonští studenti se na rozdíl od amerických v přítomnosti další osoby snažili skrýt své zděšení za kamenný výraz či zdvořilý úsměv. Bez přítomnosti další osoby nebyl v projevech studentů žádný rozdíl.

II EMPIRICKÁ ČÁST

1 ÚVOD DO EMPIRICKÉ ČÁSTI

Výzkum se zabývá rozdíly v chápání a prožívání emocí u osob neslyšících a intaktních skrze zkoumání rozdílů v tvorbě mentálních reprezentací jednotlivých podnětových slov. Prostřednictvím psychologického testu odhaluje skryté asociace těchto podnětových slov, rozdíly mezi vědomým a nevědomým hodnocením podnětů a hodnotovou hierarchii všech podnětů. Odpovědi neslyšících respondentů a intaktní kontrolní skupiny jsou srovnávány.

Zjišťování mentálních reprezentací slov, asociací a hodnocení podnětů bylo realizováno s využitím specifické psychodiagnostické metody, Testu barevně sémantického diferenciálu (TBSD), který je popsán dále v kapitole Metodologie výzkumu. Výběr této diagnostické metody je odůvodněn v následující podkapitole s názvem Problematika psychologického testování neslyšících. TBSD byl dále pro účely této bakalářské práce doplněn o výrazy jednotlivých emocí. Dále jsou do empirické části zařazeny výstupy ze dvou rozhovorů s odborníky na problematiku neslyšících, dodatečně dokreslujících rozdíly v chápání a prožívání emocí u osob neslyšících a intaktních popsané v teoretické části. Výzkum je charakteru kvalitativního.

1.1 Problematika psychologického testování neslyšících

Lane (2013) popisuje psychologické testování neslyšících jako proces, při kterém jsou zpravidla zaskočeni oba účastníci, i psycholog, i klient. Zadavatel testu jen zřídka ovládá znakový jazyk, je proto nucen předvádět pantomimicky přibližné zadání testu. Testy založené na textovém zadání určeném k přečtení a na verbálních odpovědích jsou pro neslyšící velmi problematické kvůli jejich omezené možnosti porozumění psanému textu a kvůli omezené znalosti mateřského jazyka psychologa, ve kterém mají obvykle verbálně odpovídat. Autor zmiňuje postup, při kterém se u inteligenčních testů začalo k výsledkům neslyšících respondentů přidávat pět bodů poté, co se zjistilo, že nepřesné pantomimické zadání testu zhruba pět bodů z výsledku ubírá. Pokud se administrátor pokusí změnit jazyk testu tak, aby mu neslyšící rozuměl, nemůže srovnávat výsledky s normami naměřenými u slyšících, nemá tedy respondenty jak bodově ohodnotit.

Strnadová (2008) se shodně domnívá, že neslyšící často během posuzování neinformovanými psychology a psychiatry doplácí na právě na nepoučení slyšících o problematice sluchově postižených. Slyšící lékaři, psychologové a další specialisté mají

obvykle problém odlišit, které rysy chování a odlišnosti v komunikaci jsou důsledkem hluchoty a které nejsou. Neslyšící pak může být chybně označen za duševně nemocného a mohou mu být připsány sklony a motivy, které mu nejsou vlastní.

Z výše zmíněných důvodů jsou v diagnostice neslyšících osob obvykle používány jen testy neverbální, jakými jsou například kresebné testy a neverbální testy inteligence či organicity. Nejčastěji jde o SON-R, kresbu postavy či stromu, neverbální subtesty testových baterií měřících inteligenci (WISC-III), Rey-Osterriethovu komplexní figuru, Kohsovy kostky, Číselný čtverec a Ravenovy progresivní matice. Dále pak jsou k dispozici vývojové škály, pozorování, rozhovor za přítomnosti tlumočnicka, rozbor sešitů u dětí apod., v klinické praxi i Lüscherův test, nebo TBSD. Diagnostických metod pro vyšetřování neslyšících je tedy omezené množství. Převádění testů do znakového jazyka není jednoduchou záležitostí. Například u subtestu Wechslerovy inteligenční škály pro děti převedením otázky „*Kolik dnů má týden?*“ či otázky „*K čemu slouží hřeben?*“ respondentovi napovíme správnou odpověď, znak pro týden totiž využívá sedm prstů a znak pro hřeben naznačuje pohyb česání vlasů. Na základě mimo jiné omezené schopnosti mimovolného učení vzniká u neslyšících výše popsany deficit ve slovní zásobě a všeobecném přehledu, nemůžeme proto zadávat otázky typu: „*Kdo to byl František Palacký?*“, které tyto testy obsahují. I v případě převedení verbálního testu do znakového jazyka by byla jeho administrace obtížná. Neslyšící jsou skupinou nehomogenní, dělí se na uživatele znakového jazyka, znakového jazyka v kombinaci s mluveným jazykem atd., každý má své vlastní specifické preference. Vytvořit standardizovaný test pro neslyšící tedy neznamená pouze převést standardizovaný test do znakového jazyka a vytvořit nové normy, jde o dlouhodobý náročný proces (Veselá, 2016). Na úpravě testu WISC-III a osobnostního dotazníku B-JEPI pro potřeby vyšetření dětí se sluchovým postižením se v České republice podíleli manželé Potměšilovi (Potměšilová in Potměšil, 2010).

Dalším faktorem přispívajícím k obtížnosti testování neslyšících je nutnost přítomnosti tlumočnicka při psychologickém vyšetření. Jde o zásah do soukromí klienta, který může zkreslovat výsledky, kvalita verbálního vyšetření navíc mnohdy závisí pouze na schopnostech tlumočnicka přesně vyjádřit otázky psychologa, ale i odpovědi klienta, jde o časově náročnou a namáhavou záležitost. Ideální situací pro vyšetření je přítomnost nejen tlumočnicka, ale i rodilého mluvčího znakového jazyka, který je klientovi a tlumočnickovi nápomocen. Zpravidla se však setkáváme pouze s dvojicí neslyšící klient a psycholog, občas rozšířenou o tlumočnicka (Veselá, 2016).

1.2 Rozhovory

Jak bylo popsáno výše, diagnostické metody vhodné k využití pro skupinu neslyšících respondentů jsou omezené. Z tohoto důvodu byl pro lepší popsání problematiky rozdílů v chápání a prožívání emocí u neslyšících a intaktních osob vybrán kromě doplněného TBSD ještě rozhovor. Využití pouze rozhovoru, samostatně, nebylo v této práci možné, ačkoliv se jedná o metodu, která má potenciál u cílové skupiny problém zmapovat detailněji, než psychodiagnostické metody. Bylo nutné zvolit jiný přístup z důvodu velkého nedostatku pro rozhovory potřebných tlumočnicků a jejich velmi omezených časových možností pro spolupráci se slyšícími zájemci o tlumočnické služby.

Byly zrealizovány dva nestrukturované rozhovory s odborníky na problematiku neslyšících. Jeden rozhovor s osobou slyšící, která se dobře orientuje ve světě lidí se sluchovým postižením, druhý s osobou neslyšící, pro možnost srovnání obou úhlů pohledu. Tyto rozhovory byly uskutečněny za účelem zmapování problematiky z hlediska názorů odborníků, nikoliv za účelem rozšíření řady respondentů. Nestrukturovaný rozhovor byl jako kvalitativní metoda zvolen z toho důvodu, aby bylo možné volně proniknout do problematiky a zajistit určitou míru spontaneity výpovědi respondenta. Otázky byly generovány na základě reakcí a odpovědí dotazovaného, nebyly předem připraveny. Nestrukturovaný rozhovor je, jako technika, která vznikala v antropologii a sociologii za účelem zkoumání sociální reality, nevíce využitelný v případě, kdy je cílem hloubkové porozumění určitého jevu ve specifickém kulturním prostředí (Ferjenčík, 2000). Neslyšící je možné za osoby pocházející ze specifického sociokulturního prostředí považovat.

Data z rozhovorů byla převedena do textové podoby a rozdělena do jednotlivých kategorií. Stejně kategorie byly sledovány o obou respondentů, aby bylo možné jejich obsahy následně porovnat. Z důvodu doplňkového charakteru využití rozhovorů a jejich malému počtu se nejednalo o doslovnou transkripci.

1.2.1 Rozhovor 1

První rozhovor byl uskutečněn s neslyšícím lektorem znakového jazyka a spoluzakladatelem Jihočeského centra českého znakového jazyka Evoluce v Českých Budějovicích, Janem Borovanským. Respondent byl s předstihem informován o tématu bakalářské práce a možných dílčích tématech, orientační otázky pro rozhovor, ze kterých jsme vycházeli, byly upřesněny na místě před začátkem rozhovoru na přání respondenta,

kvůli snazší spolupráci s ohledem na přítomnost tlumočnice. Diskutovaná témata a odpovědi respondenta jsou popsány níže (Borovanský, 2017).

Rozdíly v projevování emocí

Slyšící osoby dávají najevo své emoce prostřednictvím hlasu (intonace, rytmu atd.), neslyšící prostřednictvím mimiky, která je ikonická. Díky tomu je emoce možné snáze rozpoznat než při komunikaci slyšících, jsou více vidět.

Pro neslyšícího je podle Borovanského obtížnější rozklíčovat mimiku slyšícího, protože slyšící jsou dle jeho názoru schopnější emoce předstírat, respektive je neprojevovat, přestože je cítí, zároveň zde může hrát roli užívání ironie v komunikaci. Slyšící dokáží dle respondenta lépe potlačit své pocity, hrát veselé když jsou smutní a projevit se až tehdy, kdy ztratí zábrany například po požití alkoholu, neslyšící jsou v tomto ohledu jiní, většina z nich dává najevo své emoce, které momentálně prožívá, nepřetvařuje se. „Neslyšící jsou zvyklí své emoce dávat skutečně najevo, ne je skrývat“ (Borovanský, 2017, čas 29:40).

Rozdíly v prožívání emocí

Respondent popisuje, že radost prožívaná neslyšící i slyšící osobou je prožívaná stejně, rozdíl je ve způsobu, jakým ji tyto osoby dávají najevo. Vyjadřuje domněnku, že slyšící projeví například velký smutek spíše v soukromí, než v přítomnosti více lidí, ale na neslyšících je prožívaný pocit více znát i na veřejnosti. Jsou zvyklí takto komunikovat, k vyjádření emoce využívají celé tělo. Dále se respondent v souladu s výše uvedeným domnívá, že slyšící dokáží oproti neslyšícím více pracovat s psychickou stránkou, regulovat emoce a nedat je najevo na veřejnosti, když to potřebují, neslyšící to více ukazují.

Když se dva neslyšící hádají a vidíte to, jde obvykle o záležitost velmi emotivní a bouřlivou. Slyšící jsou z toho překvapeni, mnohdy pohoršeni. Určitě je to bouřlivější situace, než když se hádají dvě slyšící osoby. Souvisí to s jazykem neslyšících, s jejich přirozeným způsobem vyjadřování se mimikou, znaky a pohyby. Když pak slyšící člověk vypráví, že někde před časem pohádal, přesune onu hádku do intonace, rychlosti řeči atd. Už se znovu „nehádá“, když situaci popisuje. U neslyšícího však k tomuto přesunu nedojde. Když chce situaci převyprávět, přehrává znovu scénu, děj a role v něm obsažené. Lze tedy říci, že neslyšící prožívá situaci při (několikátém) vyprávění ve velmi podobné intenzitě, jako poprvé, když se mu stala.

Rozdíly v chápání emocí

Respondent nepozoruje žádné podstatné rozdíly v porozumění emocím mezi slyšícími a neslyšícími, jde dle jeho názoru o věc podmíněnou individualitou osobnosti každého jedince, charakterovými rozdíly. Podotýká však, že na rozdíl od slyšících, kteří mají širokou škálu pro verbální vyjádření jednotlivých emocí a jejich různé intenzity, neslyšící neužívají slova, nýbrž znaky a odlišují intenzitu emoce s pomocí znakování, mimiky, práce s prostorem apod. Všechno dle něj souvisí s jazykem a s tím, jak je projevován, vyjadřován.

Negativní emoce

Borovanský pro popsání nejčastějších důvodů pocíťování negativních emocí neslyšícími vymezuje tři kategorie, kontakt slyšícího a neslyšícího ve službách v běžném životě, komunikační bariéry v rodině a v současnosti nový problém dopadu sociálních sítí.

Co se týče první kategorie, pro komunikaci se slyšící většinovou společností v běžném každodenním životě je pro neslyšícího nezbytná přítomnost tlumočnicka. Pokud se neslyšící musí obejít bez něj, je často nucen překonávat komunikační bariéru s pomocí vyjadřování se psanou formou, což mu ale obvykle působí obtíže a vyvolává to v něm negativní pocity. Nedorozumění mohou vyústit v naštvání neslyšícího a jeho následný odchod, aniž by situaci vyřešil, jak chtěl. Někteří se chovají agresivněji, někteří spíše rezignují.

Komunikační bariéra v rodině je velmi častou příčinou zažívání negativních emocí. Neslyšící může zažívat negativní pocity z toho důvodu, že nerozumí, co mu rodiče říkají, obzvláště v případě, kdy na něj pořád jen mluví a neovládají znakový jazyk. To může neslyšícího velmi frustrovat.

V současné době se rozmáhá i mezi neslyšícími trend komunikace skrze sociální sítě, jak je například Facebook. Respondent vnímá toto prostředí jako rizikové ke vzniku konfliktů. Je to opět komunikace, která způsobuje, že se lidé s rozdílným vyjadřováním neshodnou. V tomto případě ale zmiňuje komunikaci pouze mezi neslyšícími, kdy někteří ovládají více psaný český jazyk a někteří méně. Ti, kteří ho ovládají více, vysvětlují druhým jejich chyby a člověk, který je v roli méně zdatného v češtině se ocitá v pozici, kdy si nechce nechat nic vysvětlovat, protože se mu nelíbí, že něco neví a že je opravován. Předjetí těmto konfliktům je možné při komunikaci skrze videa ve znakovém jazyce. Dále respondent uvádí, že neslyšící mají na rozdíl od slyšících tendenci vnímat vše napsané jako

danou pravdu, což může taky způsobovat neshody. Slyšící jsou podle něj zvyklí například z bulváru brát informace s rezervou.

Regulace emocí

Neslyšící se celý život potýkají s audismem, často zažívají pocity nespravedlnosti, nerovnosti atd. Nahromadění těchto pocitů může vyústit v takzvaný emoční „výbuch“, v agresivní jednání, v podrážděnost. Respondent připomíná, jak sluchové postižení determinuje i způsob každodenního běžného života a uvažování a dává do kontrastu slyšícího, jehož největší starostí je jak se uživit, mít se dobře, s neslyšícím, který většinu času přemýšlí, jak se domluví na úřadě, u lékaře atd. Z vlastní rodinné zkušenosti popisuje absenci výchovy ke zvládnání a regulaci emocí v rodině, takhle to neslyšící dle něj mají odjakživa. Je jim řečeno, co můžou a nesmí, ale už ne dovysvětleno, proč tomu tak je a k čemu jejich chování vede. V rodinách, kdy slyšící rodiče neovládají znakový jazyk, se totiž na množství sdělených informací neslyšícímu dítěti negativně podepisuje komunikační bariéra.

V souvislosti s výchovou v rodině Borovanský popisuje vlastní zkušeností potvrzený rychlejší vývoj neslyšících dětí neslyšících rodičů v porovnání s neslyšícími dětmi slyšících rodičů. V prvním případě užívají všichni stejný komunikační kód a sdělují si tedy větší množství informací, nedochází k tolika nedorozuměním, vzniku tolika negativních emocí a dítěti je umožněn rychlejší vývoj, než je tomu v případě druhém.

Empatie

Neslyšící jsou dle respondenta schopni empatického jednání, nevyjadřují ho však vůči slyšícím, obávají se nedorozumění. Vyjádření empatie v komunikaci neslyšící - neslyšící má často formu zmapování situace a následného (zábavného) rozptýlení osoby, která pociťuje smutek, nikoliv například hloubkových rozhovorů.

Kulturní zlovyky

Respondent hovoří o takzvaných „kulturních zlozvycích“, mezi které řadí například přílišnou šetrivost či pomluvy, kterými je neslyšící komunita typická. Přisuzuje vznik těchto zlozvyků vlivům kulturně specifické výchovy a popisuje, jak se snaží předejít přenosu těchto zlozvyků na syna. Tyto zlozvyky, konkrétně obliba v probírání soukromí druhých lidí mohou být další příčinou vzniku negativních emocí, které neslyšící lidé často prožívají.

1.2.2 Rozhovor 2

Druhý rozhovor byl uskutečněn s ředitelkou Tichého světa a tlumočnicí, Mgr. Marií Horákovou. Respondentka byla s předstihem informována o tématu bakalářské práce a možných dílčích tématech, ta jsou spolu s odpověďmi popsána níže (Horáková, 2017).

Rozdíly v chápání emocí

Ve znakovém jazyce existují výrazy pro základní emoce i širší škála výrazů pro pojmenování komplexních pocitů, záleží pouze na slovní zásobě uživatele tohoto jazyka. Slovní zásoba je ovlivněna vzděláním, zaměstnáním a počtem sociálních vazeb jedince. Pro srovnávání by bylo dle respondentky optimální zaznamenat rozhovory s neslyšícím a intaktním jedincem v případě, že by se oba vyznačovali stejnou úrovní vzdělání a stejným počtem sociálních vazeb. V důsledku až donedávna uznávaného specifického vzdělávacího přístupu k neslyšícím v naší zemi je však stále ještě obtížné setkat se například s neslyšícím absolventem vysoké školy starším padesáti let.

Respondentka popisuje komplikace při tlumočení, kdy naráží často na situace vyžadující další vysvětlení do znakového jazyka přeložených slov a vět, aby neslyšící pochopil, pouze přeložit sdělení tedy ne vždy stačí. Občas se uchýlí k žádosti směřované na mluvčího českého jazyka ohledně přeformulování tlumočené zprávy. Pokud se pokusí neslyšícím vysvětlit například slovo frustrovaný, musí volit cestu, která je jednoduchostí výrazů nezesměšňující, ale přesto bude srozumitelná, infantilní mluvou by totiž většinu neslyšících urazila. Pokud neslyšící tvrdí, že například výše zmíněnému slovu frustrovaný rozumí, otázkou zůstává, co si pod ním představí, kdo mu význam vysvětlil a jak. Představa dvou neslyšících o tomtéž slově může být velmi odlišná. Co se týče slovní zásoby, je rozdílná případ od případu, není tedy možné zkušenost s několika lidmi generalizovat na celou skupinu neslyšících.

Dalším faktorem ovlivňujícím chápání emocí neslyšícími jedinci jsou jejich postoje přejaté od jiných lidí. Slyšící dítě chápe, že má právo mít pozitivní i negativní emoce, právo zlobit se na rodiče atd. Když se neslyšící od svého okolí naučí bez dalšího vysvětlení pro specifické situace pouze informaci, že pociťovat hněv je špatné, může se vám stát, že vám na otázku, jestli má momentálně vztek, odpoví, že rozhodně ne. Při dalším doptávání se ale dozvíte, že vnímá jakési vnitřní pnutí a že by třetí osobu, o které je řeč, nejraději „zabil“, ale hněv v žádném případě necítí, protože to by bylo špatné.

Rozdíly v projevování emocí

Jak už bylo popsáno výše v kategorii Rozdíly v chápání emocí, existují výrazy nejen pro základní emoce, ale i pro složené, komplexní. Přesto však při projevování emocí vyjadřují neslyšící rozdílnou intenzitu emoce nejčastěji nikoliv volbou jiného slova, ale změnou mimiky. Mimika má v komunikaci neslyšících stejně podstatný význam, jako pro slyšící intonace při hovoru. Někdy se zvýšená či snižená intenzita emoce vyjádří celým tělem.

Způsob projevování emocí se dle respondentky ve značné míře odvíjí od počtu a druhu sociálních vazeb neslyšícího člověka. Jsou neslyšící běžně projevující své emoce a komunikující o svých pocitech ve stejné podobě, jako jsme tomu zvyklí u většiny slyšících, ale i ti, kteří postrádají na sebe takzvaný „náhled“ a nerozumí tomu či nepřemýšlí o tom, co se s nimi na emoční rovině děje. Horáková zmiňuje, že porovnávání pocíťovaných emocí je nutné se naučit, stejně jako je nutné naučit se rozlišovat, co vidíme. Otázkou pak zůstává, jestli je možné si tuto schopnost osvojit i přes nedostatečnou komunikaci v rodinném prostředí, která je pro rodiny slyšících s neslyšícím dítětem typická.

Emoční inteligence a empatie

Respondentka popisuje důležitost rozvíjení emoční inteligence a schopnosti empatie u neslyšících. Připomíná vlastní zkušenost z prostředí lektorů znakového jazyka, kteří se musí umět vcítit do svých studentů, motivovat je a zároveň dobře rozumět svým vlastním pocitům a potřebám, aby mohli kvalitně pracovat s druhými lidmi, aby si nebrali některé věci příliš osobně atd. Je důležité neslyšící naučit nejdříve pracovat se sebou. Jedná se však o dlouhou a obtížnou cestu a to zejména z důvodu častého selhávání primární rodiny neslyšícího v tomto ohledu, respondentka uvádí, že v minimálně 50%. Slyšící dítě má možnost vnímat a posléze kopírovat jednání svých rodičů například při řešení konfliktů. Vyzkoušet si funkčnost tohoto jednání a začít ho později využívat ve svém životě, pokud ho vyhodnotí jako dobré. Neslyšící dítě nemůže obvykle od slyšících rodičů odezřít, co se vlastně stalo, proč je ten který člen rodiny smutný, nebo proč se chová agresivně. Je pro ně tím pádem obtížné odhadnout, jestli se jedná o reakci přiměřenou či nikoliv a získat návod, jak se chovat.

Pro rozvíjení sociálního smýšlení u neslyšících je rovněž důležité demonstrovat před nimi své pocity, navzdory často přítomné jazykové bariéře. To vše za účelem, aby chápali, co se děje a že i ostatní mohou přemýšlet nad svými starostmi a mají nárok například na psychickou podporu. Aby měli zkušenost, jak je možné (a vhodné) své pocity projevovat, zprostředkovanou na základě dostatku sociálních interakcí.

Negativní emoce

Neslyšící dle autorky zažívají během svého života vlivem jazykové bariéry více negativních situací a negativních emocí z nich plynoucích, než osoby slyšící. Zároveň nejsou vybaveni strategiemi, jak tyto situace zvládat. Je proto vhodné spolupracovat s rodiči a učiteli neslyšících a skrze ně a jejich přístup posilovat u neslyšících resilienci. Optimálně nikoliv pouze u neslyšících, ale právě i u jejich rodičů a učitelů.

Regulace emocí

Problém s regulací hněvu, který neslyšící mívají, souvisí s nahromaděným množstvím negativních zkušeností a emocí a se sklony k paranoie, které jsou však pochopitelné. Často se o neslyšících opravdu bavíme a oni tomu nerozumí. Respondentka popisuje dva typy reakcí na psychicky zátěžové situace, intenzivní hněv jako výsledek nahromaděného stresu následovaný například nereálnými požadavky a na druhé straně apatii, rezignovaný přístup a útěk do svého vnitřního světa. Než neslyšícímu neustále vysvětlovat momentální pohnutky a změny v našem chování, které ho můžou mást, protože jsme se rozhodli spontánně a on nezná příčinu našeho rozhodnutí, je pro nás (osoby slyšící) daleko snazší sklouznout k větám typu: „To je jedno.“, „Vysvětlím ti to později.“, „Tomu bys stejně nerozuměl.“, které v neslyšícím podněcují právě onen hněv či rezignaci.

Mimovolní percepce a učení

Horáková v souladu s vlastní zkušeností popisuje omezenou schopnost mimovolního učení u neslyšících zapříčiněnou ztrátou sluchu a její důsledky, které zpomalují celkový vývoj jedince.

V souladu s takzvaným Fenomémem koktejlové party popisujícím selektivní pozornost člověka ve společnosti dalších osob je v rozhovoru s respondentkou porovnávána možnost aktivace pozornosti při zaslechnutí důležitého slova u slyšícího jedince s možnostmi zahlédnout podstatnou informaci u neslyšícího jedince. Horáková je toho názoru, že zaměřené zrakové vnímání je více energie vyžadující proces, než bezděčné vnímání sluchové. Aby měli neslyšící stejný přístup k informacím a všeobecný přehled o dění ve světě, jako mají slyšící, je potřeba je naučit cíleně zaměřovat zrakovou pozornost častěji. Nemají totiž možnost spoléhat na svůj sluch, zaslechnout zprávu náhodně, musí si jí aktivně vyhledat, aktivně se dojíít podívat, jestli opravdu zavřeli vodu apod.

Náměty pro rozvoj

Respondentka v rozhovoru u více kategorií poznamenává, že je důležité s neslyšícími specificky pracovat a pomoci jim tam, kde se mají co učit a kde od slyšících rodičů

konkrétní chování takzvaně neokoukají. Mezi těmito kategoriemi shrnuje například rozvíjení sociálního citění obecně, emoční inteligenci a empatii. Dále pak zmiňuje zvlášť porozumění vlastním pocitům a adekvátní expresi emocí, regulaci emocí a rozvoj abstraktního uvažování spolu s navýšením slovní zásoby a všeobecného přehledu.

Mezi prostředky, jakými lze dle Horákové dosáhnout pozitivních změn jsou například u dětí pohádky a filmy, doplněné o výklad a prohloubení příběhu rodičem. Dále současné knihy a hračky určené k rozvoji emoční inteligence u dětí, navýšení množství sociálních interakcí a činnosti narušující jazykovou bariéru mezi slyšícími a neslyšícími.

2 VÝZKUMNÝ PROBLÉM, CÍL A OTÁZKY

2.1 Výzkumný problém

Většina studií věnujících se problematice neslyšících je publikována v zahraničí, například ve spolupráci s Gallaudetovou univerzitou, v České republice je jich zatím jen velmi omezené množství. Velká část z tohoto omezeného množství nahlíží na problematiku neslyšících ze speciálně pedagogického hlediska, nikoliv z pohledu psychologického. Jsou zde tedy určité mezery, které je žádoucí zaplnit, minimálně na poli psychologického testování neslyšících a zprostředkování psychologické péče (viz podkapitola Problematika psychologického testování neslyšících).

Jak je již popsáno v úvodu této práce, velká část intaktní populace se s problematikou neslyšících nikdy nesetkala. Velmi malá informovanost až nezájem slyšících o tuto cílovou skupinu a tím pádem i nepřipravenost pro kontakt s ní může vést k nevhodným postupům například ve vzdělávání neslyšících osob či při pouhé komunikaci s nimi (viz audismus, komunikační bariéry v primární rodině atd.). Tyto nevhodné postoje a postupy intaktní společnosti mohou mít své negativní důsledky. Ovlivňují neslyšící jedince, jejich vývoj, sebepojetí i prožívání. Je tedy na místě snažit se lépe porozumět neslyšícím nejen po somatické a pedagogické stránce, ale i po stránce psychické. Pomoci jim rozvíjet například schopnost emoční regulace či empatie, jejíž rozdílné pojetí u osob neslyšících a intaktních dokládají například výše citované rozhovory a výzkumy.

Tato práce je výsledkem snahy popsat alespoň některé rozdíly mezi emoční stránkou osob slyšících a neslyšících. Rozdíly v chápání emocí, jejich prožívání, ve schopnosti empatie, a v dalších ohledech. Zároveň je tato práce vytvořena se záměrem popsat faktory, které se výrazně podílejí na vzniku výše uvedených rozdílů mezi slyšícími

a neslyšícími spolu se specifickými dopady těchto faktorů. V neposlední řadě jde o další z možností pro intaktní jedince, jak se informovat o problematice sluchového postižení.

2.1 Výzkumné cíle

Cílem práce je zmapovat chápání a prožívání emocí sluchově postižených uživatelů znakového jazyka ve srovnání s osobami intaktními.

Dílčí cíl práce: popsat případné rozdíly v chápání a prožívání emocí u obou skupin a jejich možné příčiny.

2.2 Výzkumné otázky

Pro výzkum byly zvoleny tři výzkumné otázky:

1. Jaké jsou rozdíly v charakteru chápání emocí u sluchově postižených uživatelů znakového jazyka a u osob intaktních?
2. Jaké jsou rozdíly v charakteru prožívání emocí u sluchově postižených uživatelů znakového jazyka a u osob intaktních?
3. Které aspekty ovlivňují vznik těchto rozdílů?

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

3.1 Typ výzkumu

Výzkum je charakteru kvalitativního, a to s ohledem na velikost výzkumného vzorku, výzkumné cíle, doplnění testových metod získávání dat o rozhovory, vlastní modifikaci testové metody a celkově s ohledem na problematiku možností psychologického zkoumání zvolené cílové skupiny. Použitou psychodiagnostickou metodu (TBSD) je možné řadit na pomezí mezi kvalitativní a kvantitativní výzkum, vzhledem následnému využití jejích výstupů (Urbánek, 2002). **Data jsou v této práci interpretována kvalitativně.**

3.2 Metody sběru dat

Jako metoda sběru dat byl použit psychodiagnostický test, konkrétně Test barevně sémantického diferenciálu (TBSD) a dále pro doplnění informací výše uvedené nestrukturované rozhovory.

TBSD byl dále na základě teoretické části práce rozšířen o výrazy vyjadřující jednotlivé emoce a o slova nedorozumění a nespravedlnost. Vybráno bylo sedm emocí (hněv, strach, překvapení, láska, radost, smutek a odpor), každá ve dvou různých

intenzitách, větší a menší. Výrazy pro jednotlivé emoce a jejich intenzity byly zvoleny v souladu s výrazy použitými v evoluční teorii emocí Roberta Plutchika,

Dále byl po konzultaci s neslyšícími respondenty každý výraz pro emoci v českém jazyce pro lepší pochopení výrazu doplněn o vysvětlující situace a příklady. Pro vyhnutí se nedorozuměním byla zároveň administrace testu upravena pro potřeby neslyšící skupiny a zadání TBSD přeloženo do znakového jazyka. Vlastní doplnění TBSD bylo vyhodnocováno stejně jako standardizovaný test.

3.3 Test barevně sémantického diferenciálu

V závislosti na informacích uvedených v podkapitole s názvem Problematika psychologického testování neslyšících byl zvolen pro empirickou část této práce pro získávání dat kromě rozhovoru i Test barevně sémantického diferenciálu (TBSD). Tento test je řazen mezi psychosémantické metody testování, pohybuje se na pomezí kvalitativního a kvantitativního výzkumu. Umožňuje individuální, kvalitativní analýzu osobnosti, ale i kvantifikaci výsledků (Urbánek, 2002). Krejčířová a Vágnerová (2001) zahrnují TBSD do projektivních metod volby. Popisují, že autor testu, Vadim Ščepichin, řadí tento test mezi metody, u kterých nedochází ke zkreslení a k rozdílné interpretaci při vyhodnocování různými posuzovateli. Výsledky testu nejsou výrazně ovlivněny inteligencí či motivací. Metoda se snaží o vyjádření slov barvami, skrze tento postup zjišťuje respondentův vztah k jednotlivým podnětovým slovům. Nevychází z obecného významu jednotlivých barev, jako například Lüscherův test, ale z významu, který má daná barva pro jednotlivce (Krejčířová & Vágnerová, 2001). Proband přiřazuje ke každému podnětovému slovu tři barvy, dále každé slovo hodnotí na čtyřstupňové škále a v závěru řadí všech 12 barev hierarchicky dle individuální preference.

3.4 Metody analýzy dat

Vyhodnocení záznamových archů TBSD obsahovalo určení celkové číselné hodnoty nevědomého (barevného) hodnocení (H_{NH}) u každého podnětového slova spolu s popsáním nejlépe a nejhůře takto hodnocených slov u každého respondenta. Dále byla zjištěna nevědomá hodnota (NH) každého slova na čtyřstupňové škále pozitivní až negativní (+; ++; -+; -). Toto nevědomé hodnocení bylo srovnáno s vědomým (číselným) hodnocením (V_H) každého slova (1; 2; 3; 4) a porovnána (ne)shoda obou dvou hodnocení. Nevědomé hodnocení podnětového slova (NH) a celková číselná hodnota nevědomého

hodnocení (HNH) byly vypočteny podle individuálního hierarchického uspořádání všech 12 barev, které každé barvě přiřazuje jinou číselnou hodnotu. Dále pak následovalo zachycení a vypsání asociací prvního řádu, tedy všech slov, u kterých se shodují všechny tři barvy k nim přiřazené.

4 VÝZKUMNÝ VZOREK

Výzkumný vzorek se sestával z deseti respondentů, z toho pět jedinců bylo neslyšících a zbylých pět tvořilo kontrolní intaktní skupinu. Obě skupiny byly zastoupeny třemi muži a dvěma ženami, dohromady tedy TBSD vyplňovalo šest mužů a čtyři ženy. Kontrolní skupina byla sestavována s účelem vyrovnání demografických charakteristik s respondenty cílové skupiny, ve výsledku byly obě skupiny rovnoměrně zastoupeny podle pohlaví, podle věku se však skupiny vyrovnat nepodařilo. Skupina neslyšících byla zastoupena respondenty ve věku 49, 29, 50, 45 a 41 let. Kontrolní skupinu tvořili respondenti ve věku 25, 23, 29, 53 a 23 let. Věkové rozmezí všech respondentů se tedy pohybovalo od 23 do 53 let. Čtyři respondenti ze skupiny neslyšících jsou prelingválně neslyšící, v posledním případě se jedná o ohluchnutí v předškolním věku.

Pro výběr výzkumného vzorku byla použita metoda lavinového výběru neboli sněhové koule (snowball technique). Tato metoda byla zvolena z důvodu nízkého výskytu prelingválně neslyšících v celkové populaci. Metoda lavinového výběru, ačkoliv může být reprezentativně nespolehlivá, usnadňuje přístup k jinak obtížně dosažitelným nositelům požadovaných znaků (Ferjenčík, 2000).

5 VÝSLEDKY VÝZKUMU

V tabulkách níže a v průvodních komentářích jsou shrnuty výsledky výzkumné části. Jak je graficky znázorněno v tabulkách, neslyšícím respondentům byla přiřazena čísla 1 až 5, respondentům z kontrolní skupiny čísla 6 až 10. Tabulky obsahují zkratky „NH“ (nevědomé hodnocení podnětového slova), „VH“ (vědomé hodnocení) a „HNH“ (hodnota nevědomého hodnocení). Dále jsou v tabulkách vyjádřeny asociace I. řádu a (ne)shody mezi vědomým a nevědomým hodnocením.

5.1 Výsledky TBSD

5.1.1 Vlastní doplnění TBSD

U slov nespravedlnost a nedorozumění nebyly nalezeny výrazné rozdíly ve vědomém a nevědomém hodnocení. U skupiny neslyšících respondentů bylo nevědomé hodnocení nejčastěji na čísle 3 (sedm případů z deseti), z celkové škály od 1 (nejlepší ohodnocení) po 4 (nejhorší ohodnocení). Ve zbylých třech případech se jednalo o hodnocení 4, 2 a 1. Vědomé hodnocení podnětových slov se nejčastěji pohybovalo opět na čísle 3 (šest případů z deseti), ve zbylých čtyřech případech byla podnětová slova ohodnocena číslem 4, tedy nejhorším hodnocením. U kontrolní skupiny bylo zjištěno nejčastější nevědomé hodnocení opět 3 (opět sedm případů z deseti), zbylé hodnocení v číslech 4, 4 a 2. Nejčastější vědomé hodnocení bylo u této skupiny identicky na čísle 3 (šest případů z deseti), ve zbylých čtyřech případech se jednalo o hodnocení 4, 4, 2 a 2.

Neslyšící hodnotili vědomě podnětová slova přísněji (zejména slovo nedorozumění), nevědomě však mírněji než kontrolní skupina. Mírné odlišnosti tedy ve vědomém (VH) a nevědomém (NH) hodnocení slov nedorozumění a nespravedlnost u obou skupin jsou, viz tabulka č. 2. Celková číselná hodnota nevědomého hodnocení (HNH) není u obou skupin nijak výrazně odlišná.

Co se týče rozlišování intenzity emocí, výsledky jsou opět shrnuty v tabulce č. 2. Hněv/vztek a zuřivost/velký vztek rozlišovali nevědomě spíše neslyšící respondenti (3 z 5), než slyšící (1 z 5). U vědomého hodnocení tomu bylo naopak. U neslyšících rozlišil intenzitu pouze jeden respondent, který ohodnotil zuřivost mírněji než hněv, u slyšících 3 respondenti označili zuřivost za horší než hněv a dva hodnotili obě slova stejně. Celkově v hodnocení této emoce převládala u neslyšících známka 4, tedy nejhorší, u slyšících bylo hodnocení pozitivnější.

Úžas byl obecně hodnocen častěji o stupeň hůře než překvapení nezávisle na skupině a na druhu hodnocení.

V rozlišení výrazů přijetí/mít rád a zbožnění/láska již rozdíly patrné byly. Neslyšící užívali častěji horší hodnocení obou emocí (2 nebo 3), než slyšící (nejčastěji 1). Neslyšící také ve všech případech vědomě rozlišují mezi oběma slovy, kdy přijetí/mít rád hodnotí o stupeň horší než lásku. Slyšící nedělají mezi oběma intenzitami až na jeden případ ve vědomém hodnocení rozdíl.

Pojmy znechucení a zhnusení neslyšící vědomě nerozlišují, nevědomě ve dvou případech. Slyšící ve 3 z 5 případů vědomě rozlišují, nevědomě ani v jednom.

Radost a euforie/velká radost nejsou ve většině případů rozlišovány ať už vědomým či nevědomým hodnocením, obojí je vyjádřeno nejčastěji číslem 1, až na neshodu u dvou neslyšících respondentů, popsanou dále v příslušném odstavci.

Smutek a zármutek vědomě rozlišovali opět výrazněji slyšící respondenti (3 z 5), nevědomě také (opět 3 z 5). Neslyšící měli odlišné nevědomé hodnocení v jednom případě, vědomé ve dvou (z toho v jednom případě smutek hodnocen hůře než zármutek). Celkově byl smutek a zármutek vědomě hodnocen hůře neslyšícími, než slyšícími, nevědomě naopak, podobně jako u slov nespravedlnost a nedorozumění.

Strach a děs mají větší tendenci zaměňovat neslyšící respondenti (vědomé hodnocení stejně ve 4 případech z 5). Slyšící obě slova ve 4 případech z 5 vědomě rozlišili. Nevědomě oba pojmy rozlišili pouze dva slyšící a jeden neslyšící respondent.

Celkově se u obou skupin shoduje nejpozitivnější hodnocení u radosti a euforie, jako nejvíce negativní emoci hodnotí (dle aritmetického průměru hodnoty nevědomého hodnocení (HNH)) slyšící smutek a zármutek, neslyšící zuřivost/velký vztek.

5.1.2 TBSD – Hodnota nevědomého hodnocení podnětových slov (HNH)

Každé slovo může na základě nevědomého hodnocení dosáhnout 3 až 36 bodů. Nejlépe a nejhůře nevědomě hodnocená slova zobrazuje tabulka č. 4. Z ní je patrné, že až na neshody popsané v tabulce č. 5 nelze pozorovat výrazné rozdíly v hodnotovém žebříčku slov mezi oběma skupinami. Pouze pro zajímavost uvádím častější výskyt pojmů já sám a ideál já mezi nejlépe hodnocenými u neslyšících respondentů (4 z 5), u slyšících ve dvou případech. Mezi nejvíce negativně hodnocenými slovy se v odpovědích neslyšících vyskytlo ticho a nedorozumění, u slyšících nikoliv.

5.1.3 TBSD – Nevědomé hodnocení podnětových slov (NH)

Podle hierarchie 12 barev určené respondentem odvozujeme nevědomé hodnocení každého slova. Barvy 1-6 jsou pozitivní, 7-12 negativní. Slovo označené třemi barvami z první poloviny žebříčku je tedy pozitivní (1), slovo označené dvěma pozitivními a jednou negativní barvou má známku 2, dvěma negativními a jednou pozitivní 3 a třemi

negativními barvami známku 4. Toto hodnocení je posléze porovnáváno s vědomým hodnocením.

5.1.4 TBSD – Vědomé hodnocení podnětových slov (VH)

U vědomého hodnocení se často setkáváme s rozporem mezi tím, co si zkoumaná osoba myslí a mezi tím, jak ví, nebo tuší, že by se mělo odpovídat. Vědomě tedy slovo hodnotí podle společenské normy, ale nevědomě výsledek nezkreslí. Tyto rozpory jsou popsány níže.

5.1.5 TBSD – Neshody ve vědomém a nevědomém hodnocení

Z tabulky číslo 5 je patrné, že výrazně více neshod vědomého a nevědomého hodnocení se vyskytuje v odpovědích neslyšících respondentů. Toto může být způsobeno více faktory, mezi nimi například: větší sklon cenzurovat své prožívání v případě, že je negativní, nebo naopak, tendence odchylovat se od běžného vědomého hodnocení, která pramení z touhy se svěřit nebo si postěžovat. V této práci jsou zmíněny pouze neshody nejvyšší hodnoty (3; 3-) z důvodu spolehlivosti těchto ukazatelů, je však možné skórovat i neshody nižších hodnot (-2; -1; 1; 2). Shoda obou hodnocení u 45 – 50% podnětových slov poukazuje na kvalitní emoční diferencovanost. Vysoké hodnoty (3; 3-) neshody poukazují na pro respondenta problematické oblasti. Z tabulky vyčteme, že pro neslyšící jsou kromě vztahové oblasti (3x) v hodnocení rozporuplná i slova: vzdělání, život (3x), euforie/velká radost (2x), únava, klid, bolest, lidé, nálada, smutek a budoucnost. U kontrolní skupiny jsou to pouze slova: klid, nemoc a sny.

5.1.6 TBSD – Asociace prvního řádu

Asociace I. řádu je označení pro dvě a více slov vyjádřených třemi shodnými barvami. Pro větší výpovědní hodnotu je opět hodnocen pouze nejvyšší stupeň asociací, asociace II. a III. řádu nejsou uváděny. Celkový počet asociací ani jejich obsah se u obou skupin výrazně neodlišuje (viz tabulka č. 3), neobvyklé a pro téma práce zajímavé asociace z hlediska srovnání neslyšící a kontrolní skupiny jsou vyznačeny **tučně**, například: **hluk – nespravedlnost**.

VH;(NH);HNN u následujících slov:	RESPONDENTI Z NESLYŠÍCÍ SKUPINY					RESPONDENTI Z KONTROLNÍ SKUPINY				
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
NESPRAVEDLNOST	4;(3);25	4;(3);26	3;(2);21	3;(4);29	3;(3);24	3;(3);19	4;(2);15	3;(4);33	3;(3);25	4;(4);26
NEDOROZUMĚNÍ	4;(3);22	3;(1);13	3;(3);26	3;(3);22	4;(3);29	2;(3);21	3;(3);25	3;(3);27	2;(3);22	3;(3);26

VH;(NH);HNN u následujících slov:	RESPONDENTI Z NESLYŠÍCÍ SKUPINY					RESPONDENTI Z KONTROLNÍ SKUPINY				
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
HNĚV/VZTEK	4;(2);18	4;(4);33	4;(3);23	4;(4);32	4;(2);17	3;(2);19	4;(3);21	3;(2);13	3;(2);18	4;(3);20
ZUŘIVOST/VELKÝ VZTEK	4;(3);24	4;(4);30	4;(2);21	3;(4);32	4;(3);27	4;(2);20	4;(3);21	4;(3);23	4;(2);19	4;(3);20
PŘEKVAPENÍ	1;(2);18	1;(1);10	1;(2);18	2;(3);19	1;(3);20	1;(2);19	3;(2);13	1;(1);9	1;(1);9	2;(2);13
ÚŽAS	2;(2);16	1;(1);12	2;(2);10	2;(3);19	2;(3);19	1;(2);12	1;(3);22	2;(1);12	2;(2);12	3;(1);12
PŘIJETÍ/MÍT RÁD	2;(2);13	2;(3);18	2;(2);15	2;(2);17	2;(2);17	1;(1);11	1;(2);12	1;(1);9	2;(1);6	1;(1);9
ZBOŽNĚNÍ/LÁSKA	1;(2);15	1;(1);8	1;(2);17	1;(3);22	1;(3);19	1;(1);8	1;(1);7	1;(1);11	1;(1);6	1;(2);13
ZNECHUCENÍ	2;(3);27	4;(4);30	4;(2);22	3;(2);13	3;(2);21	2;(2);19	3;(3);23	3;(4);29	3;(4);28	4;(3);28
ZHNUSENÍ	2;(4);33	4;(4);33	4;(2);21	3;(2);13	3;(3);28	4;(2);17	3;(3);23	4;(4);29	4;(4);30	4;(3);26
RADOST	1;(2);15	1;(1);8	1;(1);8	1;(2);10	1;(2);15	1;(3);22	1;(2);19	1;(1);8	1;(1);9	1;(1);8
EUFORIE/VELKÁ RADOST	1;(2);11	1;(1);8	1;(4);27	1;(1);9	1;(4);29	1;(3);20	1;(2);15	1;(1);8	1;(1);6	1;(1);7
SMUTEK	4;(3);26	4;(4);27	4;(2);21	3;(4);34	4;(1);15	2;(2);19	4;(4);30	3;(4);29	3;(3);29	4;(3);25
ZÁRMUTEK/VELKÝ SMUTEK	4;(3);21	3;(4);30	4;(2);21	4;(4);32	4;(2);22	4;(3);21	4;(3);25	4;(4);31	4;(3);29	4;(4);24
STRACH	4;(3);18	2;(4);26	4;(2);21	3;(2);20	3;(2);17	2;(3);27	3;(3);24	3;(3);21	3;(3);25	4;(3);27
DĚS/VELKÝ STRACH	3;(3);18	4;(4);33	4;(2);19	3;(3);25	3;(2);22	3;(4);30	4;(3);24	4;(4);27	4;(3);25	4;(3);28

Tab. 2: Vyhodnocení vlastního rozšíření TBSD

LEGENDA: čísla uvedená v tabulce odpovídají **VH;(NH); HNN**, například: 4;(2);18

VH = vědomé hodnocení podnětového slova (stupnice 1-4, kdy 1 je nejlepší hodnocení a 4 nejhorší), **NH** = nevědomé hodnocení (tataž stupnice)

HNN = celková hodnota nevědomého hodnocení (čím vyšší je číslo, tím negativněji je slovo hodnoceno), minimálně 3 a maximálně 36 bodů

ASOCIACE I. ŘÁDU			
ČÍSLO RESPONDENTA	POHLAVÍ A VĚK	POČET ASOCIACÍ	VÝPIS JEDNOTLIVÝCH ASOCIACÍ
1	M, 49	10	děti-dětství; radost-nálada; vítězství-sněžení-ideál já; muži-být první; láska-manželka-intimní styk-překvapení; rvačka-smrt-strach; život-ideální muž; ideální žena-zbožnění/láska; hádka-zármutek/velký smutek; povinnosti-zuřivost/velký vztek
2	M, 29	10	radost-ideální žena-vzdělání-dětství-manželka-štěstí-nálada-ideál já-domov-ženy-sny-láska; hádka-strach-nemoc-hněv/vztek-děs/velký strach-zhnusení; ideální muž-budoucnost; rvačka-milenka; léky-povinnosti; muži-pracoviště-lidé; samota-alkohol-znechucení-zármutek/velký smutek-zuřivost/velký vztek; euforie/velká radost-zbožnění/láska; hluk-nespravedlnost ; smutek-smrt
3	M, 50	11	matka-otec-děti-život-sněžení-ženy; strach-nemoc-nespravedlnost-zhnusení-smutek-zármutek/velký smutek-strach-zuřivost/velký vztek-únava ; smrt-hádka-útočit-rvačka-nadřizený-hněv/vztek; sex-láska; radost-sny; ideální žena-milenka-euforie/velká radost; vítězství-domov-ideál já-nálada-úžas; radost-manželka-být první; dětství-budoucnost-překvapení; vzdělání-povinnosti ; zbožnění/láska-štěstí; samota-děs/velký strach
4	Ž, 45	14	minulost-útočit-život-bolest-úzkost-hádka-rvačka-hněv/vztek-zármutek/velký smutek-zuřivost/velký vztek ; děti-klid-ticho-únava-alkohol-přijetí/mít rád ; já-ideální žena; nemoc-znechucení-zhnusení; překvapení-úžas-matka; léky-změna-domov-radost; vzdělání-sny-být první-intimní styk; práce-ideál já; lidé-muži; strach-sněžení; nálada-nespravedlnost ; nedorozumění-láska; smutek-smrt; radost-euforie/velká radost
5	Ž, 41	13	radost-matka-ideální žena-vítězství-být první-zbožnění/láska; ideální muž-dětství; život-klid-nálada; ideál já-intimní styk-úžas; sex-štěstí-láska; domov-překvapení; samota-kamarádky-pracoviště; změna-manžel; vzdělání-povinnosti ; děs/velký strach-zármutek/velký smutek; nadřizený-nespravedlnost ; nemoc-strach-hněv/vztek ; útočit-rvačka

ASOCIACE I. ŘÁDU			
ČÍSLO RESPONDENTA	POHLAVÍ A VĚK	POČET ASOCIACÍ	VÝPIS JEDNOTLIVÝCH ASOCIACÍ
6	M, 25	10	nuda-nemoc ; bolest-ideální muž-nadřizený; děti-léky; klid-nálada-sny; sněžení-láska; milenka-být první-překvapení; dětství-euforie/velká radost; rvačka-hněv/vztek; otec-domov; alkohol-znechucení
7	M, 23	16	život-zábava-ideální žena-vítězství-vzdělání ; úzkost-bolest-hněv/vztek; matka-kamarádi-zbožnění/láska-nálada; nuda-hluk; sex-láska; ticho-samota ; domov-povinnosti-minulost; štěstí-pracoviště; smrt-nedorozumění-zármutek/velký smutek ; lidé-změna-ideál já; strach-děs/velký strach; budoucnost-euforie/velká radost; hádk-nespravedlnost ; práce-ideální muž; zhnusení-znechucení; láska-přijetí/mít rád
8	M, 29	14	děti-otec-lidé-ideální muž-sněžení; vítězství-klid-dětství-štěstí-být první-štěstí-radost-euforie/velká radost; úzkost-hádka-nedorozumění; nálada-vzdělání-kamarádi-život ; ženy-překvapení-přijetí/mít rád; práce-povinnosti; sny-radost; domov-zábava; láska-úžas; zhnusení-znechucení; smrt-únava-smutek; strach-změna; ticho-milenka; rvačka-alkohol
9	Ž, 53	13	radost-děti-překvapení; já sám-život-kamarádky-manžel-muži-štěstí-nálada-ideál já-milenec-láska-intimní styk-přijetí/mít rád-euforie/velká radost; vzdělání-sny-ticho ; budoucnost-domov; zábava-dětství; práce-sněžení; léky-povinnosti; ideální muž-být první; smutek-zármutek/velký smutek; strach-nespravedlnost-děs/velký strach ; hněv/vztek-nadřizený-matka; sex-změna; smrt-zhnusení
10	Ž, 23	12	matka-život-sex-ideální žena-přijetí/mít rád; smrt-strach-únava; úzkost-nuda-hluk ; já sám-radost-nálada-intimní styk-euforie/velká radost; rvačka-milenec-zuřivost/velký vztek-hněv/vztek; změna-zhnusení; bolest-nedorozumění ; kamarádky-radost-štěstí; klid-úžas; útočit-nespravedlnost ; manžel-muži; práce-nadřizený

Tab. 3: Asociace I. řádu

NEJLÉPE A NEJHŮŘE HODNOCENÁ SLOVA (HNH)			
ČÍSELNÉ OZNAČENÍ RESPONDENTA	POHLAVÍ A VĚK	NEJLÉPE HODNOCENÁ SLOVA (HNH)	NEJHŮŘE HODNOCENÁ SLOVA (HNH)
1	M, 49	muži (6); být první (6); radost (7); zábava (9)	vzdělání (29); znechucení (27); léky (27); nemoc (26); smutek (26)
2	M, 29	radost (6); ideální žena (6); dětství (6); manželka (6); vzdělání (6); štěstí (6); nálada (6); ideál já (6); domov (6); ženy (6); sny (6); láska (6)	hádky (33); strach (33); nemoc (33); hněv/vztek (33); děs/velký strach (33); zhnusení (33)
3	M, 50	já sám (8); manželka (8); být první (8); radost (8)	ideální žena (27); milenka (27); euforie/velká radost (27)
4	Ž, 45	já sám (6); ideální žena (6); ženy (7); milenec (8)	smutek (34); smrt (34); minulost (33); útočit (33); život (33); rvačka (33); hádky (33); úzkost (33); bolest (33)
5	Ž, 41	láska (5); sex (5); štěstí (5); snění (11); já sám (13); děti (13); povinnosti (13)	nedorozumění (29); úzkost (29); euforie/velká radost (29); ticho (28); hádky (28); zhnusení (28); muži (28)
6	M, 25	manželka (6); láska (8); sny (10); klid (10); nálada (10)	děs/velký strach (30); strach (27); budoucnost (25)
7	M, 23	pracoviště (6); vítězství (6); ideální žena (6); kamarádi (7); matka (7); láska (7); nálada (7)	strach (31); smutek (30); sny (29)
8	M, 29	vítězství (8); klid (8); radost (8); dětství (8); štěstí (8); být první (8)	nespravedlnost (33); zármutek/velký smutek (31); nuda (30)
9	Ž, 53	já sám (6); život (6); otec (6); kamarádky (6); euforie/velká radost (6); přijetí/mít rád (6); láska (6); intimní styk (6); milenec (6); ideál já (6); nálada (6); štěstí (6); muži (6); manžel (6)	bolest (32); zhnusení (30); smrt (30); zármutek/velký smutek (29); smutek (29)
10	Ž, 23	dětství (6); radost (7); já sám (7); euforie/velká radost (7); nálada (7); intimní styk (7)	úzkost (32); hluk (32); nuda (32); únava (30); smrt (30); strach (30)

Tab. 4: *Nejlépe a nejhůře hodnocená slova (TBSD)*

NESHODY VE VĚDOMÉM A NEVĚDOMÉM HODNOCENÍ SLOV (HODNOTY 3/-3)			
ČÍSELNÉ OZNAČENÍ RESPONDENTA	POHLAVÍ A VĚK	POČET NESHOD VH-NH	VÝPIS JEDNOTLIVÝCH SLOV
1	M, 49	1	vzdělání
2	M, 29	2	život; únava
3	M, 50	4	bolest; ideální žena; milenka; euforie/velká radost
4	Ž, 45	1	intimní styk
5	Ž, 41	7	život; klid; lidé; nálada; budoucnost; smutek; euforie/velká radost
6	M, 25	1	klid
7	M, 23	2	nemoc; sny
8	M, 29	0	
9	Ž, 53	0	
10	Ž, 23	0	

Tab. 5: *Neshody ve vědomém a nevědomém hodnocení slov*

6 DISKUZE

Na počátku této práce byla idea pojmout problematiku neslyšících z jiného než speciálně pedagogického hlediska, zabývat se nejen vlivem sluchového postižení na kognitivní vývoj jedince, ale i dopadem, který má postižení (i skrze ovlivnění vývoje) na osobnost neslyšícího člověka celkově, včetně jeho emočního prožívání. Jak je zmíněno v podkapitole Výzkumný problém, studií zabývajících se tím, jak neslyšící chápou a prožívají emoce je velmi malé množství.

S postupem času, přes několik konzultací s odborníky v této oblasti a zkušenosti s velmi časově vytíženými a pro slyšící osoby nedostupnými tlumočníky se snaha proniknout do světa ticha a pochopit emoční prožívání těchto lidí začala jevit jako píchnutí do vosího hnízda, které mi téměř všichni rozmlouvali a do kterého se přede mnou chtělo jen málokomu. Toto může být způsobeno i ošemetností práce s cílovou skupinou neslyšících, která je kvůli převážně negativním zkušenostem s intaktní

populací nepřátelská vůči slyšícím a ovlivněná zcela pochopitelnou paranoiou, danou více důvody, které jsem se pokusila vysvětlit v teoretické části. Pořád ale zůstává faktem, že je práce psaná z pohledu slyšící osoby, tudíž jde pouze o pokus o zmapování tématu zvnějšku. „*Když se někdo vyjadřuje a uvažuje jako slyšící, je to v neslyšící kultuře hodnoceno negativně*“ (Lane, 2013, s. 37). Lane (2013) je přesvědčen, že většinová intaktní populace i neslyšící menšina budou moci vzájemně lépe kooperovat a žít až tehdy, kdy se rozdíl mezi oběma stranami popíšou a vysvětlí v plném rozsahu, až bude intaktní většina dostatečně informována. Autor dále připomíná fakt, že neslyšící komunita se často ohrazuje proti tendenci slyšících osob vyjadřovat se k záležitostem spojeným s neslyšícími, je proto poměrně problematické se těmito osobám přiblížit za účelem detailnějšího poznání jejich světa.

Použité metody byly zvoleny na základě konzultací a možností omezených výběrem cílové skupiny. Test barevně sémantického diferenciálu však nedisponuje normami pro neslyšící jedince a převedení tohoto zadání do znakového jazyka nebylo dříve vyzkoušeno, je tedy otázkou, nakolik respondenti zadání porozuměli. Nestrukturovaný rozhovor je rovněž metodou sběru dat velmi obtížnou na realizaci, vyžadující tazatelovu orientovanost v tématu a pohotovost a je zde jisté riziko zkreslení. Výběh výzkumného vzorku provedený metodou lavinového výběru neposkytuje dostatečnou reprezentativnost vzorku. Rozhovory se jeví jako nejvíce vypovídající metoda, spolupráce s tlumočníky ve větším počtu je však nereálná. Je zde tedy prostor pro budoucí zkoumání tématu této práce (nebo některých podtémat) za lepších podmínek.

Výstupy práce naznačují rozdíly mezi chápáním a prožíváním emocí u osob neslyšících a intaktních v některých oblastech a jejich možné příčiny. Mohou být inspirací pro další studie a výzkumy na poli například emoční inteligence a emoční regulace u této cílové skupiny. Zároveň poukazují na negativní dopady neinformovanosti veřejnosti o sluchově postižených uživateliích znakového jazyka a neochoty komunikovat s nimi jejich přirozeným znakovým jazykem na kvalitu jejich životů. S tím však souvisí i kvalita našich životů. Pro život mezi empatickými a pozitivně smýšlejícími lidmi je důležité poskytnout možnost rozvíjení schopnosti empatie i těm, kteří mají omezený přístup k informacím a skrze komunikační bariéru i k sociálním vzorům.

7 ZÁVĚR

Z výsledků empirické části je patrné, že chápání a prožívání emocí u osob neslyšících a u osob intaktních se může v některých ohledech lišit. Možné důvody pro vznik těchto rozdílů jsou nastíněny jednak v teoretické části práce, dále pak ve dvou rozhovorech zařazených do části empirické. Teoretická část popisuje vliv rodinného prostředí, osvojeného komunikačního systému, vzdělávacích strategií a různých pohledů a postojů intaktní populace vůči sluchově postiženým na emoční stránku života neslyšícího jedince a na celkový vývoj jeho osobnosti. Z rozhovorů se nám dostává srovnání pohledu dvou odborníků na danou tematiku, slyšícího a neslyšícího. Jejich názory se shodují například v popisu rozdílné regulace emocí, projevů emocí a prožívání emocí mezi neslyšícími a slyšícími, naopak jisté odlišnosti v názorech můžeme nalézt u tématu empatie a porozumění verbálním označením emocí. Výstupy z rozhovorů se pohybují na rovině deskripce jednotlivých podobností i rozdílů, případně jejich explanace.

Výsledky testu barevně sémantického diferenciálu a jeho doplnění nám ukazují, jak neslyšící respondenti oproti slyšícím hodnotí vědomě negativněji (a nevědomě pozitivněji) některá slova, jako jsou například nedorozumění a nespravedlnost. Důvody tohoto je možné chápat i jako pokus o upozornění na nějaký problém v této oblasti, viz podkapitola 5.1.4. Nejhuře vědomě hodnocenou emocí byl u neslyšících velký vztek/zuřivost, u slyšících velký smutek/zármutek. Za použití rozdílného vědomého hodnocení odlišují různou intenzitu emocí převážně slyšící, neslyšící rozlišují pojmy spíše nevědomě (až na pojmy „láska“ a „mít rád“). Nelze tedy tvrdit, že podle výsledků neslyšící respondenti podnětová slova, která popisují emoce různé intenzity, nerozlišují. Dále jsou ve výsledcích popsány některé zajímavé neshody vědomého a nevědomého hodnocení podnětových slov, výrazně častěji se vyskytující u neslyšících respondentů, spolu s některými asociacemi I. řádu, podnětnými pro tento výzkum. Tabulka zobrazuje u obou sledovaných skupin odlišné asociace slov například s pojmy nedorozumění, nespravedlnost, vzdělání, hluk, ticho, hněv, bolest atd. Můžeme tedy říci, že určité rozdíly lze v odpovědích neslyšících jedinců a kontrolní skupiny pozorovat. Na základě informací získaných z rozhovorů a z obsahu teoretické části vyvstávají nová témata vhodná k dalšímu zkoumání, témata, kterým se věnuje jen omezené množství autorů a která by si zasloužila pro svou závažnost větší pozornost. Vzhledem k omezenému výzkumnému vzorku a použitým metodám nelze výsledky této práce zobecňovat. Závěry této práce však mohou být námětem pro další studie.

8 REFERENCE

- Bandura, A. (1999). Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. *Personality and social psychology review*, 3(3), s. 193-209.
- Bishop, J., & Taylor, G. (Eds.). (15. Listopad 1991). *Being deaf: The experience of deafness*. Pinter Publishers in assoc. with The Open Univers.
- Borovanský, J. (27. Březen 2017). Rozdíly v charakteru chápání a prožívání emocí u osob neslyšících a intaktních. (J. Heidingerová, Tazatel)
- Bowlby, J. (2010). *Vazba: teorie kvality raných vztahů mezi matkou a dítětem*. Praha: Portál.
- Cambra, C. (2005). Feelings and emotions in deaf adolescents. *Deafness & education international*, 7(4), s. 195-205.
- Čablová, L. (2010). *Psychologické souvislosti výživy a zvládnání stresu*. E-psychologie, 4(4), s. 1-9.
- Česko. (1998). Zákon č. 155, ze dne 13. července 1998 o znakové řeči a o změně dalších zákonů. In: Sbirka zákonů České republiky. 1998, částka 54, s. 6707 – 6708. Dostupné z: http://aplikace.mvcr.cz/sbirkazakonu/SearchResult.aspx?q=155/1998&type=Law=&what=Cislo_zakona_smlouvy
- Daisley, W. L. (2000). *Posture as a stimulus for emotion decoding: Comparing deaf and hearing subjects*. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Darwin, C. (1964). *Výraz emocí u člověka a u zvířat*. Praha: Nakladatelství Československé akademie věd.
- Ferjenčík, J. (2000). *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši*. Praha: Portál.
- Filippová, E., & Hudáková, A. (2016). Jak (dětští) mluvčí ČZJ rozumějí emocím. In Vaňková, I., Saicová Římalová, L. & Wiendl, J. (Eds.), *Lidský život a každodennost v jazyce / literatuře*, s. 154–161. Praha: Univerzita Karlova, Filozofická fakulta.

- Hartl, P., Hartlová-Císařová, H., & Nepraš, K. (2010). *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál.
- Horáková, M. (10. Březen 2017). Rozdíly v charakteru chápání a prožívání emocí u osob neslyšících a intaktních. (J. Heidingerová, Tazatel)
- Horáková, R. (2012). *Sluchové postižení-úvod do surdopedie*. Praha: Portál.
- Hrubý, J. (1998). Kolik je u nás sluchově postižených? *Speciální pedagogika*, 8(2), s. 5-19.
- Hrubý, J. (1996). Terminologie ve sluchovém postižení. *Speciální pedagogika*, 6(4), s. 10-15.
- Izard, C. E. (1990). Facial expressions and the regulation of emotions. *Journal of personality and social psychology*, 58(3), s. 487- 498.
- Kassin, S. (2007). *Psychologie*. Brno: Computer Press.
- Kiger, G. (Září 1997). The Structure of Attitudes Toward Persons Who Are Deaf: Emotions, Values, and Stereotypes. *The Journal of Psychology*, 131(5), s. 554-560.
- Kostelník, K. (1995). *Divadlo, pantomima, neslyšící a ateliér "Výchovná dramatika neslyšících"*. Brno: Divadelní fakulta JAMU.
- Kotrlová, H., & Lacinová, L. (2013). Citová vazba a řešení konfliktů v partnerských vztazích v dospělosti. *E-psychologie*, 7(4), s. 1-14.
- Koukolík, F. (2006). *Sociální mozek*. Praha: Karolinum.
- Koukolík, F. (2003). *Já, o vztahu mozku, vědomí a sebeuvědomování*. Praha: Karolinum.
- Krejčířová, D., & Vágnerová, M. (2001). *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. M. Svoboda (Ed.). Portál.
- Lane, H. (2013). *Pod maskou benevolence: zneschopňování neslyšící komunity*. Praha: Karolinum.

- Lazarus, R. S. (1984). On the primacy of cognition. *American Psychologist*, 39(2), s. 124-129. Dostupné z: <http://psycnet.apa.org/journals/amp/39/2/124/>
- Movallali, G., & Imani, M. (únor 2015). Emotional development in deaf children: facial expression, emotional understanding, display rules, mixed emotions and theory of mind. *Audiology*, 23(6), s. 1-16.
- Nakonečný, M. (2013). *Lexikon psychologie*. Praha: Vodnář.
- Nakonečný, M. (2012). *Emoce*. Praha: Triton.
- Nakonečný, M. (2000). *Lidské emoce*. Praha: Academia.
- Netten, A. P., Rieffe, C., Theunissen, S. C., Soede, W., Dirks, E., Briaire, J. J., a další. (23. Duben 2015). Low Empathy in Deaf and Hard of Hearing (Pre)Adolescents Compared to Normal Hearing Controls. *PLOS ONE*, 10(4), s. 1-15.
- Nolen-Hoeksema, S., Fredrickson, B. L., Loftus, G. R., & Wagenaar, W. A. (2012). *Psychologie Atkinsonové a Hilgarda*. Praha: Portál.
- Odom, P. B., Blanton, R. L., & Laukhuf, C. (1973). Facial expressions and interpretations of emotion-arousing situations in deaf and hearing children. *Journal of abnormal child psychology*, 2(1), s. 139-151.
- Pipeková, J. (2006). *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido.
- Plhánková, A. (2007). *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia.
- Potměšil, M. (2010). *Psychosociální aspekty sluchového postižení*. Brno: Masarykova univerzita.
- Potměšil, M. (2007). *Sluchové postižení a sebereflexe*. Praha: Karolinum.
- Průcha, J. (2004). *Interkulturní psychologie: sociopsychologické zkoumání kultur, etnik, ras a národů*. Praha: Portál.
- Rieffe, C. (Listopad 2012). Awareness and regulation of emotions in deaf children. *Developmental Psychology*, 20(4), s. 477–492.
- Schachter, S. (1964). The interaction of cognitive and physiological determinants of emotional state. *Advances in experimental social psychology*, 1, s. 49-80.

- Skákalová, T. (2016). *Sluchová vada a její sociální dopady v dospělém věku*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Strnadová, V. (2008). *Specifické neverbální projevy neslyšících lidí*. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka.
- Strnadová, V. (1998). *Současné problémy české komunity neslyšících: Hluchota a jazyková komunikace*. Praha: Univerzita Karlova, Filozofická fakulta.
- Stuchlíková, I. (2007). *Základy psychologie emocí*. Praha: Portál.
- Urbánek, T. (2002). Psychosémantické metody: mezi kvalitativním a kvantitativním přístupem. *Kvalitativní výzkum ve vědách o člověku na prahu třetího tisíciletí*, s. 74-83. Tišnov: Psychologický ústav AV ČR, Brno, Sdružení SCAN.
- Valenta, M. a kol. (2015). *Slovník speciální pedagogiky*. Praha: Portál.
- Veselá, M. (Přednášející). (14. Říjen 2016). *Psychologické testování neslyšících*. Filozofická fakulta UK, Ústav jazyků a komunikace neslyšících, Praha, Česká republika.
- Zajonc, R. B. (1984). On the primacy of affect. *American Psychologist*, 39(2), s. 117-123. Dostupné z: <http://psycnet.apa.org/journals/amp/39/2/117/>

9 SEZNAM TABULEK A PŘÍLOH

Tabulka 1: *Klasifikace sluchových vad – jednotlivé kategorie ztráty sluchu (Hrubý, 1996, s. 13)*

Tabulka 2: *Vyhodnocení vlastního rozšíření TBSD*

Tabulka 3: *Asociace I. řádu*

Tabulka 4: *Nejlépe a nejhůře hodnocená slova (TBSD)*

Tabulka 5: *Neshody ve vědomém a nevědomém hodnocení slov*

Příloha 1: *TBSD – prázdný záznamový arch*

Příloha 2: *Vlastní rozšíření TBSD – prázdný záznamový arch*

Příloha 3: *TBSD s rozšířením – příklad vyplněného záznamového archu*

Příloha 2: *Vlastní rozšíření TBSD – prázdný záznamový arch*

	SITUACE (například)	EMOCE	BARVA 1	BARVA 2	BARVA 3	HODNOCENÍ 1- 4
1.	urážka, někdo mě urazil, někdo mě naštvál, ...	hněv, vztek				
2.	horor, noční můra, ...	děs, velký strach				
3.	překvapení, dárek k narozeninám, ...	překvapení				
4.	partnerství, manželství, ...	zbožnění, láska				
5.	kolega dostal za stejnou práci víc peněz než já, ...	nespravedlnost				
6.	odporný člověk, už ho nechci nikdy vidět ...	zhnusení				
7.	špatný den, neúspěch, ...	smutek				
8.	dobrý kamarád, přítel ...	mít rád, přijetí				
9.	šok, neuvěřitelný zážitek, ...	úžas				
10.	pochvala, úspěch, ...	radost				
11.	někdo špatně pochopil, co chci říct, ...	nedorozumění				
12.	smrt přítele, partnera ...	zármutek, velký smutek				
13.	zkažené jídlo, puch (smrad) ...	znechucení				
14.	výhra peněz v loterii, narození dítěte, ...	extáze, euforie, velká radost				
15.	strach o práci, o zdraví, ...	strach				
16.	někdo mi hodně ublížil, zlý člověk, diskriminace, ...	zuřivost, velký vztek				

Příloha 3: TBSD s rozšířením – příklad vyplněného záznamového archu




























TBSD (muži)

Jméno: Jakub
vzdělání: VŠ

věk: 25
povolání: student

(5)

				VH	VH	NH	shoda	Kolik	hodnota NH		
radost				1	+	+-	N	1	16		
práce				2	+-	+-	S	0	19		
matka				1	+	+-	N	1	15		
samota				3	-+	-+	S	0	24		
minulost				2	+-	-+	N	1	18		
já (sám)				2	+-	+-	S	0	15		
děti				2	+-	+-	S	0	18		
útočit				3	-+	+-	N	-1	18		
život				1	+	-+	N	2	22		
otec				1	+	-+	N	2	20		
zábava				1	+	+	S	0	12		
smrt				4	-	-+	N	-1	18		
sex				2	+-	+-	S	0	20		
klid				4	-	+	N	-3	10	1.	
bolest				4	-	+-	N	-2	14	2.	
kamarádi				2	+-	-+	N	1	21	3.	
úzkost				4	-	+-	N	-2	16	4.	
ticho				3	-+	+-	N	-1	18	5.	
hádky				4	-	+-	N	-2	21	6.	
ideální žena				2	+-	+	N	-1	15	7.	
vítězství				2	+-	-+	N	1	23	8.	
strach				4	-	-+	N	-1	22	9.	
nuda				3	-+	-+	S	0	23	10.	
lidé				2	+-	+-	S	0	17	11.	
nemoc				4	-	-+	N	-1	23	12.	

ideální muž				3	-	+	-	N	-2	14
vzdělání				1	+	+	-	N	1	15
nvačka				3	-	+	+	N	-1	19
teky				2	+	-	+	S	0	18
dětství				2	+	-	-	N	1	20
manželka				1	+	+	+	S	0	6
hluk				2	+	-	-	N	1	21
muži				2	+	-	+	N	1	20
šesti				1	+	+	-	N	1	14
nálada				1	+	+	+	S	0	10
změna				2	+	-	-	N	1	21
snění				3	-	+	+	N	-2	11
ideál já				1	+	+	-	N	1	15
milenka				3	-	+	+	N	-1	19
domov				2	+	-	-	N	1	20
ženy				1	+	+	-	N	1	23
povinnosti				3	-	+	+	S	0	21
budoucnost				2	+	-	-	N	1	25
pracoviště				2	+	-	+	S	0	19
sný				2	+	-	+	N	-1	10
být první				2	+	-	+	S	0	19
láska				1	+	+	+	S	0	12
nadřazený				2	+	-	+	S	0	14
únava				2	+	-	-	N	1	20
intimní styk				2	+	-	+	S	0	21
alkohol				3	-	+	+	N	-1	19

	SITUACE (například)	EMOCE	BARVA 1	BARVA 2	BARVA 3	HODNOCENÍ 1 4
1.	urážka, někdo mě urazil, někdo mě naštvál, ...	hněv, vztek				5
2.	horor, noční můra, ...	děs, velký strach				3
3.	překvapení, dárek k narozeninám, ...	překvapení				1
4.	partnerství, manželství, ...	zbožnění, láska				1
5.	kolega dostal za stejnou práci víc peněz než já, ...	nespravedlnost				3
6.	odporný člověk, už ho nechci nikdy vidět ...	zhnusení				4
7.	špatný den, neúspěch, ...	smutek				2
8.	dobrý kamarád, přítel ...	mít rád, přijetí				1
9.	šok, neuvěřitelný zážitek, ...	úžas				1
10.	pochvala, úspěch, ...	radost				1
11.	někdo špatně pochopil, co chci říct, ...	nedorozumění				2
12.	smrt přítele, partnera ...	zármutek, velký smutek				4
13.	zkažené jídlo, puch (smrad) ...	znehucení				2
14.	výhra peněz v loterii, narození dítěte, ...	extáze, euforie, velká radost				1
15.	strach o práci, o zdraví, ...	strach				2
16.	někdo mi hodně ublížil, zlý člověk, diskriminace, ...	zuřivost, velký vztek				4

	VH	NH	sh.	kolik	H-NH	
1.)	-+	+ -	N	-1	19	6
2.)	-+	-	N	1	30	11
3.)	+	+ -	N	1	19	6
4.)	+	+	S	0	8	1
5.)	-+	-+	S	0	19	6
6.)	-	+ -	N	-2	17	5
7.)	+ -	+ -	S	0	19	6
8.)	+	+	S	0	11	3

	VH	NH	sh.	kolik	H-NH	
9.)	+	+ -	N	1	12	4
10.)	+	-+	N	2	22	9
11.)	+ -	+ -	S	0	10	2
12.)	-	-+	N	-1	21	8
13.)	+ -	+ -	S	0	19	6
14.)	+	-+	N	2	20	7
15.)	+ -	-+	N	1	27	10
16.)	-	+ -	N	-2	20	7