

**Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity
Katedra speciální pedagogiky**

Seminární práce

**Současný pohled na osobnost sluchově postiženého
se zaměřením na vliv užívaného komunikačního systému na jeho osobnost**

Brno, 2006

Mgr. Lenka Doležalová

Obsah

Úvod

- 1 Vývoj postojů společnosti ke sluchově postiženým v průběhu historie..... 5
- 2 Současné trendy ve výchově a vzdělávání sluchově postižených9
- 3 Volba komunikačního systému a jeho vliv na osobnost sluchově postiženého16

Závěr

Literatura

Úvod

Svět sluchově postižených má svou historii stejně jako svět slyšících či jinak handicapovaných jedinců. Nic se nestane „jen tak“, vše má svůj vývoj, důvody pro změnu a potom i následky.

Při snaze vymezit pojem „osobnost sluchově postiženého“ se dostáváme do tzv. začarovaného kruhu, neboť nelze určit přesnou definici, která by tomuto pojmu odpovídala. Každý z nás je osobnost - individuum, které má své typické charakterové vlastnosti, způsoby chování, vědomosti, schopnosti, dovednosti a návyky. Stejně tak i každý sluchově postižený jedinec je individuum a je jedinečný. Sluchové postižení, stejně tak jakýkoliv jiný defekt, „nepostihuje jen určitý orgánový defekt, ale ovlivňuje celou osobnost postiženého a vytváří specifickou sociální situaci.“ (Vágnerová, 1999, str.98)

Zdravotní postižení představuje v psychické oblasti primárně omezení v oblasti předpokladů k rozvoji normálních funkcí. Riziko, že v důsledku postižení vznikne i **psychická odchylka**, souvisí především s *typem a závažností defektu*. U **nedoslýchavého** je tedy riziko vzniku určité psychické odchylky nižší než u **neslyšícího**, z čehož vyplývá, že sluchově postižené nemůžeme zařadit do jedné skupiny, budeme-li se snažit popsat jejich zvláštnosti a odlišnosti, které mohou mít vliv na zvládání každodenních situací a řešení problémů. Sekundárně mohou psychickou oblast ovlivnit vlastnosti osobnosti postiženého i různé faktory vnějšího prostředí. Některé jejich osobnostní nápadnosti mohou být podmíněné postižením, ale jiné na něm vůbec nemusí záviset. *Psychické zvláštnosti* postižených lidí mají tedy celou řadu společných znaků, ale jsou vždy i individuálně variabilní. (Vágnerová, 1999)

Velký vliv na vývoj osobnosti postiženého má jeho **prostředí**, ve kterém vyrůstá a pohybuje se, které mu má dávat podněty pro jeho rozvoj a zajistit mu co možná nejvíce příležitostí k získání potřebných zkušeností. Celé se to zdá být samozřejmostí, bohužel je tomu právě naopak. Prostředí postiženého člověka nemusí být vždy připraveno na to, že se bude muset postarat o takového jedince a nedokáže se s tím jen tak vyrovnat. Nejdůležitější je potom **kvalitní pomoc odborníků**, kteří informují především rodiče a vynasnaží se jim pomoci tak, aby se s postiženým začalo pracovat co nejdříve a co nejefektivněji, a během svého vývoje se příliš neodchyloval od normy.

Primárním defektem u sluchově postižených je samozřejmě ztráta sluchu a ta vede k tzv. **podnětové deprivaci**, neboť dochází k omezení či úplnému chybění zvukových podnětů, s čímž se musí sluchově postižení během svého života více či méně „poprát“. Nejkritičtější sekundárním handicapem je **komunikační bariéra**.

První otázky, na které budou rodiče, jimž se narodilo sluchově postižené dítě, hledat odpovědi jsou : „*Jak se budou se svým dítětem domlouvat?*“ , „*Jak lze vychovávat neslyšící dítě, aby se plně podílelo na životě rodiny a bylo dobře připraveno na školní vzdělávání?*“, „*Jak vychovávat neslyšící dítě, aby se jednou stalo nezávislým členem společnosti?*“ (Freeman, Carbin, Boese, 1991, str.3)

Existují různé názory na to, jak se s dítětem domlouvat, ale všichni se shodují v tom, že **vytvoření plnohodnotné komunikace** s co nejmenším neslyšícím dítětem má klíčový význam pro jeho celý další život. Je nesporné, že největším problémem pro neslyšící dítě není sama ztráta sluchu, ale problémy s vytvořením adekvátního komunikačního systému. Nemůžeme však nikdy říci, že pouze ten nebo jiný způsob komunikace je správný. Vždy záleží na typu a stupni sluchového postižení, prostředí, v němž sluchově postižené dítě vyrůstá, schopnostech dítěte a jeho potřebách. Teprve po zohlednění všech těchto faktorů se můžeme rozhodnout či přiklonit k jedné z nabízených možností komunikace a na základě ní pak rozvíjet osobnost sluchově postiženého dítěte.

1 Vývoj postojů společnosti ke sluchově postiženým v průběhu historie

„Ti, kdo neslyší od narození, nebudou mít rovněž řeči. Hlas jim určitě nechybí, nemají však řeči“

Aristoteles : Historie živočichů, Kniha 4., 7 b. (Hrubý, 1999)

Vrátíme-li se až do období před naším letopočtem a nahlédneme-li až do starověku, dočteme se, že postižené děti často ani nepřežily dětství. Ve starověkém Řecku bylo neslyšící dítě po dosažení věku šesti let násilím rodičům odňato a usmrceno. Děti, které byly zjevně defektní již při narození, byly usmrcovány hned. Stejně tak v Římě bylo zcela běžné zabíjet postižené děti. Hluchoněmé osoby byly považovány za mentálně postižené. (Hrubý, 1999)

Aristoteles byl zřejmě prvním, kdo se zabýval problematikou hluchoněmoty. Vše, co vstupuje do vědomí, musí dle Aristotela projít jedním ze smyslových orgánů. Chybí-li však jeden z těchto orgánů, musí chybět i část vědomostí, jenž nejde získat jiným způsobem.

Bohužel je velmi málo zdrojů a dochovaných spisů, na základě kterých by se mohlo doložit, jakým způsobem bylo pečováno o tyto jedince, ale zajisté trvalo velmi dlouho, než si našli sluchově postižení své místo ve světě slyšících. Podle historickým pramenů došlo v 1.stol.n.l. se dostalo vzdělání pomocí kreslených lekcí neslyšícímu synovi konzula Quinta Pedia, jenž byl příbuzným císaře Augusta. Další pozitivní zpráva pochází z 8. stol., kdy měl anglický **biskup John of Beverly** úspěšně vzdělávat neslyšící dítě a naučil jej odezírat, číst a vyslovovat. (srov. Hrubý, 1999, Poul, 1996)

V 15. století se podařilo renesančnímu učenci Roelofu Huysmanovi, který je více znám pod jménem **Rudolf Agricola**, popřít Aristotelovo tvrzení předávaní dále jeho opisovači, že k myšlení je třeba slyšet slova, neboť ve své posmrtně vydané knize „**De Inventione Dialectica**“ Agricola píše : „*Viděl jsem člověka, který od kolébky neslyšel a byl tudíž také němý, který se naučil rozumět všemu, co bylo napsáno jinými osobami a který vyjadřoval písemně všechny své myšlenky, jako by mohl používat slova.*“ (Hrubý, 199, str.93)

Ze 16. a 17. století jsou dochované **zprávy o prvních skutečných učitelích neslyšících** ve Španělsku, mezi něž patří **Pedro Ponce de Leon, Ramirez de Carrión a Juan Pablo Bonet**. Z této doby také pochází první kniha, jejímž autorem je Juan Pablo Bonet, která podává zasvěcený pohled do problematiky vyučování neslyšících a která také konečně otevřela *cestu k přehodnocení postoje společnosti k neslyšícím* a tím i cestu k jejich školnímu (kolektivnímu) vzdělávání, i když toho bylo dosaženo až v 18. století.

Prozatím tedy docházelo k **individuálnímu vyučování** neslyšících i v dalších zemích, jako např. **Anglie**, kde působili **John Bulwer, John Wallis, George Dalgarno, Henry Baker či Thomas Braidwood**. Všichni usilovali o naučení řeči u neslyšících dětí a snažili se toho dosáhnout především využití písma, odezírání a manuálních abeced. V **Nizozemí** se vyučování neslyšících věnoval **Johann Conrad Amman**, jenž vydal v roce 1692 knihu „*Surdus loquens*“ – „*Mluvící hluchý*“, v níž popisuje metodu, pomocí které je možné naučit mluvit hluchého od narození. Amman zdůrazňuje velký význam hláskovací metody při vyučování čtení, tzn. omezit se na zvukovou hodnotu hlásky – „b, f, k“ namísto „be, ef, ka“. Kromě vyučování neslyšících se věnoval nápravě vad řeči jako např. koktavost, rinolalie, patlavost a poruchy hlasu. Ze **střední Evropy** v 16. a 17. století máme jen málo zpráv o pokusech vyučovat neslyšící. Některé pokusy o vzdělávání neslyšících probíhaly pod vlivem Ammanových spisů. Ve spise „*Vševýchova*“, jehož autorem je **Jan Ámos Komenský**, najdeme následující zmínku o vzdělávání zdravotně postižených: „*Od učení moudrosti a vzdělávání ducha nemá být nikdo vynímán, neřku-li vzdalován. Leč bychom chtěli udělat křivdu nejen tomu jednoilvci, a le celé podstatě lidství....*“ (Poul, 1996)

Vlivem **osvícenství a filantropismu** se ve druhé polovině 18. století prosazovalo povinné elementární vzdělávání všech dětí. V případě neslyšících převažovalo stále individuální vzdělávání neslyšících dětí z bohatých rodin. Nakonec však přece jen došlo k **založení prvních ústavů pro neslyšící**. Jednalo se o školy sokromé či církevní a došlo tím ke **kolektivnímu vzdělávání** neslyšících. Prvním ústavem byl **pařížský ústav pro hluchoněmé ve Francii** založený v letech **1769/70**, zprvu soukromý a od r.1791 státní. Jeho zakladatelem byl **Charles Michel de l'Épée**, propagátor tzv. manuální či francouzské metody, jejímž základem byl posunek, posunková řeč. Vycházel ze staré téze „*sluch nahradit zrakem*“, ale dal ji novou podobu, neboť každé neslyšící dítě si vytváří přirozeným způsobem posunkovou řeč a bude-li i vychovatel tuto řeč používat, bude ji dále rozvíjet a metodicky kultivovat a posunková řeč umožní dítěti rozvíjet jeho duševní schopnosti. Konečným cílem měla být mluvená řeč, k níž se dítě dostalo cestou písemné formy a za pomoci prstové řeči. Proti de l'Épéemu ostře vystupoval Němec **Samuel Heinicke**, jenž byl prvním ředitelem **ústavu v Lipsku**, založeném v roce **1778**, a striktním zastáncem tzv. orální či německé metody. Tvrdil, že oko nemůže nahradit sluch a sám používal k vyvození artikulace různých chuťových vjemů, které spojil s vjemy při pohybech jazyka s pocity v dutině ústní a hrtanové. (Poul, 1996)

V roce **1880** vyústili spory mezi zastánci manuální a orální metody v **Milánský kongres**. Došlo zde k závěrům, že mluvená řeč má nesporně větší význam pro neslyšící než posunková

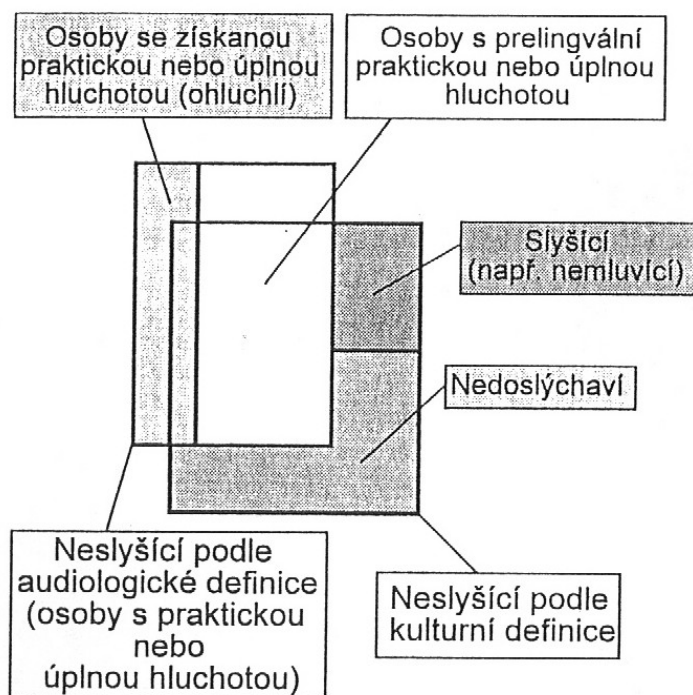
řeč, neboť mluvená řeč je vrací do společnosti slyšících a umožňuje jim hlouběji pronikat do ducha jazyka. Dalším tvrzením, jenž prosadilo orální metodu bylo, že současným užíváním posunkové řeči a slova se působí újma mluvení, odezíráni ze rtů a jasnosti pojmů. **I když** tehdy **vyhráli tzv. oralisté**, došlo v průběhu nadcházejících let k novým sporům a nesrovnalostem a **na počátku druhé poloviny 20.století** se i k nám dostal **nový trend** ve vzdělávání sluchově postižených, tzv. **totální komunikace**. Neznamenal to však zánik orální metody. Výhodou však byla možnost výběru metody, kterou budou sluchově postižené děti vzdělávány. Za dalších pár let se ani totální komunikace nevyhnula kritice a začala se zkoušet nová metoda, **tzv. bilingvální**. Ta souvisela především s tím, že byla po mnoha letech uzákoněna znaková řeč, uznána jako plnohodnotný a rovnocenný jazyk ostatním jazykům a tím získali neslyšící kromě jiného právo na vzdělávání s využitím **znakového jazyka**.

V souvislosti s pokroky ve vztahu k postojům společnosti ke sluchově postiženým začínáme ve 20.století mluvit o **tzv. kultuře neslyšících**. Jak však máme tento pojem chápat? Znamená to tedy, že neslyšící mají „odlišnou kulturu“ než my slyšící? Každý na tuto otázku může najít různé odpovědi. Neslyšící užívající znakový jazyk jako hlavní komunikační systém, cítící se být „jiní“ než slyšící či jinak handicapovaní, sdružující se ve svých organizacích, trávící volný čas se stejně postiženými přáteli, aby našli vzor, se kterým by se mohli ztotožnit a zakládající vlastní taneční a divadelní skupiny na profesionální úrovni, si tak jistě vlastní kulturu vytváří. Neznamená to však, že by nepatřili i k jiným kulturám. Je třeba, aby měl každý z nás, ať jsme sluchově či jinak postižení či zcela zdraví, možnost výběru a volby. Nemělo by se již stávat to, aby se např. neslyšící děti ve školách učily jen o dějinách „slyšících“ a o historii sluchově postižených se nedověděly nic, jak tomu bývalo dříve. Měly by být informovány jak o své kultuře, tak o kultuře majoritní společnosti, v níž žijí, stejně tak jako o budoucích možnostech a získávali tak pocit, že být „neslyšící“ není nic špatného.

„Každý z nás patří k mnoha kulturám. Naše kulturní identity jsou součástí dědictví a dávají nám hodnoty, které jsou pro nás důležité. Pocházím ze státu Missouri a jsem velmi pyšný na své rodné místo a na jeho odkaz. Jelikož neslyším, patřím také do kultury neslyšících, která se od ostatních liší především vizuální orientací jejích členů a tedy užíváním znakového jazyka. Naše výrazy v obličejí (mimika) a gesta jsou přirovnatelné k hlasovým hodnotám a tónům, které ve své řeči užívají slyšící. Znaková řeč je velmi důležitou součástí životů. Vezměte nám naše znaky a náš přístup ke komunikaci je vážně omezen.“ (Speciální pedagogika, Mrzilková, 1996, str.21)

To jsou myšlenky neslyšícího Jacka Gannona, jenž získal čestný doktorát na Gallaudetově univerzitě a podílí se na dosažení vyššího vzdělání sluchově postižených Američanů a jejich plnohodnotném zapojení do života. Pojmy „**kultura**“ a „**společenství neslyšících**“ patří v zemích s vyspělou péčí o sluchově postižené k těm nejběžnějším a téměř nikdo již nepochybuje, že neslyšící (a i někteří nedoslýchaví) jsou jejich členy (společenství) a vyznavači jejich hodnot (kultury).

V České republice se podle kulturní definice hluchoty stále častěji setkáváme s pojmem „Neslyšící“ s velkým „N“. V takovém případě se jedná o „*jedince, kteří se narodili neslyšící či ohluchli před vytvořením řeči a dále o všechny osoby, které považují znakový jazyk za primární formu své komunikace.*“ (www.ruce.cz) Tito se považují za členy kulturní a jazykové menšiny a nepovažují se za postižené. V americké literatuře se setkáváme právě s těmito pojmy ve smyslu „deaf“ (označuje jedince se smyslovou poruchou) a slovo „Deaf“ (označuje minoritní kulturu neslyšících). Vztah mezi hluchotou podle audiologické definice a hluchotou (neslyšícími) podle definice kulturní vyjadřuje následující graf č. 1:



Graf. č. 1 Porovnání audiologické a kulturní definice hluchoty (Hrubý, 1998, s. 12)

2 Současné trendy ve výchově a vzdělávání sluchově postižených

„Nejlepší metodou musí být úznána ta, která dovede srdce hluchoněmého roznítit ohněm pro dobro, mysl zušlechtit, snahu jeho pobádati ke konání dobra, přesvědčit ho, že i on je člověk jako druzí a má s nimi rovné povinnosti.“

Fr.Kudyn (Hrubý, 1999, str. 63)

System vzdělávání zdravotně postižených žáků, tzn. žáků **se speciálními vzdělávacími potřebami** prochází mnohými proměnami a stále častěji dochází k diskusím, zda je lepší vychovávat a vzdělávat tyto děti ve speciálních zařízeních určených pouze pro určitý typ postižení nebo je integrovat do běžných školských zařízení a umožnit jim vyrůstat v prostředí zdravých dětí, potýkat se všedními problémy a řešit situace, se kterými by se ve speciální škole ani nesetkaly. Každá z těchto možností může být správná, ale vždy záleží na celé řadě faktorů, které determinují proces speciálního vzdělávání nebo proces integrace.

Výchova a vzdělávání sluchově postižených dětí je vzhledem k jejich postižení, stupni a druhu sluchové vady zpravidla zajišťována na jedné straně ve školách pro sluchově postižené a na druhé straně, pokud je to možné a vhodné, může být sluchově postižené dítě integrováno do běžné školy. S volbou správného a vhodného typu školy souvisí beze sporu způsob komunikace používaný sluchově postiženým dítětem a jeho rodinou a okolím. Těžko bychom mohli říci, že pouze ten či onen způsob výchovy a vzdělávání je správný. **Sluchově postižení tvoří nehomogenní skupinu**, kam řadíme dle stupně, doby vzniku a typu postižení nedoslýchavé, neslyšící či ohluchlé, dále prelingválně či postlingválně sluchově postižené, hovoříme dále o převodní či percepční vadě sluchu a v neposlední řadě o jedincích s kochleárním implantátem.

O tom, **jaký komunikační systém** je pro sluchově postižené dítě nejvhodnější rozhodují rodiče společně s odborníky (speciálním pedagogem – logopedem, surdopedem, popř. psychologem atd.). V současné době, ve srovnání s minulostí (viz kapitola 1), mají rodiče již větší možnost výběru a mohou si dle svých možností a přesvědčení zvolit ten který způsob komunikace a dle něj také vybrat odpovídající školské a poradenské zařízení.

V posledních letech se u nás užívají následující tři vzdělávací přístupy : **orální metoda, totální komunikace či bilingvální metoda**. Další možností je **integrace** sluchově postižených, která je trendem poslední doby, stejně jako integrace ostatních žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, **do běžných školských zařízení**.

Orální metoda

Hlavním cílem orální komunikace je vybudovat u sluchově postiženého *mluvenou řeč jak v orální tak v grafické podobě*. Za její nejdůležitější složku bývá považováno *odezírání*. Vzhledem k tomu, že jednou ze základních podmínek začlenění sluchově postiženého jedince do společnosti je ovládnutí mluveného jazyka, považují zastánci orálních metod svoji metodu za nejvhodnější. Mluvená řeč se formuje na základě hmatu a zraku a všemi dostupnými možnostmi dochází k aktivizaci zbytků sluchu.

Mluva byla čistými oralisty v minulosti dokonce považována za mnohem důležitější než vzdělání. U méně striktních představitelů orálních metod byly akceptovány jako doplněk různé formy prstových abeced. Orální metody však prošly přirozeně určitým vývojem, byly odhaleny nedostatky a z čisté orální metody, kdy bylo zakázáno používat cokoli, co by mohlo člověku pomoci při porozumění mluvené řeči, se vyvinuly další přístupy, které již povolovaly využití například prstové abecedy či odezírání.

Krahulcová (2002) dělí metody následujícím způsobem :

1. čisté orální monolingvální systémy

V poslední době se jejich využití snižuje, neboť jsou pomalé, nákladné a nerespektují přirozené fyziologické potřeby těžce sluchově postižených z hlediska rozvoje jazyka. Nejsou zde využity možnosti vizualizace jazyka.

2. orální systémy doplňované vizuálně-motorickými znaky slovní podstaty

Nejčastěji jde o *doplnění vizuálními prstovými abecedami* typu **daktylní abecedy** jednoruční, obouruční nebo smíšené, **pomocných artikulačních znaků**, **psanou podobou jazyka** či doplňovanou řečí (**Cued speech**).

Na rozdíl od čisté orální metody zde dominuje *vizualizace mluvené řeči*, což umožňuje jednoznačně vidět podstatu výpovědi. Vylučuje se tak nepřesnost, nejednoznačnost a únavnost odezírání mluvy ze rtů využitím přesných a jednoznačných vizuálních markerů pro morfologické znaky jazyka. Rozvíjí se tedy mluvení struktury jazyka i pojmové procesy a na základě čtení a psaní se usnadňuje rozvoj kognitivních procesů.

3. orální systémy permanentně doplňované vizuálně-motorickými znaky neslovní podstaty (bimodální systémy)

Jejich cílem je také rozvoj mluveného jazyka, ale východiskem jim je *vysoká komunikativní hodnota znaku, gesta, mimicko-gestikulačních možností* u všech dětí i dospělých. Dochází zde k významné stimulaci verbálního rozvoje, zlepšování mluvy a podpoře komunikace, nedostatkem však je absence morfologických znaků, častá nepřesnost pojmového vymezení, pochopení a zapamatování znaků dříve než slov, což později znesnadňuje vnímání slov, která jsou už známá, neboť slova naučená tímto systémem nejsou v paměti opakována v jejich přesném mluvnické tvaru.

Důvodem, proč některé školy vyučují pomocí orální metody je *snadnější interkulturní komunikace a snadnější proniknutí do kultury majoritní společnosti slyšících*. Důsledkem striktní orální metody však bohužel bývá zhoršení úrovně jazyka u SP ve všech jeho rovinách a dosažení mnohem menších výsledků zejména v oblasti, kde mluvený jazyk slouží jako jediný prostředek získávání informací.

K zásadám této vzdělávací metody patří, že každé slovo je žákovi exponováno v mluvené a písemné podobě, nové slovo musí zapadat do kontextu navozené situace a v případě potřeby se využívá podpory daktylních znaků. V neposlední řadě je nutné stále myslet na to, aby sluchově postižené dítě bylo neustále vystavováno mluvené řeči a to nejen ve školním prostředí.

Totální komunikace

Totální komunikace představuje *komplex manuálních a orálních způsobů komunikace, které jsou schopny sluchově postiženému zajistit bezbariérový přístup k informacím tak, aby byl zajištěn jejich harmonický rozvoj*. Důvodem jejího vzniku byly důkazy o tom, že mnoho neslyšících dětí nebylo schopno zvládnout orální metodu, objevovalo se velké procento absolventů škol na úrovni funkční negramotnosti a neslyšící děti, které už od dětství používaly znakový jazyk, byly mnohem vyzrálejší a adaptovanější.

Východiskem totální komunikace je, že neslyšící dítě má právo naučit se používat **všechny dostupné komunikační prostředky**, které mu umožní získat jazykovou kompetenci. To znamená, že by každé dítě mělo dostat příležitost naučit se **jak orální, tak manuální komunikační dovednosti**, které by měly zahrnovat mluvu, znaky, přirozené posunky,

řeč těla, prstovou abecedu, odezírání, čtení a psaní, stejně jako by se mu mělo dostat maximálního rozvoje všech využitelných zbytků sluchu.

Jedná se o **tzv. otevřený systém**, který se nebrání žádné formě komunikace a snaží se nejen o umožnění sluchově postiženému dorozumět se se slyšícím, ale i naopak, slyšícímu se sluchově postiženým. Krahulcová (2002) zařazuje do tohoto otevřeného systému následující komunikační formy:

1. *znakový jazyk neslyšících,*
2. *mluvená (hlasitá, orální, zvuková) řeč,*
3. *odezírání,*
4. *v posledním období i sluchová výchova a reedukace sluchu,*
5. *gestikulace, mimika, pantomima,*
6. *prstová abeceda, pomocné artikulační znaky, Cued speech – doplňující řeč,*
7. *psaná řeč, kresba,*
8. *film televize, videoprogramy, počítačové speciálně-pedagogické a didaktické programy.*

K charakteristice totální komunikace bezpochyby patří :

1. *plné respektování práva neslyšícího dítěte na optimální a neomezený rozvoj,*
2. *použití všech dosud známých komunikačních metod a prostředků, všechny jsou si rovnocenné a žádné z nich nejsou povinné či opomenutelné,*
3. *využívání zbytků sluchu a důkladné užívání orální řeči,*
4. *ovládání všech komunikačních prostředků všemi osobami v okolí dítěte,*
5. *požadavek využití totální komunikaci již od nejranějšího věku dítěte,*
6. *možnost uplatnění na všech stupních vzdělávání neslyšících i v průběhu jejich celého života,*
7. *snaha jak o rehabilitaci, tak o integraci, a to obousměrné – do světa slyšících a do světa neslyšících,*
8. *možnost volby komunikační formy podle vlastního rozhodnutí.*

Kritici totální komunikace tvrdí, že děti sledují jenom ruce, a proto se nenaučí srozumitelně mluvit ani odezírat (dle výzkumů nejsou ani schopné zpracovat dva vizuální podněty různého druhu), mnozí učitelé pro neslyšící nedokáží současně mluvit a znakovat, je

zanedbána raná sluchově-řečová výchova, vytrácí se mluvená řeč a když se k mluvené řeči připojí ruční posunky, zisk ze slyšení se ztrácí.

Bilingvální metoda

Bilingvismus, jinak řečeno „*dvojjazykovost, dvojjazyčnost*“, znamená aktivní užívání dvou jazyků, zpravidla jazyku mateřského a jazyka cizího. Mluvíme-li o **bilingvistu neslyšících**, máme tím na mysli *znalost a používání znakového jazyka a mluveného jazyka majoritní společnosti země, ve které žijí*. Základním rozdílem bilingvistu u slyšících a neslyšících je, že bilingvismus u neslyšících představuje **dva rozličné jazyky** a to *z hlediska různé modality těchto jazyků*. Mluvený jazyk je založený na auditivně-verbální modalitě a znakový jazyk na modalitě vizuálně-motorické. S bilingvistem neslyšících souvisí **tzv. bikulturismus**, existence nebo povzbuzování dvou kulturních schémat.

System bilingvální metody ve výchově a vzdělávání se rozšířil především v 80. letech 20. století ve skandinávských zemích, později i v Německu a Francii. U nás se tato metoda uchytila v druhé polovině 90. let a stala se náplní mnoha výzkumů. Základním předpokladem pro zavedení bilingválního přístupu ve vzdělávání neslyšících je **uznání znakového jazyka jako jazyka plnohodnotného a rovnocenného mluveným jazykům**.

Bilingvální komunikaci sluchově postižených definujeme jako *přenos informací ve dvou jazykových kódech, ve znakovém jazyce neslyšících a mluveném (orálním, většinovém, národním) jazyce, a to mezi neslyšícími vzájemně a mezi neslyšícími a slyšícími*. Přitom nedochází k simultánnímu užívání těchto jazyků a ani jejich bezprostřednímu a přesnému překladu. Dodržují se tak mateřské metody výuky jazyka obou jazyků, kdy **slyšící učitel** působí jako vzor pro osvojení si mluvené řeči, má funkci socializační a integrační a klade důraz na využití psané podoby národního jazyka. Naproti tomu hlavním **úkolem neslyšícího učitele** je rozvoj znakového jazyka, slovní zásoby a myšlení. (Jabůrek, 1998)

Prvním jazykem, s nimž se malé sluchově postižené děti setkávají, je **jazyk znakový**, který si osvojují spontánně, pomocí něhož uspokojují své základní, emocionální a sociální potřeby a je jim nástrojem pro bezprostřední poznávání světa. **Mluvený jazyk** se dítě začíná učit až při nástupu do školského zařízení, a to primárně přes písmo a je tedy jejich **druhým jazykem**. Umožňuje sluchově postiženým zařadit se do majoritní společnosti a seznamovat se s její kulturou.

Pro úspěšný bilingvální vývoj je třeba **dodržovat určité podmínky**, mezi které bychom mohli zařadit především :

1. *stálý jazykový kontakt – stejný jazyk, stejná osoba,*
2. *rovnocenné postavení obou jazyků,*
3. *umožnění rozvoje obou jazyků na stejné úrovni a zamezit riziku utlačování či snad přerušeni vývoje jednoho jazyka druhým,*
4. *přirozený vývoj obou jazyků,*
5. *učit se používat jazyk v komunikaci.*

Za velké **přednosti bilingválních vzdělávacích programů** bývá považováno vytvoření bezbariérových podmínek komunikace, akcelerovaný rozvoj poznávacích procesů, výrazná stimulace komplexních čtenářských schopností, podpora sociálních aktivit a změna vzdělávacího schématu v organizaci vyučovací jednotky, využívání netradičních vyučovacích metod a plastičnost předmětových metodik ve vyučování. V porovnání s úkolem vzdělávacích programů založených na orální, simultánní či totální komunikaci, které si za cíl kladou vytvořit mluvenou řeč jako prostředek vzdělávání a socializace, se bilingvální vzdělávací systém snaží o dosažení rozvoje jazyka a myšlení v nezávislosti na kvalitách mluvené řeči.

Integrace sluchově postižených do běžných školských zařízení

Integrací rozumíme naprosté zapojení a plné splynutí postiženého jedince se společností lidí zdravých a to ve výchově i vzdělávání, v pracovním uplatnění i ve společenském soužití a to do světa slyšících i neslyšících, **integrováním vzděláváním potom** přístupy a zapojení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do hlavních proudů vzdělávání a do běžných škol.

Předpokladem pro dosažení **pozitivní integrace** sluchově postiženého dítěte do základní školy běžného typu je splnění mnoha *podmínek*, čemuž však předchází dlouhodobá a důkladná příprava ze strany *rodiny, žáka, učitelů, speciálních pedagogů* pracujících ve speciálně pedagogických centrech, *ředitele* školy, kam by mělo být dítě integrováno a v neposlední řadě i ze strany budoucích *spolužáků*. V první řadě je třeba vždy posoudit, zda je integrace pro dané dítě vhodná a splní naše očekávání. Může se stát, že ačkoliv SPC či PPP rozhodne o nevhodnosti integrovat, rodiče přesto integraci stále vyžadují a poslední slovo

má nakonec ředitel školy, do které by sluchově postižené dítě mělo být integrováno, jenž má právo rozhodnout, zda je škola schopna zajistit odpovídající podmínky pro jeho výuku a zda jsou ochotni dítě přijmout.

Možnost integrovat není závislá na stupni postižení, ale **na individuálních možnostech, schopnostech a předpokladech sluchově postiženého žáka** a na všech dalších osobách participujících na tomto procesu.

3 Volba komunikačního systému a jeho vliv na osobnost sluchově postiženého

„Je velmi těžké neslyšet a přitom žít mezi lidmi, kteří se navzájem dorozumívají zvukovým jazykem. Člověk má pocit, jako by žil za sklem : může sledovat, co ostatní dělají, ale neví proč to dělají a o čem spolu mluví.“

(Strnadová in Vágnerová, 2004, str.228)

Míra odlišnosti sluchově postižených v psychologické oblasti je závislá na závažnosti sluchového postižení, na době jeho vzniku, včasném diagnostikování vady, na specializované komplexní péči a v neposlední řadě na prostředí, v němž dítě vyrůstá a na těch, které toto prostředí utváří. Nejčastěji na sluchovou vadu přijde matka dítěte, která je s ním v každodenním nepřetržitém kontaktu a nejvíce se svému dítěti věnuje. Záleží pak na míře informovanosti rodičů, která jim pomůže při hledání pomoci a správného postupu péče o dítě.

*Vliv sluchové vady na vývoj vnímání, řeči, myšlení a na vývoj citový a sociální je u každého jednotlivého neslyšícího a nedoslýchavého dítěte **podstatně různý**. Správný vývoj každého dítěte vyžaduje **aktivní podporu** pokud možno obou **rodičů**. Bez spolupůsobení rodičů není vývoj osobnosti dítěte možný. V případě sluchového postižení může u rodičů takového dítěte dojít, z důvodu absence vývoje slyšení a řeči, k nežádoucí změně vztahů a chování k dítěti. To může následně vést nejen k ochuzení sociálního a komunikačního prostředí dítěte, ale i k újmě jeho již tak značně ohroženého vývoje. (Pulda, 2002)*

*Aby k takovým situacím nedošlo, je potřeba umožnit rodičům sluchově postižených dětí **dostatečné množství informací, podpory a pomoci**, které je nasměrují správnou cestou a budou moci se svým dítětem, případně i s ostatními dětmi a celou rodinou vést plnohodnotný a šťastný život. Pokud se sluchová vada odhalí „včas“, dojde-li k dostatečné a odpovídající pomoci ze strany odborníků a rodiče budou připraveni na život s dítětem se sluchovým postižením, budou pak schopni umožnit správný vývoj dítěte za pomoci zvoleného komunikačního prostředku.*

*Kromě výše uvedených faktorů determinuje vývoj osobnosti sluchově postiženého dítěte **míra dosažených komunikačních kompetencí**. Způsob komunikace je nejvýznamnějším důsledkem sluchového postižení. Rozsah podnětů, které lze aktuálně vnímat a zároveň mají informační význam, je mnohem menší než u slyšících. Ti mohou*

slyšet i řeč, resp. jakékoliv zvuky přicházejícího z okolí. Omezení možnosti vnímat nebo rozlišovat zvukové podněty a chápat jejich význam se projeví potížemi v oblasti osvojení a využití orální řeči. Neslyšící a těžce sluchově postižení užívají jiný komunikační systém než řeč, který vyhovuje jejich možnostem a potřebám.

Jak bylo již výše uvedeno, sluchově postižení tvoří velice nehomogenní skupinu, z čehož také vyplývá *odlišnost v používání jednotlivých komunikačních systémů*, a proto uvádím následující klasifikaci osob se sluchovým postižením s jejich odlišnými charakteristikami.

Nedoslýchaví

Nedoslýchaví tvoří velmi rozmanitou skupinu osob, k nimž patří všichni, kteří téměř normálně slyší až po ty, jejichž audiogram vykazuje sluchové ztráty typické pro neslyšícího člověka s tak dobrými řečovými kompetencemi umožňující mu orientovat se sluchem.

Nedoslýchavost může nastoupit *v každém věku dítěte* a jde o velice heterogenní kategorii, neboť je velmi rozmanitá co se druhu, stupně a výskytu postižení týče. Může se vyskytovat *v celém rozsahu sluchové percepce*, což následně znásobňuje rozmanitost narušení v řečovém vývoji. Všem nedoslýchavým je společná *odchylka v auditivní percepci*. Z pedagogického hlediska se za nedoslýchavého považuje jedinec, jehož sluchové postižení způsobuje narušení sluchového vnímání do takové míry, *že pomocí sluchadel může vnímat mluvenou řeč* a i když omezeně, tak může akustickou zpětnou vazbou kontrolovat řeč vlastní. (Leonhardt, 2001)

Největší vliv na vývoj nedoslýchavého mají *časové faktory a spontánně působící podmínky sociálního vývoje*. Z toho vyplývá, že diagnóza a psychosociální situace nedoslýchavých je velmi diferencovaná.

U těch nedoslýchavých, jejichž sluchové postižení se vyskytlo v období pre-, peri- nebo postnatálním (ale prelingválně) dochází k větším či méně rozsáhlým nárůstům v řečovém vývoji. Pro nedoslýchavé, u kterých sluchové postižení nastoupilo teprve v pozdějším věku, tzn. v mládí nebo dospělosti nebo snad až ve vyšším věku, spočívá hlavní problém ve *zvládnutí náhle změnéné sociálně-komunikační situace*.

Zpravidla lze říci, že si nedoslýchaví dostatečně osvojí schopnost užívat při komunikaci **mluvenou řeč**, případně za pomoci jiných komunikačních prostředků, např. *daktylní abeceda, odezírání*, popř. určité **znaky ze znakového jazyka**. Dopad na jejich

osobnost nebude zajisté tak silný jako u další skupiny, samozřejmě s ohledem na další faktory ovlivňující vývoj osobnosti sluchově postiženého jedince.

Neslyšící

Za neslyšící jsou považováni ti, u kterých se „*v raném dětstvím (pre-, peri- nebo postnatálním věku) vyskytlo před ukončením osvojení hlasité řeči (tedy prelingválně) tak těžké postižení sluchu, že jeho funkční zdatnost je vysoce postižena až téměř k totálnímu omezení.*“ (Leonhardt, 2001, str.77)

Hlasitá řeč se bohužel nemůže vyvíjet přirozeně na auditivním základě cestou nápodoby, ale i tak jsou neslyšící schopni si ji za speciálně pedagogického vedení osvojit a pomocí ní komunikovat. *Hlavní roli* u nich hraje **zrakový analyzátor podporovaný analyzátozem sluchovým**. Jejich řečový projev je zpravidla nápadný a největší těžkosti se objevují v oblasti tvoření přízvuku a melodie řeči a v artikulaci. Prvním krokem k zamezení vzniku těchto obtíží je včasné obstarání sluchadla a kvalitní odborná péče o dítě.

Neslyšící potřebují pro svůj vývoj *odpovídající komunikační prostředek*, pomocí něhož budou moci uspokojovat své potřeby, sdělovat svá přání a komunikovat se svým nejbližším okolím v co nejranějších fázích vývoje. V tomto případě to tedy nebude jazyk mluvený, který by sloužil jako primární komunikační prostředek jako u slyšících dětí nebo u nedoslýchavých, kteří mají svoji sluchovou ztrátu kompenzovanou kvalitními sluchadly, nýbrž **jazyk znakový**. Je založen na vizuálně-motorickém kódu a využívá schopnosti zrakově vnímat posunky, které mají význam sdělení. Kromě standardních znaků zahrnuje mimickou i gestickou specifikaci sdělení. Přestože znaková řeč užívá jiného kódu než řeč mluvená, aktivují se při komunikaci stejná řečová centra, lokalizovaná v levé mozkové hemisféře. Rozvoj jazykových kompetencí není závislý na sensorické modalitě, tzn. že se vytváří bez ohledu na to, jaký způsob vyjádření je zvolen., tj. ať má zvukový či pohybový charakter. (Koukolík, 2002 in Vágnerová 2004)

Neslyšící dítě si tedy může znakový jazyk osvojovat stejným tempem jako slyšící dítě mluvenou řeč. Neznamená to však, že je jediný možný a správný komunikační systém, který během svého života bude neslyšící dítě užívat, ale v počátcích vlastního vývoje mu umožní rozvíjet se tak, jak slyšící dítě na základech mluvené řeči. Dále je třeba znakový jazyk doplňovat **dalšími komunikačními kódy** a postupně se pokusit i rozvoj mluvené řeči.

Kromě toho, že je třeba, aby se rodiče či další rodinní příslušníci či osoby pohybující se v okolí dítěte, naučili používat znakový jazyk kvůli zajištění přirozeného a jasného nástroje

pro komunikaci, je také důležité, aby se neslyšícímu dítěti zajistila možnost setkávat se během dětství *s dospělým neslyšícím*, který pro něj bude vzorem a přirozeným komunikačním partnerem.

Postlingválně nedoslýchaví dospělí

„Osoby, které se staly nedoslýchavými v období po osvojení řeči, se od ohluchlých liší tím, že v hlasité řečové komunikaci je možno podpořit schopnost využití zbytku sluchu, aby rozuměly.“ (Leonhardt, 2001, str.81) Řeč se naučily přirozenou cestou, za pomoci sluchadel se naučí vnímat okolní zvuky a řeč a jejich sluchová ztráta tím bude plně kompenzována.

Bohužel se zde mohou vyskytnout problémy v jiné oblasti. V případě, že se jedná o nedoslýchavost získanou v mládí, akceptují ji tito jedinci jen velmi těžko a dlouho odmítají sluchadla. Odmítají přestup do školy pro sluchově postižené a kontakt s nimi vyžaduje velkou dávku trpělivosti a empatie. Měla by jim být poskytnuta dostatečná pozornost a podpora ze strany jejich nejbližšího okolí, aby nedocházelo *k psychické deprivaci a izolaci sluchově postiženého*.

Osobnost těchto jedinců se vytvářela stejně jako u všech slyšících osob s vlivem prostředí, kde jedinec vyrůstal. Záleží na tom, v jakém věku ke sluchové ztrátě došlo a jakým způsobem se s ní jedinec vyrovnal. **Mluvená řeč** je tedy vyvinuta a tím pádem zde mohou být dobré předpoklady pro osvojení si schopnosti **odezírat**, i když je to velice náročná a na vrozených předpokladech závislá činnost. Odezírání využívají především jako pomocnou metodu při vnímání a rozumění mluvené řeči za pomoci kvalitních sluchadel, jenž jejich sluchovou ztrátu kompenzují. Někteří z nich se naučí **prstovou abecedu** a dalších komunikačních prostředků, které jim ulehčí komunikaci s okolím.

Ohluchlí

„Do této kategorie patří děti, mladiství a dospělí lidé, u kterých totální nebo praktická hluchota nastala po ukončení spontánního osvojení řeči (tedy postlingválně).“ (Leonhardt, 2001, str.82) Ve srovnání s prelingválně neslyšícími se naučili hlasitou řeč nápodobou, ale stejně jako prelingválně neslyšícím jim není umožněno vnímat řeč sluchovou cestou.

Velkou pomocí jim může být **kochleární implantát**, na základě kterého se může podařit navrátit ohluchlému, alespoň částečně, možnost vnímat řeč a okolní zvuky sluchem. Existuje však mnoho omezení a rizik, které je třeba zohlednit. Proto je nutné, aby se každý možný

adept na kochleární implantaci podrobil mnoha vyšetřením a pozorováním, aby se co možná nejlépe zjistilo, zda je pro něj tento způsob návratu ke sluchovému vnímání opravdu vhodný.

Nejdůležitější je, ihned po ohluchnutí, jenž bývá často důsledkem úrazů a vážných onemocnění, přeorientovat se na vizuální percepci hlasité řeči, tj. **odezírání**. Stejně tak je potřeba, aby byl jedinec, jemuž bylo náhle znemožněno vnímat okolní svět tak, jak byl dosud zvyklý, připraven na překonání psychické zátěže, což bývá velmi problematické. Může dojít ke vzniku „*hluboké nejistoty týkající se vlastní identity a z toho rostoucí ohrožení své sebejistoty*.“ (Leonhardt, 2001, str.83)

U této skupiny osob opět záleží na *době úplné ztráty sluchu*. Vzhledem k tomu, že dojde k *úplné absenci vnímání mluvené řeči sluchem*, může dojít k bloku ze strany postiženého a velmi těžko se s ním zpočátku navazuje komunikace. Ihned po ztrátě sluchu je třeba provést důkladnou diagnostiku a zvolit další postup práce s tímto jedincem. Výhodou u těchto jedinců je, že se již naučili užívat mluvenou řeč a mohou ji tedy využívat ke komunikaci. Pokud však vůbec neslyší, začne se kvalita jejich řečového projevu zhoršovat a je třeba s těmito jedinci pracovat na jejím udržení.

Co se týče komunikačních prostředků užívaných těmito jedinci, naučí se buď **odezírat** a vystačí si s tím po celý život, nebo si mohou, došlo-li k ohluchnutí v dětství, díky kontaktu s ostatními neslyšícími osvojit alespoň **základy znakového jazyka** nebo je možné, že budou vybráni jako vhodní kandidáti na kochleární implantaci a jejich sluch jim bude „navrácen“, i když už ne nikdy do takového stavu jako předtím, než ohluchli.

Jedinci s kochleárním implantátem

Při snaze charakterizovat tuto skupinu se opět dostáváme k řešení stále stejného problému. Stejně jako rozlišujeme neslyšící a ohluchlé, tak musíme rozlišovat mezi skupinou ohluchlých s kochleárním implantátem a skupinou neslyšících s kochleárním implantátem.

Osoby, které ohluchly a dostaly kochleární implantát vlastní řeč a disponují akustickými vzpomínkami. Trvala-li hluchota jen krátce, může postižený navázat na své dřívější sluchové zkušenosti. Přitom je významné, zda nové sluchové vjemy, které nejsou identické s těmi předchozími, mu umožní vytvářet zvuk (hlas) a zda mu jeho vlastní řeč je auditivně vnitřní, tak že může podpořit směřování řeči na tyto zkušenosti. Společně s osvojováním si nových vjemů by mělo docházet ke spojování s vjemy dříve nabytými.

Skupinu **neslyšících s kochleárním implantátem** rozdělujeme ještě na děti, kterým byl voperován implantát dříve, než nastoupily do školy a ty děti a mladistvé, kteří ho dostali až

ve škole. Do první skupiny řadíme *děti ve věku od dvou do čtyř let* a mají nejlepší šanci naučit se auditivně vnímat hlasitou řeč a pomocí využití odezírání se mohou rozvíjet co možná s nejmenšími odchylkami od normy.

Jinak se chovají *neslyšící děti a mladiství*, jimž byl implantát voperován až v pozdějším věku. **Hlavním rozdílem** mezi těmito dvěma skupinami je, že mají delší zkušenosti v komunikaci s neslyšícími a slyšícími a sami mají možnost volby, zda operaci podstoupit či ne. U prelingválně neslyšících mladistvých je kochleární implantace často sporná. Existují kazuistiky mladistvých, pro které implantace znamenala „*pomoc, psychické uvolnění a osobní zisk*“. (Leonhardt, 2001, str.85) Vyskytují se však i případy, které kochleární implantaci odmítají, neboť se po ní „*vyskytli poruchy osobnosti*“. (Leonhardt, 2001, str.85)

Z výše uvedených charakteristik jedinců s odlišným typem sluchového postižení je zřejmé, že *největší problém s vývojem osobnosti dítěte* a možným vznikem rizika, že se **v důsledku špatné volby komunikačního systému** pro sluchově postižené dítě nedosáhne vývoje v normě, budou mít **děti neslyšící** od narození, tzv. prelingválně neslyšící. „*Nejpozději do dvou let věku by měl být stimulován rozvoj varianty komunikace, která nejlépe odpovídá jeho možnostem.*“ (Vágnerová, 2004, str.224)

Pokud je tedy dítě neslyšící, resp. má malé zbytky sluchu, je vhodná znaková řeč, kterou rodiče neznají a musí si ji co nejdříve osvojit. Dorozumívání orální řečí může být vzhledem k závažnosti postižení nevhodné. Neslyšící dítě nemůže takto získat dostatek srozumitelných informací, a jeho řečové dovednosti se proto žádoucím způsobem nerozvíjejí. Proto byly dříve tyto děti považovány za mentálně postižené. **Absence akustické zpětné vazby** způsobuje artikulační nepřesnost, narušení melodie a rytmu řeči, malou slovní zásobu a primitivnější stavbu vět. Vzhledem k tomu, že mohou **vnímat jen to co vidí a čeho se dotýkají**, je míra jejich informovanosti značně omezená. To se projeví opožděním v porozumění kontinuitě dění, vztahů mezi různými složkami reality a také kontinuitě časové, tj. návaznosti a očekáváním budoucího dění. (Vágnerová, 2004)

I když neslyšící dítě nemůže vnímat zvuky sluchem, může se je učit rozeznávat vnímáním vibrací a chápat jejich souvislost s určitým děním či objektem a rozvíjet tak své kognitivní schopnosti. V důsledku omezení komunikačních kompetencí se mohou projevit obtíže v pochopení významu chování jiných lidí, tzn. jejich postojů a pocitů, dále potížemi v porozumění různým sociálním situacím, ale také problémy s vyjádřením vlastních potřeb a emočních prožitků. Pokud však budou moci jak rodiče tak neslyšící děti **všechny tyto problémy překonat** díky znalosti znakového jazyka a budou jej využívat v raném vývoji dítěte ke vzájemné komunikaci, nemusí k těmto situacím vůbec dojít.

Závěr

Komunikace je obecně lidská schopnost užívat výrazových prostředků k vytváření, udržování a pěstování mezilidských vztahů, které mohou být slovní, tzn. mluvené a psané slovo, nebo neslovní, a to jsou posunky přirozenými nebo umělými, tj. konvencí dohodnutými gesty nebo nevědomými projevy chování. (Edelsberger, 2000) **Řeč** je pouze nástrojem komunikace, stejně jako jím může být **znakový jazyk**. Nejdůležitější je umožnit každému, aby se mohl dorozumívat s ostatními, aby mohl pomocí jakéhokoli komunikačního prostředku získávat a předávat potřebné informace a mohl tak rozvíjet své schopnosti, dovednosti a osobnost jako celek.

V případě sluchového postižení narazíme vždy na **komunikační bariéru** a s tím na vznikající problémy. Dnešní doba je však nakloněná všem novinkám, možnostem a svobodné volbě komunikačního kódu, který bude dle individuálních potřeb a možností sluchově postiženým (či jinak postiženým jedincům) vyhovovat. *Rodiče sluchově postižených dětí* se po narození sluchově postiženého dítěte nachází ve velmi těžké situaci a musí se v nejbližších měsících po odhalení vady *rozhodnout* na základě rad odborníků a vlastních uvážení *pro vhodný způsob komunikace*.

První roky života by mělo dítě vyrůstat v prostředí, které pro něj bude přirozené a umožní mu uspokojení základních životních potřeb, splnění přání a dostatečný rozvoj v oblasti psychické, sociální i emocionální. V případě, že je nutné využívat znakového jazyka, měli by být rodiče natolik rozumní a neměli by se bránit osvojení si dovednosti tento jazyk s jejich dítětem užívat. Je třeba jim však vysvětlit, že to neznamená, že by se dítě nenaučilo nikdy mluvit a že nebude nikdy rozumět mluvené řeči. Někteří rodiče mohou mít strach, že znakový jazyk může mít vliv na opoždění ve vývoji jejich dítěte, ale opak je pravdou a vysvětlit jim to, je úkolem odborníků, se kterými jsou rodiče v kontaktu od zjištění sluchové vady jejich dítěte. Někteří neslyšící však skutečně nebudou nikdy mluvenou řeč používat k běžné komunikaci, protože i když budou během školní docházky trávit hodiny s logopedem a budou pravidelně trénovat správnou výslovnost, nebude to stačit pro osvojení si řeči jako dominantního komunikačního prostředku. Mohou se však naučit odezírat a alespoň částečně mluvené řeči porozumět.

Většina rodičů se od znakového jazyka odvrací především z důvodu toho, že se tím jejich dítě začne *odlišovat od slyšící společnosti* a bude se jen těžko v budoucnu mezi slyšící vrstevníky zařazovat. Je třeba zamyslet se nad následujícím : „Mají rodiče nutit své dítě

mluvit a zakazovat mu používat znakový jazyk, protože se pak odlišuje od ostatních, ale zároveň mu tím znemožní přirozený vývoj jeho osobnosti a tím pádem dojde k jejímu patologickému vývoji a celý život se bude cítit „jiný a zvláštní“ a stejně se nebude nikdy ve slyšící společnosti cítit dobře.“ nebo „Mají raději svému neslyšícímu dítěti umožnit osvojit si znakový jazyk a dle jeho individuálních možností a schopností potom k němu postupně připojovat jazyk mluvený a další možnosti komunikace s tím, že mu zajistí přirozené prostředí pro jeho vývoj a díky jejich volbě z jejich dítěte vyroste osobnost, která se bude postupem času schopna dorozumět s ostatními a účastnit se rozhovorů a debat, aniž by si mezi ostatními připadala „jinak, odlišně“. A i když se bude hlásit k „Neslyšícím“ s velkým „N“, což může být pro některé rodiče „zklamání“, bude mít pocit, že někam patří a že je součástí určité komunity a najde si tak místo ve svém životě.“ Dosáhnou-li rodiče s dítětem jakéhokoli stupně úspěchu, který vyplývá z výběru druhé možnosti z výše uvedených, měli by to považovat za svoji vlastní celoživotní výhru.

Samozřejmě je **volba vhodného komunikačního systému** vždy individuální záležitostí, někdy je možné vychovávat sluchově postižené v čistě orálním prostředí a nebude vůbec potřeba seznamovat jej se znakovým jazykem, ale naopak pro některé sluchově postižené děti bude podmínkou k tomu, aby se mohly rozvíjet po všech stránkách, osvojení si znakového jazyka a na jeho znalostech a užívání potom dále stavět.

Typ komunikačního prostředí užívaného dítětem a jeho rodiči má bezesporu vliv na rozvoj osobnosti dítěte, ale není to pouze samotný komunikační prostředek. K němu se přidružují *vrozené schopnosti, předpoklady dítěte, prostředí, v němž vyrůstá, přístup rodičů a nejbližšího okolí a jejich postoj ke sluchové vadě dítěte* a následně poté *kamarádi, spolužáci a další lidé, kteří přijdou se sluchově postiženým dítětem do kontaktu*. Tak, jak se budou chovat od začátku ostatní k němu, tak bude i ono vnímat svůj handicap a bude-li například pravidelně přicházet do kontaktu se sluchově postiženými vrstevníky i dospělými, bude mít dostatek pozitivních vzorů, které mu pomohou s vytvářením postojů k sobě samému a ke své sluchové vadě. V žádném případě by se již nemělo stát, jak tomu bylo dříve, aby si neslyšící dítě myslelo, že až jednou vyroste, bude slyšet stejně jako ostatní dospělí, protože nikdy nepřišlo do kontaktu s dospělým neslyšícím člověkem a neví tak, že jeho sluchová vada ho bude provázet po celý život.

Literatura

- EDELSBERGER, L. a kol. *Defektologický slovník*. Jinočany : Nakladatelství H&H, 2000. ISBN 80-86022-76-5
- FREEMAN R.D., CARBIN C.F., BOESE R.J. *Tvé dítě neslyší? Průvodce pro všechny, kteří pečují o neslyšící děti*. Praha : FRPSP, 1992.
- HRUBÝ, J. *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu 1.díl*. Praha : Septima, 1999. ISBN 80-7216-096-6
- JABŮREK, J. *Bilingvální vzdělávání neslyšících*. Praha : Septima, 1998. ISBN 80-7216-052-4
- KRAHULCOVÁ, B. *Komunikace sluchově postižených*. Praha : Karolinum, 2001. ISBN 80-246-0329-2
- LEONHARDT, A. *Úvod do pedagogiky sluchovo postihnutých*. Bratislava : Sapiientia, 2001. ISBN 80-967180-8-8
- LÖWE, A. *Pädagogische Hilfen für hörgeschädigte Kinder in Regelschulen : eine Handreichung für Eltern und Lehrer gehörloser und schwerhöriger Regelschüler*. Heidelberg: Ed. Schindele, 1989. ISBN 3-89149-141-7
- MONATOVÁ, L. *Pojetí speciální pedagogiky z vývojového hlediska*. Brno : Paido, 1998. ISBN 80-85931-60-5
- MRZÍLKOVÁ, M. *Speciální pedagogika : Neslyšící – členové kultury a společnosti neslyšících*. Praha : UK, 1996, č.1
- PÖHLE, K.-H. und Autorenkollektiv, *Rehabilitationspädagogik für Hörgeschädigte*, Berlin : VEB Verlag Volk und Gesundheit, 1984. ISSN 0138-1725
- POUL, J. *Nástin vývoje vyučování neslyšících*. Brno : Paido, 1996. ISBN 80-210-1479-2
- POŽÁR, L. *Speciální pedagogika : K osobnosti dětí a mládeže s těžkým sluchovým postihnutím*. Praha : UK, 1999. ISSN 1211-2720
- PULDA, M. *Včasná sluchově-řečová výchova malých sluchově postižených dětí*. Brno : Paido, 2002. ISBN 80-210-2799-1
- STRNADOVÁ, V. *Současné problémy české komunity neslyšících I. Hluchota a jazyková komunikace*. Praha : DeskTop Publishing FF UK, 1998. ISBN 80-85899-45-0
- VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-678-0
- VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha : Portál, 2004. ISBN 80-7178-802-3
- www.ruce.cz

