

3 Komunikace osob s postižením sluchu

3.1 Charakteristika komunikačních forem

Vytvoření **funkčního dorozumívacího prostředí** je jednou z hlavních priorit edukace jedinců s postižením sluchu (Souralová, 2005). Hledání **adekvátního komunikačního systému** je problémem, který již s různou mírou úspěšnosti řešila řada odborníků. Souralová (2005, s. 9) uvádí, že „**pod pojmem adekvátní komunikační systém si lze představit široké spektrum dorozumívacích technik**“. Již v úvodní kapitole zaznělo, že jedinci se sluchovým postižením tvoří různorodou skupinu; i vyhovující techniky a formy komunikace se proto budou zřejmě případ od případu lišit. Dá se předpokládat, že nedoslýchavý člověk mající užitek ze sluchadel nebo uživatel kochleárního implantátu bude při kontaktu se slyšícím preferovat komunikaci mluvenou řečí a odezírání. Naproti tomu člověk zcela neslyšící, který neužívá sluchadel, bude pravděpodobně upřednostňovat komunikaci prostřednictvím znakového jazyka.

Freeman, Carbin a Boese (1992) nepovažují u neslyšících dětí za největší problém **ztrátu sluchu**, ale právě vytvoření adekvátního **komunikačního systému**. Skutečné potíže osob se sluchovým postižením podle nich spočívají v tom, že neslyšící tvoří menšinovou skupinu. Setkávají se se stejnými problémy jako ostatní minority, které se musí přizpůsobit většině; v tomto případě máme na mysli větší či menší spektrum ze strany slyšících k odlišným komunikačním formám používaným lidmi se sluchovým postižením.

Při dorozumívání s jedinci se sluchovým postižením nejčastěji setkáváme se dvěma základními komunikačními systémy – **auditivně-orálním**, reprezentovaným mluveným jazykem majoritní slyšící společnosti, a **vizuálně-motorickým**, zastoupeným především znakovým jazykem, znakovým jazykem a prstovými abecedami (Souralová, 2005).

Auditivně-orální komunikační systémy

Mluvená řeč

Sluch přivádí do mozku důležité informace o dění v našem okolí. Tento důležitý smysl ovšem člověku také umožňuje kontrolu vlastního mluveného projevu. Přítomnost sluchového postižení s sebou přináší omezení, deformace až absenci sluchových vjemů. Jedinci se sluchovým postižením tedy **chybí zpětná sluchová vazba, proto může být jeho řečový projev v mnoha ohledech jiný než u slyšících.**

Osvojování mluvené řeči naráží u dětí se sluchovým postižením na těžkosti ve slyšení z kvalitativního i kvantitativního hlediska (Lechta, 2002). I při používání výkonných digitálních sluchadel a kochleárních implantátů je nutná pravidelná a systematická stimulace (o této problematice blíže v kapitole 3.2). **Mluvená řeč – ve zvukové i grafické podobě – je nezbytná pro komunikaci s majoritní slyšící společností.** Čím méně je řeč jedince se sluchovým postižením srozumitelná,

tím složitější je integrace a omezenější interkulturní komunikace (Souralová, 2005).

Sluchové postižení se nejvýrazněji projevuje v **narušení respirace (dýchání), fonace (tvorby hlasu) a artikulace (výslovnosti)**, tzn. že jsou ovlivněny všechny fáze verbální produkce.

Dýchání dětí se sluchovým postižením je změněno především z hlediska kvalitativního. Námaha při artikulaci způsobuje časté přerušování výdechu a opětovné doplňování výdechu. Dýchání je tedy typické nedostatkem plynulosti a špatnou koordinací nádechu a výdechu (Krauhlová, 2003). **Změny fonace** jsou přímo závislé na stupni a typu sluchové vady a na době jejího vzniku. **Narušení tvorby hlasu z důvodu sluchového postižení označujeme jako audiogenní dysfonii.** Jejími hlavními projevy jsou podle Krauhlové (2003, s. 79):

1. kolísání tónové výšky hlasu,
2. kolísání síly hlasu,
3. monotónnost hlasového projevu,
4. změna barvy hlasu,
5. časté hlasové vady.

Hlas dětí s lehkou sluchovou ztrátou se liší od dětí kongenitálně a prelingválně neslyšících. Hlas neslyšícího dítěte zní nepřírodně, drsně, tlačně, křiklavě, pisklavě, nebo naopak nepřiměřeně hluboce (Krauhlová, 2003, srov. Souralová, 2005). Hlas nedoslýchavých dětí bývá slabý a chybí mu přirozená rezonance. Krauhlová (2003) dále uvádí, že se přibližně u 20 % těžce a velmi těžce sluchově postižených dětí a žáků mohou vyskytovat hlasové vady a poruchy. Nejčastěji se objevují hlasivkové uzlíky, nedomykavost hlasivek, polypy a zvýšené prokrvení hlasivek.

Artikulace se u dětí s těžkým sluchovým postižením spontánně nevyvíjí. Výslovnost je závislá na odborné a dlouho-

dobé péči odborníků – logopedů (Krauhlová, 2003). Některými sluchovými postižením stejně rozvinutou. **Odezírání** nemůže slyšaví jedinci využívají zbytky sluchu, a tak se u nich může zcela nahradit sluch, proto je upřednostňováno především řeč částečně rozvinout. Řečová výchova spočívá hlavně v nedoslýchavými a jedinci s využitelnými zbytky sluchu. rekcí výslovnosti některých konsonant a náročných hlásk. Abychom člověku se sluchovým postižením usnadnili pro- vých spojování. Dále se upravuje modulování dynamiky ře- ces odezírání, je třeba dodržovat celou řadu pravidel. Roz- a nácvik správné intonace (Souralová, 2005). Co se týká říšované jsou obvykle dvě skupiny podmínek. K vnějším charakteristiky artikulace u jedinců s těžkým sluchovým p- podmínkám patří podle Strnadové (1996) dokonalý a ne- stížením, obecně bývá namáhavá, nepřirozená a narušený přerušovaný zrakový kontakt, vhodné osvětlení, vzdálenost Největší nápadnosti nejsou v artikulaci izolovaných hlásek mluvící osoby, řeč, její tempo a rytmus, způsob výslovnosti ale vznikají při spojování jednotlivých hlásek do mluvníc mluvícího a momentální situace. Janotová (1999) pak speci- celků. Ve spojení s narušenou komunikační schopnos- fikuje, že mluva by měla být mírně zvýrazněná, zpomalená u osob se sluchovým postižením mluvíme o tzv. **audiogenní** a pečlivá, ne však na úkor přirozeného tempa. Při přehnané **dyslalii**, tedy vadě výslovnosti hlásek různého stupně a typu artikulaci, či dokonce slabikování se totiž pozmění slovní a **kopholalii**, vadě výslovnosti u postlingválně ohluchlých. vzorce, což má negativní vliv na průběh odezírání. Ani příliš rychlé tempo řeči není vhodné. Pokud neslyšící člověk bě-

Projevem nedostatečného vývoje řeči a velmi nízké ve- bální zkušenosti je **audiogenní dysgramatismus** projevující hem komunikační situace nerozumí, je třeba větu zopako- se častým používáním nadbytečných slov, neschopností odliš- vat, případně ji formulovat jinak. Mnohem lepší než ptát se, slovní druhy, nesprávným chápáním a tvořením vět a špa- zda nám osoba se sluchovým postižením rozumí, je položit nými gramatickými koncovkami (Krauhlová, 2003). otázku tak, aby z odpovědi na ni vyplynulo, jestli došlo k vzá- jemnému pochopení.

Odezírání mluvené řeči při kontaktu se slyšícím komu- Vedle podmínek vnějších hrají při průběhu odezírání roli kačním partnerem je podle Krauhlové (2003, s. 193) spe- i **podmínky vnitřní**. Ty mohou mnohdy zhoršit celkový vý- cifická forma vizuální percepce, kdy obsah sdělení jedinec- sledek procesu odezírání, a to i když jsou zajištěny kvalitní nechápe pouze podle pohybu úst, „ale i podle mimiky obli- vnější podmínky. Podle Strnadové (1996) se jedná o psy- čeje, výrazu očí, gestikulace rukou, celkových postojů těla- chický stav ovlivněný např. momentálním zdravotním sta- situačních faktorů a kontextu obsahu mluveného“.

Užívání této komunikační formy je zakotveno v Zá- vem, nemocemi a bolestmi, ale i únavou, pozorností, emoční a motivační stránkou, mírou uspokojení potřeb apod. Jak již bylo pojednáno výše, vnitřní předpoklady pro odezírání jsou u každého člověka jiné, protože se lidé od sebe liší jak způ- sobem vnímání, tak i využitím svých schopností, dovedností a úrovně zpracování vjemů.

Existuje celá řada dalších faktorů, které se uplatňují při odezírání. Mnohé z nich fungují současně, navzájem se ovliv- ňují a tvoří nedělný celek. Pro lepší názornost v tabulce 5 za-

řazujeme přehled vnitřních a vnějších podmínek pro odezírání, které uvádí Strnadová:

Tab. 5 Vnitřní a vnější podmínky odezírání (Strnadová, 1996, in Krahulcová, 2003, s. 199, upraveno)

fyziologické	Neporušené zrakové a mentální funkce, využitelnost zbytků sluchu ve frekvenční oblasti lidské řeči, schopnost využití vibračního vnímání, funkce CNS, celkový stav organismu jak dočasný, tak trvalý.
technické	Efekt tréninku v odezírání.
psychické	Pozornost ve všech fázích odezírání: zaměření, rozsah, intenzita a trvání, postřeh i pohotovost; schopnost převádění zrakových signálů do pojmů; stav paměťových funkcí, myšlenkových operací vrozené předpoklady pro rozvoj dorozumivacích dovedností; aktuální psychologický stav jedince: emoce, bdělost, únava.
verbální	Dosažený stupeň dorozumivacích dovedností jak v době ztráty sluchu, tak v okamžiku dorozumívání; slovní zásoba, úroveň znalosti gramatiky jazyka a věcného kontextu.
nonverbální	Úroveň schopností chápat mimojazykové komunikační prostředky
věkové	Stav vývoje funkcí organismu v době ztráty sluchu, další jeho vývoj a stav biologické zralosti jako podmínka pro výkonnost zrakových a psychologických funkcí.
sociální	Schopnost chápat situační kontext, úroveň přímých zkušeností, zprostředkovaných zkušeností, sociální zralost, výslovnost mluvčí osoby.
externí technické	Konverzační vzdálenost a pozice, způsob mluvení: artikulace, rytmus a tempo řeči, momentální situace, osvětlení, zrakový kontakt.

Vizuálně-motorické systémy komunikace

Znakový jazyk

Český znakový jazyk, komunikační systém s vlastním lexikem a gramatikou, které nejsou odvozeny z jazyka mluveného, je v odborné literatuře označován přívlástkem ryzí. V zákoně č. 384/2008 Sb. (v úplném znění vyhlášen pod



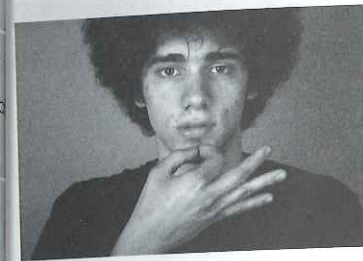
Obr. 5a PTÁT SE



Obr. 5b PTÁT SE



Obr. 5c Tvar ruky



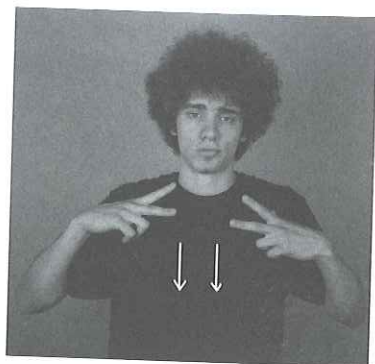
Obr. 5d Místo artikulace (znak se začíná ukazovat u brady)



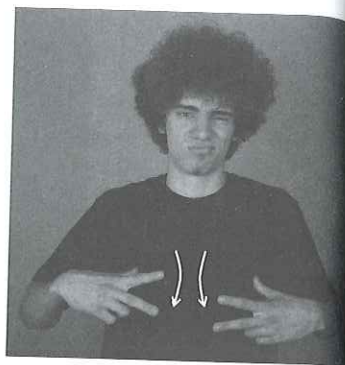
Obr. 5e Pohyb ruky (od brady do prostoru)

č. 423/2008 Sb.) je definován jako: „přirozený jazyk 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, dvojí členění, produktivnost, svébytnost a historický rozměr, a je ustálen po stránce lexikální i gramatické.

Znakové jazyky jsou chápány jako přirozené jazyky a plnohodnotné komunikační systémy neslyšících tvořené specifickými vizuálně-motorickými prostředky. Nejmenší významovou jednotkou znakových jazyků je **znak**, jenž má složku **manuální** a **nemanuální** (Macurová, 2001). **Manuální složka** je reprezentovaná **místem**, kde se znak ukazuje, **tvarem** ruky, kterou je znak tvořen a **pohybem** znakujeící ruky nebo



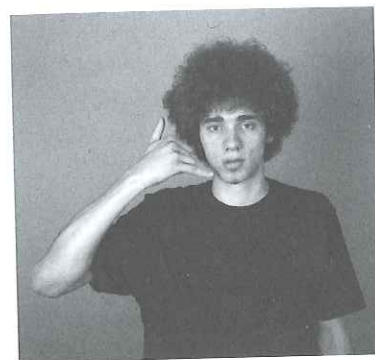
Obr. 6 SPOKOJENÝ



Obr. 7 Vyjádření záporu
NESPOKOJENÝ



Obr. 8 SPÁT



Obr. 9 TELEFON

rukou (Macurová, 2001). Uvedeme si to na konkrétním příkladu z českého znakového jazyka (viz obr. 5).²⁰

Dalšími manuálními komponenty znaku jsou **orientace dlaně, orientace prstů, vzájemná poloha rukou a kontakt s tělem**. Pro rozeznání orientace dlaně se řídíme tím, kam směřuje vnitřní plocha zápěstí při artikulaci konkrétního znaku a orientace prstů se určuje podle směru prstů, jako by byly v narovnané pozici.²¹ Vzájemná poloha rukou se určuje pouze u znaků, při jejichž produkci jsou aktivní obě ruce (ty mohou být vedle sebe, jedna nad nebo za druhou, jedna schovaná v druhé apod.).

Nemanuální složku znakových jazyků tvoří především **mimika a gestikulace** doplněné dalšími nonverbálními prostředky. Nemanuální faktory hrají ve znakových jazycích velmi důležitou úlohu. Význam sdělení se díky tomu může zcela změnit, jak je zřejmé z příkladu na obr. 6 a 7.

Obě tyto složky při komunikaci existují **simultánně**, to znamená, že vzhledem k **trojrozměrnosti artikulačního prostoru**

lze jednotlivé znaky provádět současně. Tím se znakové jazyky zásadně odlišují od jazyků mluvených (Macurová, 2001).

Přestože je u nás definice českého znakového jazyka legislativně zakotvena, můžeme se stále setkávat s tím, že ke znakovému jazyku neslyšících bývá přistupováno s nedůvěrou a s pochybnostmi, zda se skutečně jedná o jazyk, který je všemi základními atributy rovnocenný jazykům mluveným. Macurová (2001) uvádí, s jakými názory na znakový jazyk se lze ještě v současnosti setkat, např. že „nemá gramatiku“, „má malou slovní zásobu“, „není jednotný“ apod. Také Bímová (2002, s. 100) popisuje, že „slyšící populace volně zaměňuje znakový jazyk s pantomimou nebo ho považuje za vizualizovanou formu češtiny“. Příčinu lze spatřovat v jedné základní odlišnosti, která je patrná již na první pohled – ve způsobu existence znakových jazyků a jazyků mluvených. Znakové jazyky jsou vizuálně-motorické (jsou vnímány zrakem a ukazují se), kdežto mluvené jazyky jsou auditivně-orální (jsou vnímány sluchem a mluví se) (Macurová, 1996, 2001).

Vnímání znakového jazyka slyšícími jako něčeho podobného pantomimě není náhodné. Nejen mezi laickou veřejností, ale i mezi odborníky se lze setkat s názorem, že mnoho

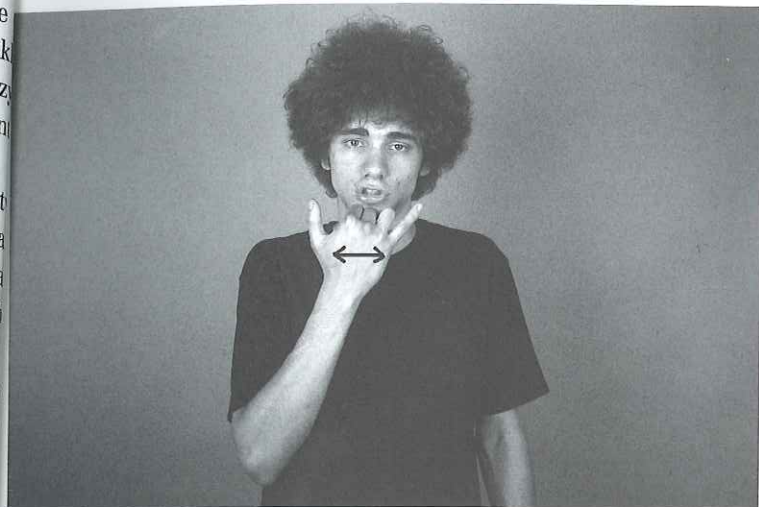
²⁰ Obrázky 5 až 15 a obr. 18 a 19 pocházejí z archivu autorky.

²¹ V případě výše uvedeného příkladu znaku „ptát se“ je **orientace dlaně k tělu a orientace prstů** je vlevo.

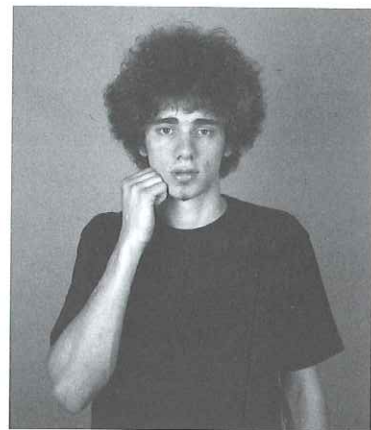
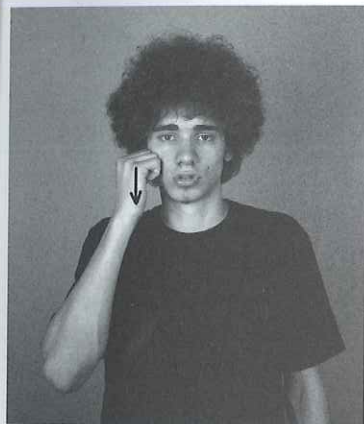
znaků znakového jazyka určitým způsobem napodobuje popisuje události a věci, které se nám dějí a které nás obklopují. Vzhledem k výše zmíněné skutečnosti, že znakový jazyk je produkován pomocí rukou a vnímán zrakem, nelze tento fakt popřít. Jako příklady uvádíme obr. 8 a 9.

Ve znakových jazycích ovšem existuje významné množství znaků, které nejsou vizuálně motivované, u nichž je vztah mezi znakem a objektem (věcí či skutečností, kterou znak znázorňuje) zcela libovolný²². Příklady jsou uvedeny na obr. 10 a 11.

Jazykovým výzkumem znakových jazyků se zabývá s největší možností disciplína **lingvistika znakových jazyků** (sign language linguistics). Macurová (2001) uvádí, že se postupně vyvíjí a podává další důkazy o strukturní a funkční srovnatelnosti znakových jazyků s jazyky mluvenými. **Její počátky se datují do šedesátých až sedmdesátých let 20. století do USA, kde se díky průkopnické studii W. Stokoea o americkém znakovém jazyce publikované v roce 1960, která nese název *Sign Language Structure*, v odborných kruzích podařilo rozvířiti diskuzi a změnit tak pohled na uvedený komunikační systém neslyšících osob.** Mezi další významné osobnosti spojené s intenzivními výzkumy znakových jazyků prováděných zejména v sedmdesátých letech 20. století patří např. **E. Klima a U. Bellugiová.** Z výzkumů mimo jiné vyplývá, že se jazyky mluvené i znakové srovnatelně zpracovávají v operační a dlouhodobé paměti, že jsou srovnatelné procesy jejich osvojování a v podstatě shodné jsou i druhy jejich stratifikace (geografické, sociální, funkční). Jako příklad geografické rozdílnosti v užívání znaků zařazujeme ukázkou různých variant znaků podle regionů v České republice (viz obr. 12 a 13).



Obr. 10 ŽÁRLIVÝ

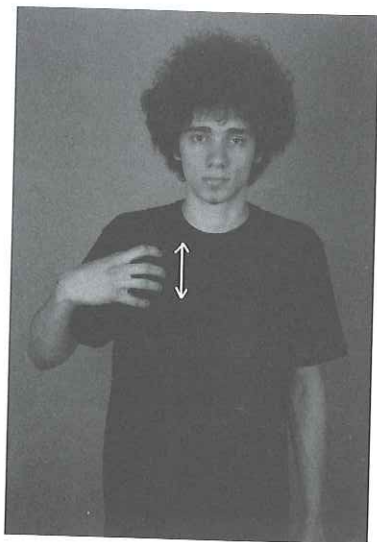


Obr. 11a, b ČLOVĚK

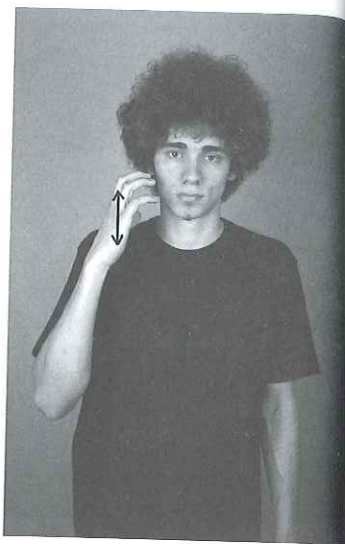
Znakovaná čeština

Jedná se o komunikační systém využívající „gramatické prostředky češtiny, které jsou vzhledem k tomu, že se jedná o

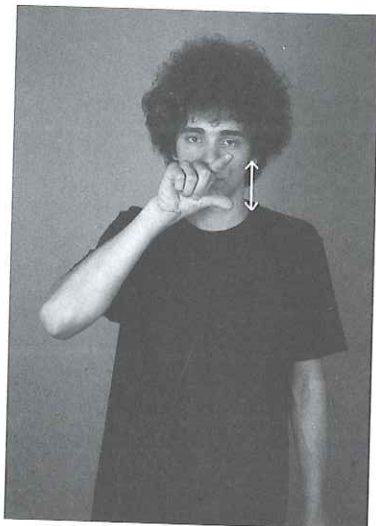
²² Slánská Bímová a Okrouhlíková (2008) uvádějí klasifikaci znaků podle vztahu znaku k tomu, co zastupuje, tj. k objektu (věci) podle amerického lingvisty Ch. S. Peirce. Jedná se o členění znaků na



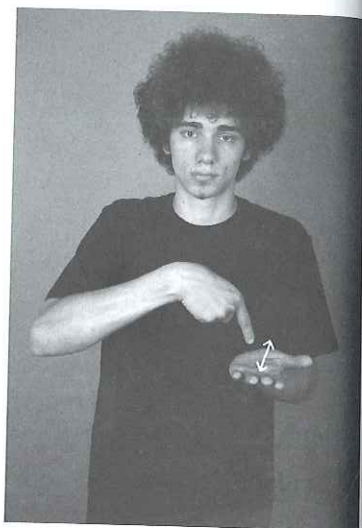
Obr. 12a VESNICE
(česká varianta)



Obr. 12b VESNICE
(moravská varianta)



Obr. 13a SLEPICE
(česká varianta)



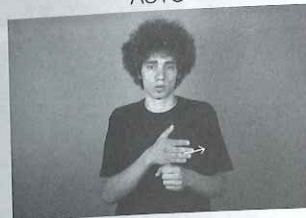
Obr. 13b SLEPICE
(moravská varianta)



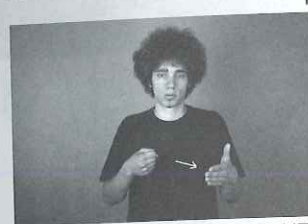
AUTO



BYLO



PO



NEHODĚ



ÚPLNĚ



ZNIČENÉ



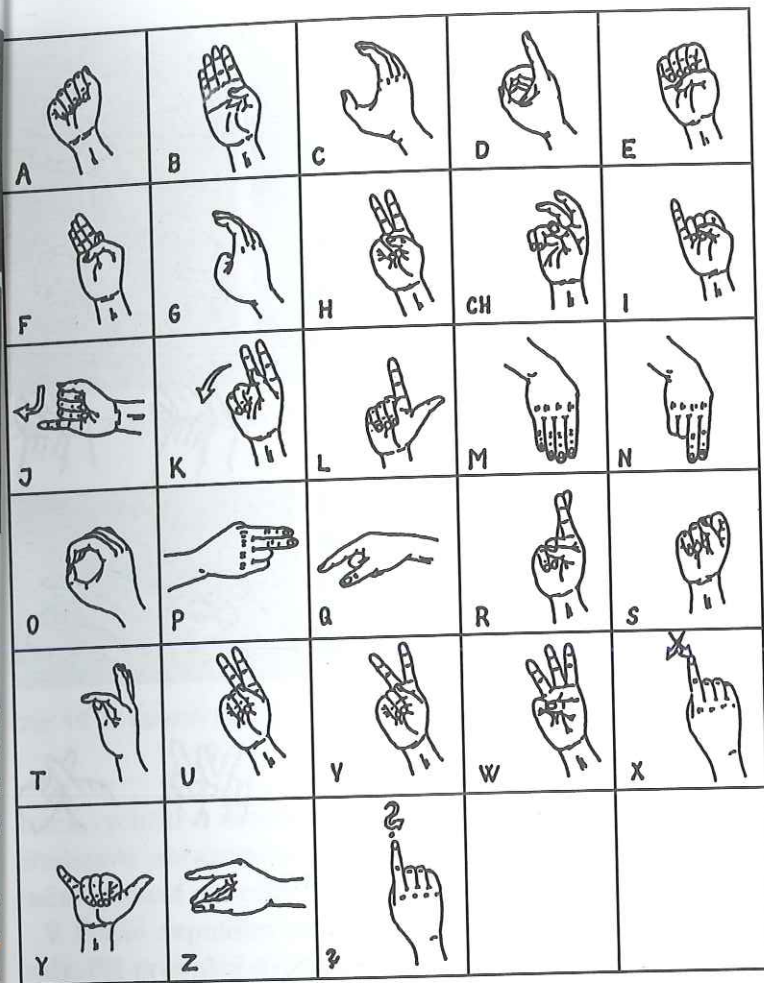
Obr. 14 Ukázka věty „Auto bylo po nehodě úplně zničené“ ve znakované češtině



Obr. 15 Ukázka věty „Auto bylo po nehodě úplně zničené“ v českém znakovém jazyce

a postavením rukou ukazovány jednotlivé znaky, převzaté z českého znakového jazyka.“ (Zákon č. 384/2008 Sb., v úplném znění vyhlášen pod č. 423/2008 Sb.) Pro představu uvádíme příklad věty „Auto bylo po nehodě úplně zničené“ (viz soustava obrázků 14).

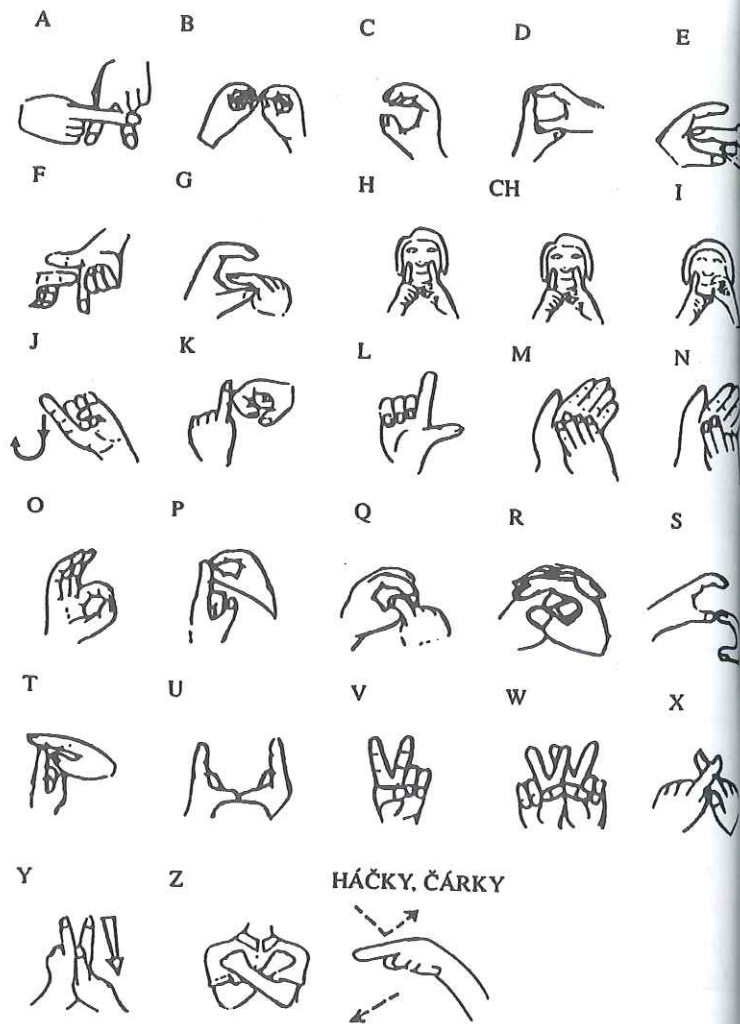
Znakovanou češtinu preferují lidé se sluchovým postižením (zejména nedoslýchaví či ohluchlí), kterým vyhovuje odezírání. Při komunikaci totiž sledují především ústa komunikačního partnera a jednotlivé znaky vnímají jako doplněk. Naopak prelingválně neslyšícími lidmi, kteří nevykazují dobré porozumění českému jazyku, není tento komunikační systém akceptován. Podle Hrubého (1997, s. 188) „posloupnost znaků ukazovaných ve znakované češtině nedává bez aktivní znalosti češtiny většinou smysl“. Pro doplnění proto uvádíme ukázkou výše uvedené věty v českém znakovém jazyce na soustavě obrázků 15.



Obr. 16 Česká jednoruční prstová abeceda (Krahulcová, 2003, s. 228)

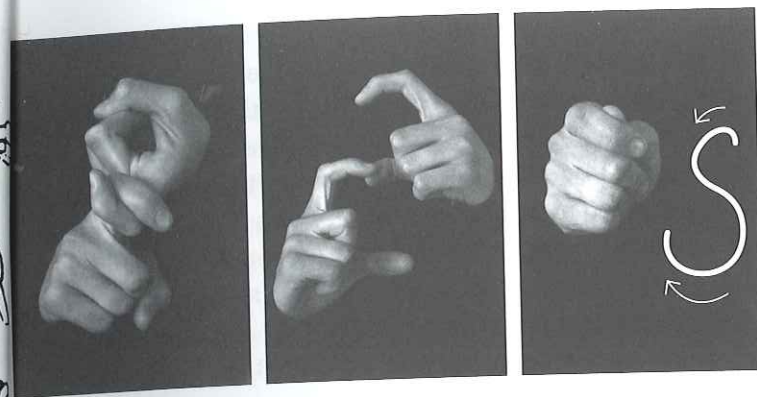
Prstová abeceda (daktylotika)

Podle již několikrát citovaného zákona č. 384/2008 Sb., prstová abeceda „využívá formalizovaných a ustálených postavení prstů a dlaně jedné ruky nebo prstů a dlaní obou rukou k zobrazování jednotlivých písmen české abecedy. Prstová

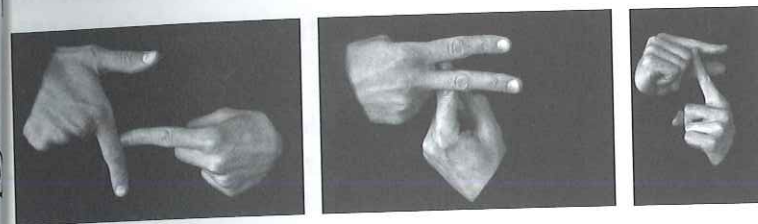


Obr. 17 Česká dvouruční prstová abeceda (Krahulcová, 2003, s. 229)

abeceda je využívána zejména k odhláskování cizích slov odborných termínů, případně dalších pojmů...“ Stejně jako znakové jazyky se i prstové abecedy v jednotlivých státech liší. Vedle toho existuje také mezinárodní prstová abeceda,



Obr. 18 Tři varianty hlásky „S“ ve dvouruční prstové abecedě



Obr. 19 Tři varianty hlásky „F“ ve dvouruční prstové abecedě

kteřá vychází z americké jednoruční prstové abecedy. Pro představu zařazujeme ukázkou české jednoruční a dvouruční prstové abecedy (viz obr. 16 a 17).

V České republice není unifikovaná forma prstové abecedy. Při produkci dvouruční varianty prstové abecedy, kterou upřednostňují dospělí neslyšící, je patrné, že dochází ke směšování jednoruční a dvouruční formy (viz obr. 18 – tři varianty hlásky „S“ a obr. 19 – tři varianty hlásky „F“). Dále se objevují regionální odchylky a během užívání abecedy rovněž bývají některé pozice prstů zaměňovány s pomocnými artikulačními znaky (o těch více v kapitole 3.2).

Od uživatelů prstové abecedy se očekává, že budou znát jazyk v jeho psané podobě, protože pomocí jednotlivých

znaků se hláskují jednotlivá slova, případně věty. Produkce prstové abecedy je pomalejší než mluvení, nelze ji tedy užívat jako komunikační systém pro tlumočení jedinců s postižením sluchu, ani při běžném kontaktu s neslyšícím člověkem. Funguje spíše jako pomoc při odezírání a artiklaci, případně je užívána ve školách pro sluchově postižené kde jednoruční varianta prstové abecedy slouží při výuce českého jazyka. Zejména pak se prstová abeceda užívá v počátečním čtení, kdy má podporovat zapamatování slov a jejich analýzu a syntézu (viz kapitola 3.3).

3.2 Rozvoj mluvené řeči u dětí se sluchovým postižením

Úkolem individuální logopedické péče je vytvoření orální řeči. Speciálními metodami, které jsou založené hlavně na zrakové a hmatové percepci, se individuální logopedická péče snaží o dosažení srozumitelného mluvného projevu jedinců se sluchovým postižením (Souralová, 2005). Aby se mohlo dítě se sluchovým postižením naučit mluvit, musí si samo aktivně uvědomit, jak má používat hlas. K tomu je nezbytné, aby užívalo sluchadlo, případně kochleární implantát po celý den a mělo z těchto kompenzačních pomůcek užitek! (O kompenzačních pomůckách bude blíže pojednáno v kapitole 5.)

Logopedická intervence u dětí se sluchovým postižením se realizuje v rámci středisek rané péče pro sluchově postižené, speciálně pedagogických center pro sluchově postižené, přímé práce klinického logopeda, případně v rámci mateřských a základních škol pro sluchově postižené. Logopedická intervence se na těchto školách zajišťuje v hodinách „individuální logopedické péče“ s časovou dotací 2 hodiny týdně. Nový systém školských kurikulárních dokumentů však umožňuje školám využít i tzv. disponibilních hodin, je

jejichž zaměření si každá škola určí dle vlastní profilace (tzn. lze může posílit časovou dotaci hodin logopedické péče, rytmicko pohybové výchovy, dramatické výchovy, případně navýšit počet hodin výuky českého znakového jazyka apod.).

Logoped při práci s dítětem se sluchovým postižením respektuje speciálněpedagogické zásady diagnostické, intervenční a zohledňuje zejména jeho individualitu. Klíčovým cílem práce logopeda je rozvinout u dítěte maximální možnou funkční komunikaci. Vychází při tom z jeho dispozic, schopností a výchovně-vzdělávacího přístupu zvoleného rodiči. Výběr komunikačního systému, který bude dítě užívat, závisí především na rozhodnutí rodičů a na prostředí, ve kterém se dítě pohybuje. Dosažená úroveň komunikačního prostředku, ať už v podobě verbální nebo vizuálně-motorické, a schopnost užívat jazyk ovlivní u dětí veškeré jejich další vzdělávání a úroveň porozumění získaným informacím.

V rámci logopedické intervence u dítěte se sluchovým postižením se logoped zaměřuje na několik základních oblastí:

- vyvození hlasu,
- rozvíjení motorické schopnosti,
- navození zrakového kontaktu,
- nácvik reakce na zvuk,
- vyvozování hlásek.

Vyvození hlasu – se děje především formou hry tak, aby dítě bylo motivováno k vědomému užívání hlasu. K tomu slouží celá řada pomůcek, jako jsou zvukové hračky, obrázkový materiál nebo fonátor přeměňující hlas na vibrace (viz obr. 20 a 21).

Pro zvýšení motivace k hlasové produkci dítěte je vhodné využívat i **výukových počítačových programů**, jako jsou např. Speech Viewer, MENTIO Hlas, MENTIO Zvuky,²³ souboru

²³ www.mentio.cz



Obr. 20 Fonátor sloužící k vyvození hlasu a usměrnění jeho intenzity (archiv autorky)



Obr. 21 Ukázka práce logopedky s dítětem při vyvození hlasu pomocí fonátoru (archiv autorky)



Obr. 22 Užívání multimediálního počítačového programu při individuální logopedické péči (archiv autorky)

multimediálních programů FONO²⁴ nebo výukového CD-ROMU *Chytré dítě – hry pro rozvoj myšlení a řeč²⁵* apod. (viz obr. 22). Součástí těchto programů jsou hry řízené hlasem a lze jimi také navozovat správnou polohu a modulaci hlasu.

Logoped systematicky rozvíjí i **motorické schopnosti dítěte** – motoriku hrubou, jemnou i motoriku mluvidel. Děje se tak v rámci dechových a fonačních cvičení, ale i během přípravných předartikulačních a artikulačních cvičení, která předcházejí nácvičku artikulace samotné.

Během sluchového i řečového tréninku je nezbytné přimět dítě, aby sledovalo obličej, je tedy nutné navodit **zrakový kontakt**. Jde o základ rozvoje schopnosti odezírat.

V rámci sluchové výchovy je třeba co nejdříve nacvičit **podmíněnou reakci na zvuk** (viz obr. 23), později i **hlas**.

Vyvozování hlásek se odehrává zčásti v přípravných předartikulačních cvičeních, kdy se napodobují artikulační pohyby hlásek. Krahulcová (2003) popisuje tyto metody vyvozování hlásek: **vyvozování z onomatopoií** (významových zvuků), **přímé vyvozování** – následující po přípravných cvičeních



²⁴ www.fono.sk

²⁵ www.mimiklub.cz

Obr. 23 Aktivace reakce na zvuk (SFC pro sluchově postižené v Brně)

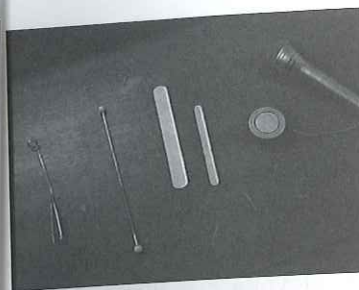


Obr. 24 Ukázka práce logopedky s dítětem před logopedickým zrcadlem – odhmatávání vibrací hlasivek při vyvozování hlásky „A“ (SPC pro sluchově postižené v Brně)

a zahrnující napodobování prvků artikulace pomocí odhmatávání vibrací hlasivek či výdechového proudu (viz obr. 24).

Dále lze využít **metody substituční**, kdy se výslovnosti cílené hlásky dosáhne modifikací jiné vyvozené hlásky. Mění se znělost, polohování jazyka, rtů a mimika. Uvedené metody se často kombinují s **metodami mechanickými**, při nichž se působí na postavení mluvidel dítěte manuálně – rukama, špachtlemi, sondami a dalšími logopedickými pomůckami (viz obr. 25 a 26).

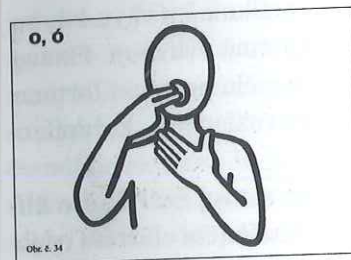
Tradiční pomůckou při vyvozování i fixaci hlásek a při rozvíjení zvukové stránky mluvené řeči jsou **pomocné artikulační znaky**. Upozorňují na **intenzitu výdechového proudu**, **rezonanci mluvidel** a **postavení různých částí mluvidel** (jazyka, tvaru úst) při vyslovování jednotlivých hlásek. Jejich



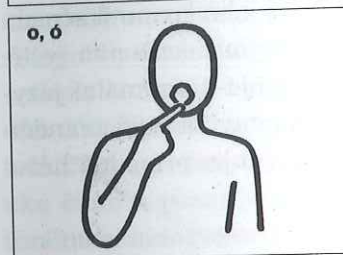
Obr. 25 Špachtle, sondy a fonátor, pomůcky užívané při logopedické práci (archiv autorky)



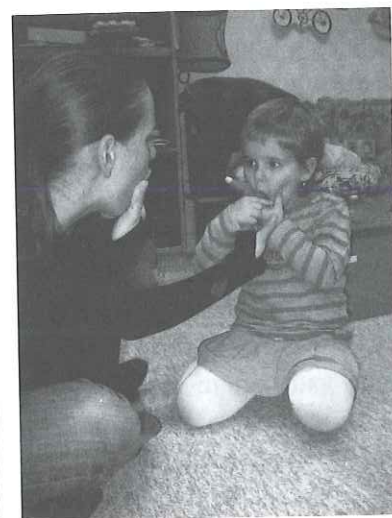
Obr. 26 Ukázka vyvozování hlásky „T“ (archiv autorky)



Obr. 27a



Obr. 27a Pomocný artikulační znak „O“ (Krahulcová, 2003, s. 235)



Obr. 27b Ukázka pomocného artikulačního znaku „O“ (SPC pro sluchově postižené v Brně)

počet je shodný s počtem hlásek mluveného národního jazyka. Jednotlivé školy pro sluchově postižené si pomocné artikulační znaky individuálně přizpůsobily, dosud není

kodifikován jednotný systém. Krauhlová (2003) uvádí popis nejstaršího a nejpracovanějšího systému pomocných artikulačních znaků v České republice (viz ukázka na obr. 27), který se používá ve škole pro sluchově postižené v Praze-Radlicích.

Vyvozené hlásky se postupně **fixují** ve slabikách a slovech v různých pozicích. **Automatizace** hlásek a slov je dlouhodobá záležitost. Uvádí se, že pro člověka s těžkým sluchovým postižením je tato fáze nejobtížnější. Přestože již naprosto zvládá vyslovovat izolované hlásky, přetrvávají v důsledku deformace či absence sluchové kontroly při výslovnosti potíže s artikulační automatizací mluvních celků. Problémem jsou podle Krauhlové (2003) i tzv. koartikulační vlivy, kdy se hlásky v plynulé mluvě foneticky vzájemně ovlivňují. Fixace a automatizace hlásek a slov by u dětí měla probíhat formou hry, pomocí stálého opakování během rozhovorů, každodenních činností a modelových situací.

Komunikace v rámci rodiny je pro rozvoj řeči dítěte klíčová. Nelze pochybovat o tom, že komunikační chování osob v okolí dítěte má zásadní vliv na rozvoj jeho komunikačních dovedností. To platí u dětí se sluchovým postižením ještě více než v běžných případech. Nefunguje-li optimální jazykový vzor a není-li zajištěna funkční komunikace již v raném věku, rozvoj řeči se u těchto dětí opožďuje, případně vůbec nerozumějí jazyku.

3.3 Důsledky nefunkční komunikace a jejich dopad na život člověka s postižením sluchu

Pro život osob se sluchovým postižením ve slyšící společnosti je důležité používat ke komunikaci dorozumívací systém většinou slyšící společnosti. Tím je mluvený jazyk ve formě **zvukové a grafické**.

Získat náležitou **jazykovou kompetenci** v českém jazyce prostřednictvím psaného textu není pro jedince se sluchovým postižením snadné, nicméně to je velmi důležité. Dosažení **textové gramotnosti**, tj. schopnosti funkčně využívat psaný nebo tištěný text, je potřebné pro zaznamenávání různých informací, pro komunikaci prostřednictvím faxu, SMS, e-mailu, psacího telefonu, chatu apod. **Prostřednictvím recepce psaného textu je možné získat mnoho informací z internetu, lze sledovat televizní programy a díky zařízení na převod mluvené řeči do písemné podoby – číst titulky**,²⁶ které slyšící znají z cizojazyčných filmů, jež nejsou dabovány do češtiny.

I když schopnosti číst a psát zdánlivě nic nebrání, neboť se jedná o aktivitu, která není vázána na sluchové vjemy, přesto se stále nedaří dosáhnout toho, aby děti, zejména ty, které neslyší, **četly s porozuměním** a aby obecně rády četly. Děti se sluchovým postižením umí číst a psát, ale úroveň jejich čtenářských dovedností mnohdy nekoresponduje s úrovní věkovou. Uvádí se, že co je schopen přečíst slyšící žák druhé třídy, se často nepodaří přečíst žákovi se sluchovým postižením na druhém stupni základní školy, a ani dospělý neslyšící si mnohdy se složitějším textem neporadí.

Snahou rodičů i všech pedagogických pracovníků je naučit děti se sluchovým postižením číst s porozuměním, protože **čtení představuje alternativní cestu k informacím**. Výuka čtení a psaní je součástí všech vzdělávacích koncepcí (orálních, bilingválních, totálních komunikace), které sice mají rozdílné názory na užití mluveného či znakového jazyka ve vzdělávání, ale **v názoru na důležitost recepce a produkce psaného textu se všechny shodují**.

²⁶ Pokud je konkrétní pořad v televizi označen jako titulovaný, lze příslušnou textovou informaci vyvolat vyhledáním speciální strany teletextu, tj. 888. O to, aby byly pro neslyšící diváky titulovány i české filmy na DVD, se zasadila Mgr. Věra Strnadová. Nejen kvůli této aktivitě, ale i dalším záslužným činnostem zkvalitňujícím život lidem se sluchovým postižením

Děti se sluchovým postižením se setkávají s psanou formou jazyka již kolem 3. roku věku, tedy v době, kdy vzniká dem ke své sluchové vadě vlastně ještě nemají vytvořený základ jazyka ve zvukové podobě jako jejich slyšící vrstevníci. Nemluví, ale začínají se již učit číst. Prvním krokem k získání základů čtenářských dovedností je nácvik čtení **globální metodou**. Ta vychází z tvarové psychologie, která upřesňuje celostní vnímání. Děti se sluchovým postižením s globálním čtením učí poznávat grafickou podobu slova jako celku, méně pozornosti věnují rozkladu slova. Tato skutečnost zvládnutí českého jazyka poněkud komplikuje, protože čeština patří mezi jazyky flektivního typu, tzn. jazyky, které časují, skloňují, stupňují, mají předpony a přípony apod., na něž lze globální čtení používat jen s obtížemi.

Dalším krokem na cestě k získání čtenářských dovedností dětí se sluchovým postižením je **metoda analyticko-syntetická**. Akceptuje fakt, že klíčem k dokonalému čtení dětí s sluchovým postižením je porozumění, že slova jsou složena z jednotlivých, navzájem odlišných písmen, která se dají různým způsobem kombinovat, skládat do slov, vytvářet z nich věty a manipulovat s nimi. Tato metoda pomáhá pochopit gramatické struktury českého jazyka, neboť dokáže reagovat na jeho gramatická specifika. Výuka počátečního čtení analyticko-syntetickou metodou může být doplňována **artikulací prstovou abecedou**, která výuce čtení napomáhá. Motorické prvky (poloha a postavení prstů při artikulaci) mohou sehrát pozitivní roli při fixaci jednotlivých písmen a do určité míry nahrazovat chybějící zpětnou sluchovou vazbu.

Úspěšnost čtení s porozuměním závisí na celém komplexu faktorů, které jsou limitovány věkem, charakterem sluchové vady, individuálními zvláštnostmi psychického vývoje, sociálním zázemím, úrovní organizace a odbornosti komplexní péče (Matuška, Antušeková, 1992). Zkušenosti však poukazují na zásadní význam, který má, zvláště ve školním vzdě-

lávání, zvládnutí gramatiky českého jazyka. Na závažnost gramatických významů při čtení s porozuměním upozorňuje např. Macurová (2000), která považuje českou gramatiku za větší problém než kvalitu slovní zásoby neslyšících.

Mnoho dětí i dospělých se sluchovým postižením má ke čtení (a i psaní) velmi negativní vztah. Jejich mnohdy nedokonalá znalost českého jazyka jim brání porozumět záměru autora textu, neboť jazykové prostředky, které jsou v textu užity, často nekorespondují s jejich znalostí češtiny. Zvláště pro prelingválně neslyšící vyrůstající v neslyšícím prostředí je přirozeným (případně i mateřským) jazykem jazyk znakový, čeština pro ně vlastně představuje cizí jazyk.

Souralová (2002) uvádí, že kromě problémů s gramatikou českého jazyka může čtení s porozuměním komplikovat řada dalších faktorů. Pochopení textu znesnadňují metaforická a metonymická zobrazení skutečnosti společně s frazeologií a různými ustálenými obraznými rčeními, čtení může být také komplikováno složitým dějem příběhu, v němž je velké množství jednajících postav a dějových odboček, dále retrospektivou, historickými nebo odbornými informacemi apod.

Nedostatečná jazyková kompetence v českém jazyce může jedinci se sluchovým postižením komplikovat život i v situacích, kdy je třeba, aby se orientoval v psaném textu (přečetl si návod, pochopil pokyny k nějaké aktivitě, vyplnil dotazník, udělal test v autoškolě apod.) nebo napsal žádost, životopis či v rámci vzdělávacích aktivit vypracoval písemnou kvalifikační práci.

Doporučená literatura k tématu:

- COLE, E. B., FLEXER, C. A. *Children with Hearing Loss: Developing Listening and Talking Birth to Six*. Plural Publishing, 2007.
- ESTABROOKS, W., et al. *Auditory-Verbal Therapy and Practice*. Alexander Graham Bell Association for the Deaf and Hard of Hearing, 2006.