

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Ústav speciálněpedagogických studií

**KATEŘINA MAREČKOVÁ**

IV. ročník – prezenční studium

Obor: speciální pedagogika a učitelství přírodopisu pro 2. stupeň základních škol

**SPECIFIKA TLUMOČENÍ PRO ŽÁKY/STUDENTY SE SLUCHOVÝM  
POSTIŽENÍM**

**Diplomová práce**

Vedoucí práce: doc. PhDr. Eva Suralová, Ph.D.

Olomouc 2009

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

V Olomouci .....

(podpis)

Děkuji doc. PhDr. Evě Suralové, PhD. za odborné vedení diplomové práce, poskytování rad a materiálových podkladů k práci. Taktéž chci poděkovat učitelům základních a středních škol, u nichž jsem prováděla výzkum.

OBSAH:

<b>ÚVOD</b>	<b>6</b>
<b>1 SLUCH A SLUCHOVÉ POSTIŽENÍ</b>	<b>8</b>
1.1 Anatomie a fyziologie sluchového ústrojí	9
1.1.1 Anatomie sluchového ústrojí	10
1.1.2 Šíření zvuku sluchovým orgánem	11
1.2 Klasifikace sluchových vad a poruch	13
1.3 Etiologie poruch sluchu	16
1.4 Osobnost jedince se sluchovou vadou	17
<b>2 KOMUNIKAČNÍ SYSTÉMY SLUCHOVĚ POSTIŽENÝCH</b>	<b>21</b>
2.1 Český znakový jazyk	21
2.2 Zákon o znakové řeči vs. Zákon o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob	32
2.3 Mluvená řeč	34
2.3.1 Grafická podoba českého jazyka u neslyšících	37
2.4 Komunikační systémy vycházející z českého jazyka	39
2.4.1 Prstové abecedy	39
2.4.2 Odezírání (vizualizace mluvené češtiny)	40
2.4.3 Znakovaná čeština	41
<b>3 PŘÍSTUPY KE VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM A MOŽNOSTI JEJICH VÝCHOVY A VZDĚLÁVÁNÍ</b>	<b>42</b>
3.1 Přístupy ke vzdělávání	42
3.2 Výchova a vzdělávání žáků a studentů se sluchovým postižením v ČR	46
<b>4 TLUMOČENÍ ZNAKOVÉHO JAZYKA</b>	<b>50</b>
4.1 Typy a fáze tlumočení	50
4.2 Osobnost tlumočnicka	52

<b>4.3</b>	<b>Organizace tlumočnických služeb pro sluchově postižené v České republice</b>	<b>54</b>
4.3.1	Zprostředkovatelé tlumočnicků pro neslyšící	55
4.3.2	Zaměstnavatelé tlumočnicků	58
<b>5</b>	<b>SPECIFIKA TLUMOČENÍ PRO DĚTI - OBECNĚ</b>	<b>60</b>
5.1	Specifika tlumočení pro žáky se sluchovým postižením	61
5.2	Tlumočení pro žáka integrovaného v běžné škole	63
<b>6</b>	<b>VZDĚLÁVÁNÍ TLUMOČNÍKŮ</b>	<b>65</b>
6.1	Organizace tlumočnicků v České republice	65
6.2	Mezinárodní zastřešující organizace	68
<b>7</b>	<b>VÝZKUM INFORMOVANOSTI ŽÁKŮ A STUDENTŮ SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM O TLUMOČNICKÝCH SLUŽBÁCH</b>	<b>70</b>
7.1	Cíl výzkumného šetření	70
7.2	Analýza získaných dat	73
7.3	Diskuze	94
	<b>ZÁVĚR</b>	<b>96</b>
	<b>RÉSUMÉ</b>	<b>97</b>
	<b>SEZNAM LITERATURY</b>	<b>99</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH</b>	

## Úvod

Od roku 1989 došlo k zásadním změnám v přístupu k osobám s postižením sluchu, jejich jazyku i kultuře Neslyšících samotné. Ve školách zřizovaných pro žáky se sluchovým postižením ustupuje oralismus a začíná se vyučovat v přirozeném jazyce – takto je zabezpečena potřeba komunikace intrakulturní. Minoritní skupina neslyšících se stále častěji setkává v komunikačních situacích se členy majoritní slyšící společnosti, a tuto interkulturní komunikaci musí zabezpečit tlumočnický znakového jazyka. Tlumočnický v porevoluční době bývají nejčastěji slyšící děti neslyšících rodičů. V tomto období dochází k rozvoji výzkumu znakového jazyka, a i přesto, že je v tomto směru Česká republika oproti západním zemím o 40 let pozadu, můžeme z této na první pohled nevýhody, získat i určité výhody, jako např. vyhnout se chybám, kterých se dopouštěli průkopníci. Další změna přichází po deseti letech, tedy s přijetím zákona č. 155/1998 Sb., o znakové řeči. Klade důraz na přirozenost a plnohodnotnost znakového jazyka a na právo neslyšících užívat znakovou řeč, právo vzdělávání s využitím znakové řeči a právo učení se znakové řeči. Otevírají se kurzy znakového jazyka, a tím narůstá množství kvalifikovaných tlumočnicků. Kultura Neslyšících je stále více zpřístupňována slyšící společnosti; pro neslyšící jsou upravovány programy v televizi – titulky nebo přímo tlumočení některých pořadů nebo přímo pořady určené neslyšícím. Stále více žáků se sluchovým postižením dosahuje vyššího vzdělávání, a to buď na středních školách či oborech na vysokých školách zřizovaných přímo pro tyto žáky, nebo v integraci. V roce 2008 vychází nový zákon o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob, který upravuje terminologii - znakovou řeč mění na znakový jazyk. Výzkum znakového jazyka je v plném proudu. Jak již bylo výše zmíněno ve výčtu porevolučních změn v přístupu ke kultuře Neslyšících, stále častěji dochází k interkulturní komunikaci, tedy ke komunikaci mezi slyšícím a neslyšícím jedincem. Zajištění tlumočnicka znakového jazyka je v tomto případě nezbytné a pro jedince se sluchovou vadou odkázaného pouze na vizuálně-motorické komunikační systémy jistě nevyhnutelné. Z toho důvodu je velmi důležitá informovanost handicapovaných osob o tom, že mají právo využívat tlumočnicka, kde sehnat tlumočnicka, o druzích tlumočnicků vyhovující jejich komunikačnímu kódu aj.

Diplomová práce se tedy v teoretické části zabývá problematikou sluchového postižení a možnostmi vzdělávání sluchově postižených žáků v současnosti. Další část je zaměřena na teorii znakového jazyka, dále pak na samotnou teorii tlumočení, organizace tlumočnicků a v neposlední řadě na možnosti vzdělávání tlumočnicků – ke zkvalitnění tlumočnických situací.

V kontextu problematiky popsané v teoretické části se následně v praktické části diplomová práce zabývá informovaností žáků devátých tříd základních škol pro sluchově postižené o možnostech tlumočnických služeb, kterou následně porovnávám s informovaností studentů středních škol pro sluchově postižené.

Závěrečná část předkládá zjištěné skutečnosti a porovnání mezi těmito dvěma výzkumnými vzorky.

## TEORETICKÁ ČÁST

### 1 Sluch a sluchové postižení

*„Sluch je po zraku nejdůležitějším lidským smyslem. Toto platí u dospělých a dětí po osvojení písma. U dětí, které ještě neumí číst a psát je sluch nejdůležitějším smyslem, protože je hlavní bránou toku informací, zejména abstraktních, a tím podmiňuje rozvoj druhé signální soustavy.“ (Mrázková, 2006, s. 23)*

Sluch se vyvíjí již v prenatální fázi a nejcitlivější vůči infekcím a chemickým vlivům je v prvním trimestru. Poté se již začíná projevovat jeho funkce a někteří autoři (Bench, Vass in Potměšil, 2003) popisují zaznamatelné odpovědi plodu při zvukové stimulaci například automobilovou houkačkou.

K prvnímu propojení sluchu a produkce zvuku dochází již mezi 17. a 26. týdnem života dítěte. Slyšící dítě začíná spojovat svůj hlasový projev s možností reakce na něj formou broukání, žvatlání a dalších zvuků. Zde je potřeba upozornit na to, že neslyšící dítě má asi do poloviny prvního roku života stejné zvukové projevy, jako dítě slyšící (tzn. i neslyšící dítě vydává zvuky, brouká si). (Potměšil 2003)

V souvislosti s postižením sluchu se můžeme setkat s pojmy, jakými jsou např. *sluchová vada* a *sluchové postižení*. Zatímco sluchová vada představuje poškození orgánu, nebo jeho funkce s následkem snížení kvality či kvantity slyšení, je sluchové postižení širším termínem, zahrnujícím mj. následky v oblasti sociální. (Sovák in Potměšil, 2003) Mnozí autoři rozlišují pojmy sluchová vada a sluchová porucha, kdy sluchová vada je na rozdíl od sluchové poruchy stav trvalý, léčbou neovlivnitelný (neměnný).

V oblasti sluchově postižených se můžeme setkat rovněž s pojmy, které odlišuje pouze jeho počáteční písmeno – *Neslyšící* a *neslyšící*. Kyle (1998, in Motejízková, 2003) označuje pojmem *Neslyšící* s „velkým N“ komunitu – společenství lidí neslyšících a lidí se zbytky sluchu majících společné zkušenosti a hodnoty a shodný způsob komunikace mezi sebou a se slyšícími. Spojují je také zvláštní zvyky, způsoby a pravidla chování. Pojmem *neslyšící* s „malým n“ je pak označován typ sluchové vady.



## 1.1 Anatomie a fyziologie sluchového ústrojí

Trojan, Schreiber (2007) považují sluch za nejcitlivější lidský smysl, umožňující vnímání zvuků. Základní rozdíl mezi zvukem a slyšením uvádí Mrázková (2006) – *zvuk* jako jev fyzikální a *slyšení* jako jev fyziologický a psychologický. Za zvuk<sup>1</sup> se považuje každé mechanické vlnění v látkovém prostředí, které je schopno vyvolat sluchový vjem, dále pak pohyb částic hmotného prostředí kolem rovnovážných poloh, které se šíří v čase a prostoru, mechanické vlnění šířící se v elastickém médiu.

**Zdrojem zvuku** je kmitající těleso, které způsobuje zvuk, **vodičem** je prostředí, kterým se zvuk šíří. Kmitavý pohyb zdroje zvuku se přenáší na blízké okolí rozkmitáním molekul vzduchu. Molekuly vzduchu se pohybují souhlasně s kmitajícím zdrojem, dochází k periodickému zhušťování a zředování. Přenášením kmitů na další částice vzniká **zvuková vlna**. Sluchové ústrojí tyto zvukové vlny zachytává a převádí ve smyslovou informaci. (Mrázková, 2006)

Nejslabší zvuk, který člověk může zaslechnout, se nazývá *práh sluchu*<sup>2</sup>; je to tedy nejnižší intenzita zvuku. Ideální práh je slyšení na hladině intenzity 0 dB, individuální práh je pak práh sluchu konkrétního člověka. Oblast zvuků, kterou je zdravý slyšící člověk schopen vnímat, rozlišovat je označována jako *sluchové pole*. Sluchové pole je vymezeno dvěma faktory – intenzitou (dána individuálním prahem sluchu a prahem nepříjemného slyšení) a frekvencí (ta je dána rozsahem lidského sluchu, nejčastěji 125 – 8000 Hz). (Lejska, 2003)

---

<sup>1</sup> Rozlišujeme dva základní druhy zvuků, těmi jsou *tón* – zvuk s pravidelným kmitočtem, a *šum* – což je nejčastější zvuk v přírodě. Tóny pak dále rozlišujeme na čisté, tzn. kmity úplně pravidelné, jsou harmonické a v přírodě se téměř nevyskytují, a tóny složené, kdy se jedná o spojení harmonických kmitů. (Mrázková, 2006)

<sup>2</sup> Dále se můžeme setkat s pojmy práh nepříjemného slyšení – nejnižší intenzita zvuku, která působí bolest, práh hmatu – nejnižší intenzita zvuku, která vyvolává hmatový vjem. (Lejska, 2003)

### 1.1.1 Anatomie sluchového ústrojí

Pro hlubší pochopení problematiky sluchově postižených je zapotřebí seznámit se také s anatomíí sluchového orgánu. Vycházet přitom budu zejména z práce autorů Holibkové a Laichmana.

Ucho (*auris*) se skládá ze tří částí:

□ Ucho zevní (*auris externa*)

Skládá se z ušního boltce (*auricula*) a zevního zvukovodu (*meatus acusticus externus*), končícího bubínkem (*membrana tympani*). Podkladem boltce je chrupavka pokrytá jemnou kůží; boltce přechází v mírně zakřivený zevní zvukovod. Zevní zvukovod obsahuje mazové žlázy produkující ušní maz (*cerumen*).

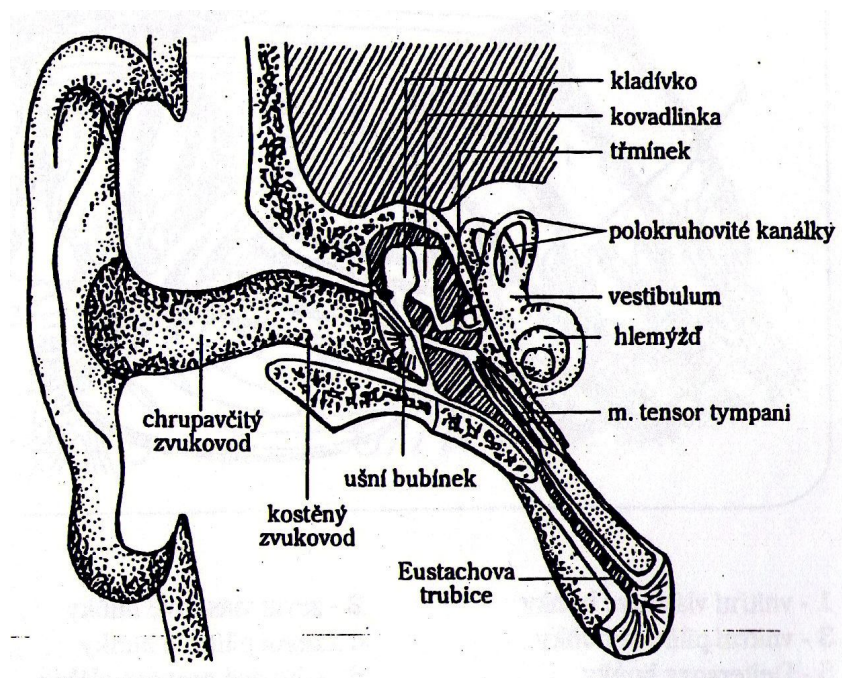
□ Ucho střední (*auris media*)

Jedná se o dutinu v kosti spánkové, tvořenou zejména bubínkem, dutinou bubínkovou a třemi sluchovými kůstkami. Střední ucho je spojeno s nosohltanem Eustachovou trubicí, jejímž úkolem je vyrovnávání tlaku vzduchu v dutině bubínkové s tlakem vzduchu vnějšího prostředí. Nezbytnou součástí středoušní dutiny jsou již zmíněné 3 sluchové kůstky: kladívko (*malleus*), kovádlíka (*incus*) a třmínek (*stapes*) se svým závěsným aparátem. Vzájemné kloubní a vazivové spojení těchto kůstek zabezpečuje přenos zvuku. Baze třmínku je vložena do oválného okénka (*fenestra vestibuli*) spojující středoušní dutinu s dutinou vnitřního ucha. Středoušní dutina je kryta sliznicí a tvořena také četnými dutinkami kosti spánkové.

□ Ucho vnitřní (*auris interna*)

Je uloženo v dutinách kosti skalní – kostěný labyrint. Dutinu kosti skalní tvoří předsíň (*vestibulum*), 3 polokruhovitě kanálky a kostěný hlemýžď (*cochlea*). Uvnitř kostěného labyrintu je blanitý labyrint, který obtéká čirá kapalina – perilympfa. Blanitý labyrint je vyplněn tekutinou zvanou endolympfa.

Blaný labyrint se skládá z vejčitého a kulovitého váčku, ty jsou uloženy v kostěné předsíni. Na vejčitý váček navazují na sebe kolmé 3 polokruhové kanálky. Právě ve váčcích a polokruhových kanálcích je uloženo polohové čidlo. Polohové čidlo je tvořeno vláskovými buňkami, jejichž výběžky jsou vnořeny do rosolovité hmoty s krystalky; krystalky při pohybech a změně polohy hlavy dráždí vláskové buňky a vzruch je převáděn přes vestibulární ganglion vestibulárním (polohovým) nervem do mozku. Blaný hlemýžď je 2,5x spirálně stočený, je zde uložen vlastní sluchový receptor Cortiho orgán. (Holibková, Laichman, 1994)



Obr. č. 1: Řez sluchovým ústrojím (Šlapák, Floriánová, 1999, s. 14)

### 1.1.2 Šíření zvuku sluchovým orgánem

Při kmitání molekul vzduchu dochází k jeho zhušťování a zředování. Zvuková vlna je nejprve zachycena ušním boltcem a šíří se vnějším zvukovodem, na jehož konci rozkmitá bubínek. Rozkmitá se také kladívko, které je připojeno k vnitřní straně bubínku a kladívko přenese kmitání přes kovadlinku na třmínek vsazený do oválného okénka. Sluchovými kůstkami dochází k zmenšování kmitů přibližně na 1/3 a zároveň se zvětšuje jejich síla. Třmínek rozechvěje perilymfu obklopující blaný labyrint (vlněním perilymfy je

vyrovnáváno vyklenutím membrány kulatého okénka do bubínkové dutiny středního ucha), rozvlnění perilymfy se přenáší na endolymfu, která dráždí buňky Cortiho orgánu. (Trojan, Schreiber, 2007)

Vzniklé vzruchy jsou vedeny sluchovým nervem, sluchovou dráhou v mozkovém kmeni až do primárního korového sluchového centra, které je uloženo v tzv. Heschlových závitech temporálního laloku. Odtud se dále šíří do sekundárních sluchových center a okřsků po celé mozkové kůře (Mrázková, 2006). Langer, Souralová (in Renotiérová, 2005) zdůrazňuje, že hlavní význam pro sluchové vnímání a pro řízení veškerých sluchových reakcí má centrální část sluchového analyzátoru uložená v temporálním laloku. Zde probíhá na základě vyšší nervové činnosti veškerá analýza a syntéza přicházejících zvuků a zpracování základního zvukového materiálu řeči.

Trojan, Schreiber (2007) uvádí, že spojením jádra centrální části sluchového analyzátoru s okolní kůrou dochází k sluchovým asociacím, především rozumění řeči. Pro kontrolu vlastní řeči má sluch také zpětnovazebný význam. Mrázková (2006) uvádí, že jednoduchá analýza zvuku probíhá již v nižších podkorových centrech a je zdrojem jednoduchých nepodmíněných reflexů, např. otočení hlavy po směru zvuku. Analýza řeči je již záležitostí kůry mozkové, jedná se o reflex podmíněný. Tato činnost je vázána především na tzv. Wernickovo senzoričné centrum řeči, které vzniká neustálým podmiňováním v útlém dětství.

Sluchové vnímání je omezeno jak kvantitativně, tak kvalitativně. Sluchovým podnětem může být pouhá zvuková vlna o určitém kmitočtu. Dolní hranice je uváděna na přibližně 32 kmitech za sekundu, horní hranice pak 20 000-24 000 za sekundu. Nižší nebo vyšší kmitočty u člověka nevyvolávají sluchové pocity. Intenzita zvuku se zaznamenává v decibelech, různé hodnoty vymezují jednotlivé stupně sluchových poruch. (Langer, Souralová in Renotiérová, 2005)

## 1.2 Klasifikace sluchových vad a poruch

Sluchové vady a poruchy můžeme klasifikovat z několika hledisek, např. Bulová (in Pipeková, 1998) klasifikuje sluchové vady podle doby vzniku, podle typu a podle stupně sluchové vady.

### A) Klasifikace podle doby vzniku

#### a) vrozené sluchové vady

- dědičná, existující mnohdy v řadě generací
- získaná prenatálně, vlivem onemocnění matky v těhotenství

#### b) získané sluchové vady

- prenatálně
- perinatálně, nejčastěji vznikají při tzv. protražovaném porodu s následným krvácením do mozku a labyrintu
- postnatálně, ke ztrátě sluchu došlo v průběhu života

Postnatálně získané vady sluchu dále Langer, Souralová (in Renotiérová, 2005) člení podle dosaženého vývoje řeči na vady:

- prelingvální (tj. do 6 roků života dítěte)

Jedná se o ztrátu sluchu vzniklou před dokončeným vývojem řeči (tedy asi do 6-7 roku života). Řeč se nevyvíjí, navíc dochází k rozpadu získaných řečových stereotypů. Jednou z hlavních příčin prelingválních vad sluchu jsou podle Lejsky (2003) infekční choroby virového charakteru – zánět mozkových blan, meningoencefalitida, spála, spalničky, zarděnky atd. Mezi další příčiny patří úrazy hlavy, traumata, poškození mozku.

- postlingvální (tj. po 6 roce života dítěte)

Ztráta sluchu vzniklá po období vytvoření řeči. Mezi významné rizikové faktory řadí Lejska (2003) toxiny, jedy, dlouhodobé působení silné hlukové zátěže, degenerativní onemocnění mozku, ušní nádory, ušní šelesty atd.

## **B) Vady centrální a periferní**

- a) Centrální vada – podle Šlapáka (in Renotierová, 2005) postihuje podkorový a korový systém sluchových drah, mohou být způsobeny organickou nebo funkční změnou.
- b) Periferní vada – podle Šlapáka, Floriánové (1999) se periferní vady dále dělí na převodní a percepční

## **C) Klasifikace podle lokalizace**

- a) převodní – charakteristická je porucha kvantity. Převodní vada může být způsobena různými překážkami neumožňující mechanický převod zvukových vln od zvukovodu do tekutin vnitřního ucha, perforací bubínku, porušením řetězce středoušních kůstek atd. (Šlapák, 1995, in Renotierová, 2003)
- b) percepční – U percepčních vad dochází k poruše kvantity i kvality. Jedná se o poruchu funkce vláskových buněk v Cortiho orgánu ve vnitřním uchu a nervové části sluchové dráhy. (Langer, Suralová in Renotierová, 2005)
- c) smíšené – kombinace obou předchozích typů

## **D) Klasifikace podle stupně postižení**

Bulová (in Pipeková, 1998) dělí sluchové vady podle hloubky postižení na:

- a) nedoslýchavost
  - lehká (sluchová ztráta 20-40 dB)
  - střední (40-70 dB)
  - těžká (70-90 dB)
- b) hluchota
  - vrozená nebo v raném věku získaná ztráta sluchu
    - úplná (totální), naprostá ztráta sluchu

- praktická, vyskytují se zde pouze tzv. zbytky sluchu – neúplná ztráta sluchu charakterizována absencí mluvené řeči nebo retardací v jejím vývoji

c) ohluchlost

ztráta sluchu, vzniklá v období dokončování vývoje mluvené řeči nebo již po dokončení tohoto období. Potměšil (2003) uvádí, že při tomto postižení se řeč nevytrácí, ztrácí však postupně úroveň formální a chybí běžné tempo rozšiřování slovní a tedy i pojmové zásoby. Důležitou roli zde hraje logopedická péče, jejímž cílem je udržet co největší kvalitu mluveného projevu.

Potměšil (2003) charakterizuje nedoslýchavost jako vrozenou nebo získanou částečnou ztrátu sluchu, který bývá příčinou opožděného nebo omezeného vývoje řeči mluvené. Nedoslýchavost je dále členěna:

- velmi těžká nedoslýchavost – řeč je vnímána v deformované podobě, a to v těsné blízkosti u ucha jedince se sluchovou vadou
- těžká nedoslýchavost – slyšení mluvené řeči do vzdálenosti jednoho metru od ucha
- střední nedoslýchavost – slyšení a rozumění mluvené řeči ve vzdálenostech jeden až tři metry od ucha
- lehká nedoslýchavost - jedinci s tímto typem nedoslýchavosti umožňuje sluch běžnou komunikaci, omezení nastává např. v případě komunikace v hlučném prostředí

Světová zdravotnická organizace (WHO) roku 1980 stanovila mezinárodní škálu stupňů sluchových poruch z hlediska ztráty v dB a frekvence v oblastech 500, 1000 a 2000 MHz.

1. lehká sluchová porucha (26-40 dB)
2. střední sluchová porucha (41-55 dB)
3. středně těžká sluchová porucha (56-70 dB)
4. těžká sluchová porucha (71-91 dB)

## 5. úplná ztráta sluchu. (Langer, Suralová in Renotiérová, 2005)

Pro představu uvádím sílu některých zvuků vyčíslenou v dB:

140 dB motory startujícího letadla ve vzdálenosti cca 200 m

110 dB rockový koncert/osobní přehrávač

100 dB řetězová pila

90 dB pouliční doprava

50 dB úroveň konverzační řeči (40-60 dB)

20 dB tikot hodin

10 dB šeptaná řeč

0 dB nejnižší práh slyšení lidského ucha<sup>3</sup>. (Potměšil, 2003)

### 1.3 Etiologie poruch sluchu

Podle toho, ve kterém vývojovém období vznikla sluchová vada, rozlišuje Langer, Suralová (in Renotiérová, 2005) příčiny:

1. prenatální – onemocnění matky v časných měsících těhotenství (např. zarděnky, poruchy látkové výměny, virové infekce), rubeola, RTG ozáření, rozdílný Rh faktor krve matky a dítěte, intoxikace plodu, syfilis
2. perinatální – protražovaný porod s následným krvácením do mozku, lymfatických prostorů mozku a do okolí vnitřního ucha, nedonošenost novorozence, asfyxie, nízká porodní váha
3. postnatální – úrazy hlavy, průšnice, ototoxické účinky některých léků (př. streptomycin), zánět mozkových blan, opakované a chronické záněty středního ucha, záněty CNS

---

<sup>3</sup> 0 dB neznamená absolutní ticho, jedná se o dohodnutou konstantu, která je průměrnou hodnotou prahu slyšení staticky významného počtu otologicky intaktních jedinců od 18 do 25 let. (Langer, Suralová in Renotiérová, 2005)



Přesto však podle Langer, Souralové (in Renotírová, 2005) je až u 60% sluchových vad příčina nezjištěná. Etiologie tvoří významný prvek v prevenci sluchových vad; např. jedním z preventivních opatření je zjišťování teratogenních účinků léků na plod.

## 1.4 Osobnost jedince se sluchovou vadou

Jak již bylo v této práci zmíněno, je sluch jedním z nejdůležitějších smyslů. Bulová (in Pipeková, 1998) považuje sluchové postižení za nejtěžší bariéru v komunikaci následně se odrážející do celého vývoje osobnosti.

Jak uvádí Solovjev (1977) primární symptom brání normálnímu psychickému vývoji dítěte a vede k anomáliím sekundárního rázu. Podle toho jakou úlohu zajišťuje v psychickém vývoji primárně postižená funkce, zjišťujeme poruchy sekundární, které s vadou příslušného orgánu bezprostředně nesouvisí a mají spíše charakter funkčních poruch. Sekundárně jsou postiženy především ty procesy, jejichž vývoj závisí na primárně postižené funkci. Typickým příkladem v oblasti sluchového postižení je specifická sluchového analyzátoru. Sluchový analyzátor ovlivňuje rozvoj a používání řeči jako sdělovacího prostředku, řeč je tedy psychická funkce, která bezprostředně závisí na sluchovém analyzátoru.

Je potřeba si uvědomit, že pro odstranění primárního symptomu je nutná lékařská péče, zatímco sekundární symptomatika je záležitostí spíše pedagogickou. Čím těsněji souvisí sekundární symptom s primárním, tím je náprava složitější. (Solovjev, 1977)

Sovák (in Pipeková, 1998) uvádí tři základní oblasti, do kterých se vada sluchu negativně promítá. Jde o oblast poznávací, oblast vztahů k prostředí – jde především o vztahy sociální, které jsou důležitým faktorem při utváření mezilidských vztahů. Vlivem omezených komunikačních schopností a s tím související omezené možnosti při běžné mezilidské komunikaci, trpí postižení společenskou izolací. Vada sluchu se rovněž projevuje ve sféře osobnostních vlastností – emočních, charakterových a volních.

**V oblasti poznávací** se Šedivá (2006) zaměřuje především na inteligenci a řeč sluchově postižených. Geneticky dané inteligenční předpoklady se na základě zrání a učení dále

rozvíjejí. Jestliže slyšící dítě vyrůstá v přiměřeně podnětném prostředí, je rozvoj neverbální (názorové) a verbální (slovní) složky inteligence více méně vyrovnan. U dítěte se sluchovou poruchou je však tento rozvoj disproporční. Neverbální složka se obvykle rozvíjí na úrovni geneticky daných předpokladů, verbální složka se opožďuje. Dítě manipuluje s předměty, třídí je, přirovnává přiměřeně svému vývojovému věku, ve verbální oblasti však bývá opožděno - především v oblasti informační, v chápání slovně logických vztahů i v chápání slovně charakterizovaných sociálních situací.

Oblast řeči je beze sporu poznamenána sluchovou poruchou nejvíce. Kojenec, který je vybaven normálními sluchovými funkcemi, si postupně v průběhu prvních měsíců života vytváří zvukovou mapu a učí se rozumět zvukům, které jej obklopují. Vznikají u něho zvukové asociace, dokáže spojit určitý zvuk s činností, která jej následuje, chápe zvuky provázející např. přípravu jídla, zvuky domácích spotřebičů atd. Zvuková kulisa tedy dostává konkrétní význam. U dítěte s postižením sluchu je tato zvuková mapa v závislosti na hloubce poruchy omezena. Po prvních třech měsících života, kdy dítě se sluchovou poruchou vydává srovnatelné instinktivní zvuky jako dítě slyšící, se zmenšuje jeho předřečová produkce. Zatímco slyšícímu půlročnímu dítěti způsobuje hra s mluvidly a napodobování zvuků obsažených v mateřštině libé pocity, které jsou navíc posilovány reakcemi okolí, neslyšící dítě nechápe ani obsahový, ani zvukový význam řeči a bez zpětné sluchové vazby tato produkce ustává. Životní zkušenost a vrůstání do okolního světa se u ročního slyšícího dítěte a dítěte se sluchovou poruchou značně liší. Tento rozdíl se v průběhu dalšího vývoje prohlubuje a způsobuje značný deficit v rozvoji a využívání vrozených schopností. Aby se tento rozdíl nestal limitujícím jak v sociální, tak ve vzdělávací oblasti, je nutná co nejčasnější diagnostika stavu sluchu, kompenzace, tak i následná odborná rehabilitace.

Pipeková (1998) doplňuje poznávací oblast o oblast myšlení a orientaci v prostoru. Myšlení je u dětí s poruchou sluchu statické a nepohotové, protože vzniká zcela nezávisle na řeči, není řečí formováno a utváří se jen v oblasti konkrétních jevů. Orientace v prostoru je omezena nebo zcela znemožněna. Ztráta zvukového pozadí vede k narušení pocitu sebejistoty a pocitu vlastního já, je snížen pocit osobní bezpečnosti, který doprovází pocity úzkosti.

V **oblasti sociální** zmiňuje Potměšil (2003) obtíže v chápání prosociálních pojmů, jejichž příčinou jsou omezené komunikační schopnosti spojené s chudou pojmovou zásobou. Projevují se zejména sníženou schopností při označování osob a situací v době, kdy se sociální vztahy utvářejí. Obtíže v koncepci interpersonálních vztahů, tj. zhoršená schopnost navázat a hlavně udržet vztah, souvisí s kulturní odlišností, jestliže se jedná o jedince Neslyšícího, a s negativním vlivem internálního systému, který nenahradí přirozenou možnost nácvičku výstavby sociálních vazeb v praktickém životě. Nedostatek zpětné vazby ze sociálního prostředí, ve kterém se dítě vyskytuje a praktikuje své první sociální zkušenosti, má za následek nedostatky ve vývoji empatie.

Greenberg (in Potměšil 2003) popisuje sociální nezralost jedinců se sluchovým postižením. Tato sociální nezralost má dvě složky. První složka obsahuje nízkou úroveň sociálního chápání. Děti se sluchovým postižením často nedovedou odhadnout následky svého chování, a to ani ty, které slyšící dítě jejich věku již odhadne. Nízká je také schopnost rozpoznat spontánnost či úmyslnost chování. Druhou složku sociální nezralosti představuje pocit závislosti a jeho vývoj. Tento pocit závislosti zcela jistě souvisí s historií péče o jedince s postižením, kdy osoby s postižením byly zcela závislé na pomoci intaktní populace. V dnešní době tento pocit umocňuje internální systém, kde pracují i slyšící lidé. Vzniká tak pocit závislosti na okolí, zejména na slyšících.

**Oblast osobnostních vlastností** jedince s poruchou sluchu se vyvíjí na základě oblasti sociální, resp. sociálních zkušeností. Jedním z nejdůležitějších úkolů dítěte je postupné začlenění se do společnosti a vytvoření kvalitních sociálních vztahů. Vedle záměrného působení výchovy je dítě ovlivňováno i mimovolně, a to tehdy, když je vystaveno určité situaci. Vyšleme-li slyšící šestileté dítě do obchodu pro rohlíky, získá nejen novou životní zkušenost, ale také prožívá pocit uspokojení ze zvládnutí úkolu, zaznamenává reakce na své chování, vyslechne hovory dalších zákazníků, mimovolně vnímá a zpracovává, jak okolí řeší různé problémy, přirozeně se učí rozumět emocím druhých. Dítě s poruchou sluchu je z důvodu nižší úrovně komunikačních dovedností vystavováno interakčním situacím méně, má tedy méně sociálních zkušeností. Spektrum informací o světě je u dětí se sluchovým postižením ochuzeno o mimovolné sluchové vnímání a chápání sociálních vztahů může být

zkresleno. Proto bývá sociální chování na nižší vývojové úrovni a může vykazovat určité specifické rysy. (Šedivá, 2006)

Neadekvátní sociální kontakty s vrstevníky nebo dospělými, emocionální nevyrovnanost, zvýšená závislost na jiných, úzkostné chování, narušené sebehodnocení, zvýšená snaha dosáhnout cíle podvodem nebo jiným snadnějším způsobem – to jsou nejčastější problémy v sociálním projevu jedinců s poruchou sluchu. (Potměšil, 2003)

## 2 Komunikační systémy sluchově postižených

Zákon č. 384/2008 Sb., o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob považuje za komunikační systémy neslyšících a hluchoslepých osob český znakový jazyk a komunikační systémy vycházející z českého jazyka. Mezi komunikační systémy vycházející z českého jazyka tento zákon řadí: znakovanou češtinu, prstovou abecedu, vizualizaci mluvené češtiny, písemný záznam mluvené řeči, Lormovu abecedu, daktylografiku, Braillovo písmo s využitím taktilní formy, taktilní odezírání a vibrační metodu Tadoma. Protože je práce zaměřena na problematiku osob se sluchovým postižením, zabývá se jen komunikačními systémy osob neslyšících – tzn. českým znakovým jazykem (ČZJ), znakovanou češtinu (ZČ), prstovou abecedu, vizualizací mluvené češtiny, přičemž nezahrnuje písemný záznam mluvené řeči a to z toho důvodu, že nespadá do oblasti tlumočení, ale překladu<sup>4</sup>.

### 2.1 Český znakový jazyk

V souvislosti s komunikací neslyšících se dlouho užívalo a ještě užívá (z pohledu laické veřejnosti) výrazu „znaková řeč“. Řeč je vymezována jako individuální a neopakovatelné akty lidských promluv, tedy konkrétní projev jazyka. Jazyk je pak definován jako „*system jednotek a pravidel jejich spojování, který je sdílen všemi členy nějakého společenství.*“ (Macurová, 2001, s. 70) Z lingvistického hlediska je tedy toto spojení (znaková řeč) nesmyslné, a proto je třeba správně užívat výrazu znakový jazyk. Český znakový jazyk patří mezi vizuálně motorické komunikační systémy; jedná se tedy o jazyk nevokální (neopírá se o zvuk). Je založen na tvarech, pozicích a pohybu, proto je vnímán zrakem (nikoliv sluchem). (Macurová, 2001)

Macurová (1994) vymezuje český znakový jazyk (ČZJ) jako přirozený jazyk neslyšících, jazyk s vlastním slovníkem a vlastní gramatikou, jež nejsou odvozeny z jazyka mluveného.

---

<sup>4</sup> Tlumočení je vymezováno jako převod sdělení mezi dvěma jazyky v mluvené formě, překlad je pak převod sdělení z písemné formy jednoho jazyka do písemné formy druhého jazyka. (Šebková, 2008)

Zákon o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob<sup>5</sup> vymezuje český znakový jazyk jako základní komunikační systém těch neslyšících, kteří jej sami považují za hlavní formu své komunikace. „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.“ (§ 4, odst. 1, 2)

V minulosti byly v mnoha zemích vedeny spory o přirozenosti a plnohodnotnosti znakového jazyka. Názor, že znakový jazyk je pouze soubor nahodilých gest, byl překonán teprve na začátku 60. let 20. století, kdy americký jazykovědec William C. Stokoe dokázal, že znakový jazyk má vlastnosti shodné s mluvenými jazyky, tedy: systémovost, znakovost, dvojitě artikulace (dvojitě členění, duálnost), produktivnost, svébytnost a historický rozměr. (Bímová, Okrouhlíková, 2008) Zatímco v USA získal znakový jazyk status přirozeného a plnohodnotného jazyka, u nás nastal zlom teprve po revoluci v roce 1989, další pak s přijetím zákon č. 155/1998 Sb., o znakové řeči. Jak již bylo výše uvedeno, mezi přirozené rysy jazyka patří **systémovost**. Tzn., že má jazyk povahu systému, jedná se o soubor jednotek a vztahů mezi nimi. Jazykový systém má tři základní vlastnosti: hierarchičnost, anizotropie a lineárnost. *Hierarchičnost* je vysvětlována jako systém jednotek různé složitosti, přičemž jednotky nižšího řádu tvoří součást jednotky vyššího řádu (např. spojením fonému vzniká morfém, morfémy tvoří slova – lexémy, slova spojujeme do vět). *Anizotropie* znamená nesourodost. Aby lidský mozek dokázal jednotky systému vnímat, musí mít jednotky alespoň jednu vlastnost, kterou se od sebe vzájemně odlišují. Např. v češtině odlišující vlastností fonému „d“ a „t“ je znělost (d) a neznělost (t), tak můžeme identifikovat rozdíl mezi slovy

---

<sup>5</sup> Vnímání ČZJ a (ZČ) podle zákona o znakové řeči ve srovnání se zákonem o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob se věnuje samostatná podkapitola 2.2.

„dát“ a „tát“. V českém znakovém jazyce může být odlišující vlastností místo provedení znaku (např. znak „sport“ a znak „ředitel“, kdy znak pro sport je prováděn v úrovni prsou, ředitel pak v úrovni pasu), použitý tvar ruky, směr pohybu znaku atd. Další vlastností systémovosti jazyka je *lineárnost*, tzn., že fonémy vytvářejí řetězec prvků, jejichž pořadí je závazné. Jestliže pořadí zaměníme, dojde ke změně celku. (Bímová, Okrouhlíková, 2008).

Dalším přirozeným rysem jazyka je **znakovost**. Znak je definován jako „*něco, co zastupuje něco jiného na základě společné zkušenosti účastníků komunikace*“ (Bímová, Okrouhlíková, 2008, s. 29). Např. k tomu, abychom vyjádřili svoji chuť na zmrzlinu, si ji nemusíme koupit, držet v ruce a žádostivě se na ni dívat, ale toto všechno můžeme vyjádřit slovy nebo znaky. (Servusová, 2008)

Důležitou vlastností jazyka je **dvojí artikulace** (dvojí členění). Ze souvislého proudu řeči jsme schopni vyčlenit jednotky nesoucí význam (tzn. slova, znaky, morfémy) = první členění, a tyto jednotky můžeme dále analyzovat ještě na menší složky, které sice nenesou význam, ale jsou schopny ho rozlišit (tzn. fonémy) = druhé členění. (Bímová, Okrouhlíková, 2008)

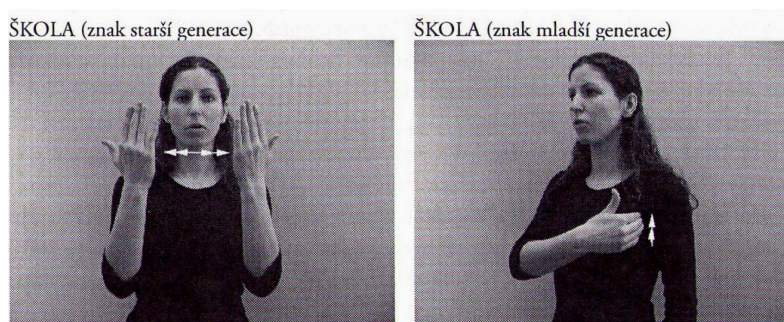
Dalšími vlastnostmi mluvených i znakových jazyků jsou produktivnost a svébytnost. **Produktivnost** vysvětluje Bímová, Okrouhlíková (2008) jako omezený soubor prostředků každého jazyka, omezený počet pravidel, jak tyto prostředky kombinovat, ovšem množství spojení, které je jazyk schopen z těchto prostředků za pomoci pravidel vytvářet, je nekonečné. Znakový jazyk jde v produktivnosti ještě dále, než jazyk mluvený. „*Má totiž jednak slovní zásobu petrifikovanou (tzv. „frozen forms“ = znaky, jejichž podoba je ustálena a v aktuálním použití se nemění) a jednak slovní zásobu produktivní. Slovní zásoba produktivní je jistý repertoár prostředků, které lze libovolně skládat. Mluví tedy ve svém aktuálním projevu znaky přímo „vytváří“.*“ (Bímová, Okrouhlíková, 2008, s. 31)



**Obr. č. 2:** Produktivnost znakového jazyka - ve znakovém jazyce stačí ukázat směr jízdy ve znaku auto. (Bímová, Okrouhliková, 2008, s. 28)

**Svébytnost** je jazykové sdělení nezávislé na reálné situaci; jazykem můžeme vyjádřit minulost, budoucnost, podmínku atd. (Servusová, 2008)

**Historičnost** jakožto jeden z přirozených rysů jazyků vysvětluje Bímová, Okrouhliková (2008) tak, že také jazyk podléhá vývoji; mění se způsob jeho užívání, vyvíjí se slovní zásoba atd. Vývoj jazyka probíhá jednak ontogeneticky (individuální osvojování jazyka dítětem, kdy si dítě utváří konkrétní mateřský jazyk pod vlivem vrozených schopností a jazykového vzoru, tak i fylogeneticky (vývoj jazyka v dějinách lidstva).



**Obr. č. 3:** Znak ŠKOLA starší a mladší generace (Bímová, Okrouhliková, 2008, s. 33)

Nedílnou součástí znakového jazyka jsou **výrazové prostředky znaku**. Růžičková (2000) rozděluje výrazové prostředky znakového jazyka na manuální a nemanuální (mimika). Manuální prostředky znaku umožňují znaky zachytit, fixovat. Znak můžeme rozložit na



komponenty, které Stokoe nazývá cherémy<sup>6</sup> (stejně jako slovo – morfém můžeme rozdělit na fonémy). Z důvodu potřeby nějak zachytit, fixovat znaky, vytvořil v 60. letech 20. stol. Stokoe systém symbolů pro notaci znakového jazyka. Stokoe hovoří o třech aspektech znaku, jedná se o *umístění znaku v prostoru* (TAB: tabula), *tvar ruky* (DEZ, designator) a *pohyb ruky v prostoru* (SIG: signator), přičemž tyto aspekty mají přesně danou podobu a jejich počet je určitý (pro ASL<sup>7</sup> uvádí Stokoe 12 TAB, 19 DEZ a 24 SIG). Tak jako fonémy v mluveném jazyce nemají význam samy o sobě, ale jsou schopny jej rozlišit a tvoří tzv. minimální pár lišící se pouze jedním komponentem, také některé znaky tvoří tyto minimální páry; např. znaky ČEKAT a ŽÍT lišící se od sebe komponentem SIG (pohybem v prostoru), znaky PŘÍTEL a VLASTNÍ mající stejný TAB i SIG ale liší se komponentem DEZ (tvar ruky). (Bímová, Okrouhlíková, 2008)

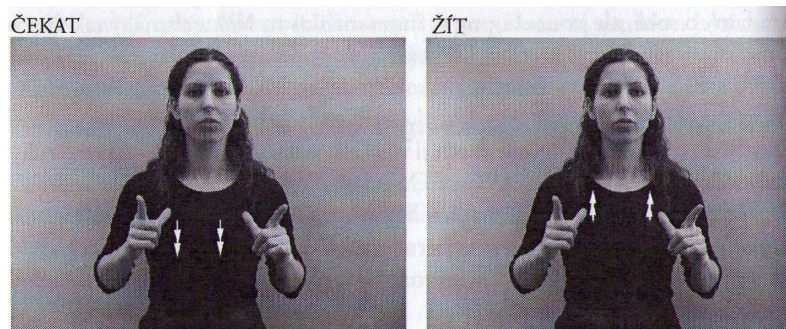


**Obr. č. 4:** Znaky PŘÍTEL a VLASTNÍ mající stejný TAB i SIG, ale liší se komponentem DEZ (Bímová, Okrouhlíková, 2008, s. 40)

---

<sup>6</sup> Stokoe odvozuje ještě další termíny: cherologie a cherologická rovina jazyka odpovídající termínům fonologie a fonologická rovina jazyka. (Bímová, Okrouhlíková, 2008)

<sup>7</sup> ASL = American Sign Language, americký znakový jazyk



**Obr. č. 5:** Znaky ČEKAT a ŽÍT mající stejný DEZ i TAB, ale liší se komponentem SIG (Bímová, Okrouhlíková, 2008, s. 40)

V 70. letech se začalo uvažovat o dalších komponentech znaku, které by zkvalitnily jeho notaci a následné pochopení, jak znak vypadá. Jedná se o *orientaci dlaně a prstů* (ORI), *kontakt* (CON) a *vzájemnou polohu rukou* (HA).

Notační systém českého znakového jazyka vytvořila v roce 1996 Alena Macurová, která vychází z jedné z modifikací Stokoeho notačního systému. Systém zachycuje manuální složku znaku a znak je rozložen na tyto části:

- TAB (místo artikulace),
- DEZ (tvar ruky),
- ORI1 (orientace dlaně),
- ORI2 (orientace prstů)
- HA (vzájemná poloha rukou),
- SIG (pohyb). (Bímová, Okrouhlíková, 2008)

Mezi **nemanuální prostředky** patří tvář (mimika), pohyby a pozice hlavy a horní části trupu, a podle Macurové (2001, s. 74) „jsou „povinnou“ součástí znakového jazyka a mívají obvykle gramatickou platnost – nesou gramatické významy stejně, jako je v češtině nesou třeba koncovky.“ Motejzíkova (2003) dodává, že nemanuální složka znaku také nahrazuje (z mluveného jazyka) např. intonaci, která taktéž nese a modifikuje význam.

### Odlišnost znakového jazyka od jazyka mluveného

Jak již bylo výše uvedeno, znakové jazyky patří do jazyků nevokálních, tzn., že se liší od jazyka mluveného (vokálního). Podle Macurové (2001) se znakový jazyk odlišuje zejména svou simultánností a existencí v trojdimenzionálním prostoru.

**Simultánnost** je podle Bímové, Okrouhlikové (2008) ve znakových jazycích možná z toho důvodu, že máme k dispozici dvojí nosiče významu, některé faktory jsou neseny manuálními nosiči (znaky), některé jsou neseny faktory nemanuálními (např. mimikou). Takový typ nosičů lze produkovat a také vnímat současně. Právě tímto způsobem bývá v českém znakovém jazyce často vyjadřováno příslovečné určení způsobu. V mluvených jazycích však nemůžeme vyslovit dvě slova nebo dvě hlásky najednou; jednotky (hlásky, slova, věty) jsou kladeny lineárně, v řadě za sebou. Servusová (2008) dodává, že i ve znakovém jazyce dochází k lineárnímu řazení jednotek, např. počátek, průběh a zakončení znaku není možné měnit, nebo v rámci znakované věty jsou jednotlivé znaky řazeny lineárně jeden za druhým.



**Obr. č. 6:** Simultánnost znakového jazyka na příkladu znaku LÍBÍ SE MI, NELÍBÍ SE MI (Bímová, Okrouhliková, 2008, s. 59)

**Trojrozměrný prostor** je ve znakových jazycích základnou pro řadu gramatických struktur, např. v prostoru jsou rozvrženy subjekty komunikace (jak subjekty přímých účastníků komunikace, tak nepřímých), v opoře o prostor se vyjadřuje řada gramatických kategorií (např. číslo a čas), v prostoru se vyjadřují časoprostorové vztahy, pomocí pohybu v prostoru lze vyjádřit věcněobsahové vztahy mezi výpověďmi atd.

Ne zřídka se stává, že z pohledu laické veřejnosti bývá znakový jazyk často zaměňován s pantomimou. To potvrzuje i Macurová (1994) a v této souvislosti uvádí také zásadní rozdíl, který spočívá v prostoru artikulace. U znakového jazyka je artikulační prostor omezen, jedná se o tzv. znakovací prostor, ohraničený temenem, linií boků a upaženými lokty. Prostor artikulace pantomimy omezen není.

Mezi další odlišnosti znakového jazyka od mluveného patří klasifikátory a inkorporace. **Klasifikátory** neboli prostorová slovesa se ve větách podle kontextu proměňují a tím podávají informace o umístění objektu, ději nebo stavu, o pohybu objektu apod. Tak je různými způsoby artikulováno např. sloveso *holit se* – holit se břitvou, holit se strojkem. Slovesa mohou být artikulována na různých místech, různými tvary ruky a různým pohybem. Do skupiny klasifikátorů patří také slovesa vyjadřující pohyb v prostoru, který je v češtině rozlišován různými předponami, jako např. *přiletět, odletět, vyletět, vzletět, doletět, sletět* apod. (Macurová, Bimová, 2001). Macurová, Vysuček (2005) definují klasifikátory jako jazykový prostředek, který (a) odkazuje na nějaký rys referenta, (b) nahrazuje jméno, (c) figuruje ve slovesech pohybu a umístění a podílí se tak na stavbě přísudku. Klasifikátory jsou děleny do 3 skupin:

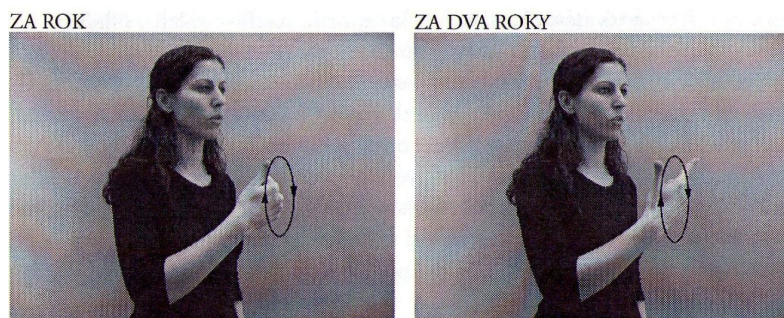
1. klasifikátory celého předmětu – ruka reprezentuje buď rysy předmětu, nebo jeho rozměry a tvar
2. klasifikátory držení – ruka reprezentuje, jak se s předmětem zachází
3. klasifikátory rozměru – ruka reprezentuje hloubku, šířku nebo výšku předmětu



**Obr. č. 7:** Klasifikátor rozměru znaku VELKÝ (Bimová, Okrouhlíková, 2008, s. 69)

Další odlišnou vlastností znakového jazyka od jazyka mluveného je **inkorporace**. Tu Motejzíkova (2006, in Servusová, 2008) vysvětluje jako proces, při kterém se do základního znaku včlení jiný znak, tzn., že ze dvou původních znaků vznikne znak jeden, přitom si však základový znak zachovává kromě změněného tvaru ruky všechny původní parametry. Podle Servusové (2008) bývají v českém znakovém jazyce nejčastěji inkorporovány tyto druhy:

- podstatné jméno + číslovka (např. 50 Kč, 3 roky)
- zájmeno + číslovka (např. my dva)
- podstatné jméno + přídavné jméno (např. velký míč)
- sloveso + příslovce (např. tvrdě pracovat)
- sloveso + podstatné jméno (např. jíst polévku, chléb)
- sloveso + zájmeno (např. dáš mi, dám ti)



**Obr. č. 8:** Inkorporace znakového jazyka na příkladu znaku ROK (Bímová, Okrouhliková, 2008, s. 58)

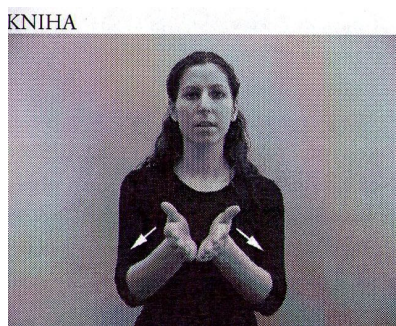
### Druhy znaků

Znaky mají různou povahu, na jejímž základě je můžeme dělit na:

- Ikonické** (obrazné)

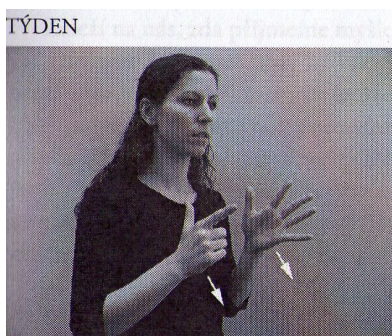
Znaky jsou vizuálně podobné objektu, činnosti apod. Tyto znaky můžeme dále rozdělit na znaky:

- Transparentní (průhledné), vztah mezi znakiem a tím, co zastupuje je zřejmý i bez předešlé znalosti významu znaku, např.: kouřit, kniha apod.



**Obr. č. 9:** Znak KNIHA - ikonický transparentní (Bímová, Okrouhlíková, 2008, s. 15)

- Translucentní (průsvitné), vztah mezi znakem a tím, co zastupuje, je zřejmý tomu, kdo je seznámen s významem znaku (např. týden – má sedm dní). (Bímová, Okrouhlíková, 2008)



**Obr. č. 10:** Znak TÝDEN – ikonický translucentní (Bímová, Okrouhlíková, 2008, s. 69)

□ **Deiktické** (ukazovací)

Prostředky deixe slouží k tomu, abychom jazykové vyjádření mohli vztáhnout k nějakému objektu, situaci apod. Východiskem je mluvící nebo znakovající osoba a její zakotvení v prostoru a čase. (Macurová, Bímová, 2001)

□ **Arbitrární** (symbolické)

Vztah mezi znakem a tím, co zastupuje je zcela nahodilý, libovolný (Bímová, Okrouhlíková, 2008).

□ **Specifické**

Podle Motejzíkovej (2003) se jedná o znaky, pro které neexistuje v České republice jednoslovný ekvivalent. Specifické znaky nejčastěji vyjadřují emoce, stavy lidské psychiky, osobní postoje a uchopitelnost jejich významů je nesnadná, proto je nenalezneme ani ve slovnících znakového jazyka.

Macurová (1994) vyvrací názor snadnějšího osvojování ikonických znaků: „*role ikoničnosti v osvojování znakového jazyka je často přeceňována: zvl. v raném věku lze těžko předpokládat schopnost vnímat jistý vztah mezi zobrazujícím a zobrazovaným jako vztah právě ikonický (srov. např. znak MLÉKO, jehož výrazová složka „zobrazuje“ ruční dojení, a jeho osvojování dítětem, jež nemá o pohybech prováděných při dojení poněti).*“

Variantnost znakového jazyka

Každý přirozený jazyk, jímž český znakový jazyk je, je nějakým způsobem rozrůzněn. Podle Macurové (2001) je však u znakového jazyka lexikální variantnost hodnocena jako jev negativní, a jazyk bývá označován za jazyk nejednotný. U znakového jazyka jsou různé varianty znaků dány:

- **Geograficky**; existence regionálních dialektů je dána (historickou) izolovaností jednotlivých škol pro neslyšící, které jsou obvykle centrem takového dialektu.
- **Gramaticky**, podle toho, zda se jedná o sdělování oficiální nebo neoficiální (gramaticky) a také sociálně, zda je znakový jazyk užit v komunikaci intrakulturní (mezi neslyšícími), nebo interkulturní (tedy v komunikaci mezi neslyšícím a slyšícím). Podle autorky dochází v interkulturní a oficiální komunikaci k potlačování specifických rysů znakového jazyka (simultánnosti) ve prospěch lineárního vyjadřování, charakteristického pro mluvené jazyky<sup>8</sup>. (Macurová, 2001)

---

<sup>8</sup> Stokoe (in Macurová, 1994) hovoří o tzv. *diglosii*, kdy dochází k variantnosti znakového jazyka podle povahy komunikační situace (oficiálnost x neoficiálnost).

- **Generačně**; dochází k vývojovým změnám znaků, zvl. přechod od ikoničnosti k arbitrárnosti.

I když výzkum českého znakového jazyka začal teprve v roce 1993 (na popud Institutu pro neslyšící v Berouně) a máme tedy 33 let zpoždění od průkopnických studií Stokoeho, nepovažuje Bímová, Okrouhlíková (2008) toto zpoždění za zcela nevýhodné. Můžeme se totiž vyvarovat chyb, kterých se dopouštěli ti, kteří byli úplně první, a taktéž můžeme čerpat z jejich poznatků.

Po více než čtyřicetiletém zkoumání znakového jazyka shrnula americká lingvistka Ronnie W. Wilburová v roce 2001 na sympoziu Sign Language & Deaf Culture v Záhřebu prokázané poznatky o znakovém jazyce:

- *Znakový jazyk je přirozený jazyk.*
- *Znakový jazyk není závislý na většinovém mluveném jazyce, (např. český znakový jazyk není odvozený od češtiny.)*
- *Jako artikulátory fungují ve znakovém jazyce ruce, hlava, tělo, horní část obličeje (obočí, pohled, víčka), nos, ústa a tváře, brada a jazyk.*
- *Tyto artikulátory mohou být využívány současně (simultánně) a každý svým dílem přispívá k utváření významu sdělení.*
- *Znalost znakového jazyka nijak nebrání osvojení jazyka většiny.*
- *Poznání znakového jazyka může přispět k efektivní výuce většinového jazyka jako druhého jazyka. (Wilburová, 2001, in Bímová, Okrouhlíková, 2008 s. 47)*

## **2.2 Zákon o znakové řeči vs. Zákon o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob**

Právo užívat znakovou řeč jako dorozumivací prostředek neslyšících bylo donedávna legislativně zakotveno v zákoně č. 155/1998 Sb., o znakové řeči.



Za znakovou řeč<sup>9</sup> považuje tento zákon český znakový jazyk a znakovanou češtinu. Rozdíl mezi českým znakovým jazykem a znakovanou češtinou popisuje tento zákon následovně: „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 částí 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.“ (Zák. č. 155/1998 Sb., o znakové řeči, § 4, in Potměšil, 2003, s. 210)

Znakovaná čeština je definována jako „umělý jazykový systém, který usnadňuje dorozumívání mezi slyšícími a neslyšícími. Znakovaná čeština využívá gramatické prostředky češtiny, která je současně hlasitě nebo bezhlasně artikulována. Spolu s jednotlivými českými slovy jsou pohybem a postavením rukou ukazovány odpovídajícími znaky českého znakového jazyka.“ (Zák. č. 155/1998 Sb., o znakové řeči, § 5, in Potměšil, 2003, s. 210)

Sbírka zákonů č. 384/2008 ze dne 23. září 2008, kterou se mění zákon č. 155/1998 Sb., o znakové řeči zavádí nový název tohoto zákona; název zákona zní: „Zákon o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob“ a upravuje používání komunikačních systémů výše jmenovaných osob jako jejich dorozumívacích prostředků. Za komunikační systémy neslyšících a hluchoslepých osob se podle § 3 považuje český znakový jazyk a komunikační systémy vycházející z českého jazyka<sup>10</sup>.

Český znakový jazyk je podle zák. č. 384/2008 Sb., o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob „základním komunikačním systémem těch neslyšících osob v České republice, které jej samy považují za hlavní formu své komunikace.“ (§ 4, odstavec 1.) Upravuje tak původní paragraf, který považuje český znakový jazyk za základní dorozumívací prostředek neslyšících v České republice.

Dále podle tohoto zákona, § 1, odstavce 2. mají neslyšící a hluchoslepe osoby „právo svobodně si zvolit z komunikačních systémů uvedených v tomto zákoně ten, který odpovídá jejich potřebám. Jejich volba musí být v maximální možné míře respektována tak, aby měly

---

<sup>9</sup> Nesmyslnost spojení „znaková řeč“ viz kapitola 2.1.

<sup>10</sup> Komunikační systémy vycházející z českého jazyka viz kapitola 2.

*možnost rovnoprávného a účinného zapojení do všech oblastí života společnosti i při uplatňování jejich zákonných práv.“*

Rozdíl mezi zákonem o znakové řeči a zákonem o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob nalezneme také v definicích neslyšících osob. Podle zákona o znakové řeči se za neslyšící považují osoby, které „*ohluchly před rozvinutím mluvené řeči a u nichž velikost a charakter sluchové vady neumožňuje plnohodnotný rozvoj mluvené řeči, a dále osoby později ohluchlé a nedoslýchavé, které samy považují znakovou řeč za primární formu své komunikace.*“ (Zák. č. 155/1998 Sb., o znakové řeči). Nový zákon o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob však tuto definici upravuje: „*Za neslyšící se pro účely tohoto zákona považují osoby, které neslyší od narození, nebo ztratily sluch před rozvinutím mluvené řeči, nebo osoby s úplnou či praktickou hluchotou, které ztratily sluch po rozvinutí mluvené řeči, a osoby těžce nedoslýchavé, u nichž rozsah a charakter sluchového postižení neumožňuje plnohodnotně porozumět mluvené řeči sluchem.*“ (Zákon č. 384/2008 Sb. o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob)

Zásadním rozdílem však je zahrnutí do zákona také osoby hluchoslepé a jejich komunikační prostředky, které doposud nebyly legislativně zakotveny.

### **2.3 Mluvená řeč**

Artikulovaná (tzv. orální, mluvená, zvuková) řeč patří k nejnápadnějším vnějším projevům sluchově postižených. (Lechta, 2002) Podle Kröhnerta (1980, in Lechta, 2002) způsobuje sluchové postižení komunikační handicap, který lze intenzivním rozvíjením řeči zkorigovat jen do určité míry; úplné odstranění řečových nedostatků u neslyšících dětí není obvykle možné. Vývoj řeči bývá omezený (u dětí neslyšících), přerušovaný (při ztrátě sluchu), případně opožděný (u dětí nedoslýchavých). Peutelschmiedová (2005) upozorňuje na souvislost narušené řeči s věkem, kdy ke sluchovému postižení došlo, stupněm a typem sluchové vady.

U neslyšících a těžce nedoslýchavých dětí jsou podle Lechty (2002) narušeny všechny fáze řečové produkce: dýchání, fonace a artikulace (specificky je narušena i modulace jejich řeči) a také dochází k narušení řeči v jednotlivých jazykových rovinách (tedy v rovině lexikálně-

sémantické, morfologicko-syntaktické, foneticko-fonologické a pragmatické). Narušené dýchání je zřejmě způsobeno příliš namáhavou artikulací. Podle Seemana (1974, in Lechta, 2002) způsobuje namáhavá artikulace časté přerušování výdechu a nové vdechování. Kromě přerušování výdechové fáze dochází u sluchově postižených k nápadně hlasitému dýchání. (Mašura in Lechta, 2002).

### **Poruchy řeči u sluchově postižených dětí**

Podle Lechty (2002) je jednou z hlavních poruch řeči u sluchově postižených jedinců **dyslálie**<sup>11</sup> (porucha výslovnosti, narušení článkování řeči). U sluchově postižených dětí se setkáváme z hlediska artikulace s typickým způsobem mluvení, typická je taktéž neadekvátní artikulace samohlásek. Seeman (1974, in Lechta, 2002) uvádí, že děti se sluchovým postižením nejlépe artikulují A, méně zřetelně pak samohlásky O, E, nejvíc je narušena výslovnost třených hlásek a R, výslovnost sykavek je většinou málo ostrá. Největším problémem je osvojení hlásek CH, J, G, Ď, Ť, Ň, R a slabik DĚ, TĚ, NĚ, DI, TI, NI. Problémem pro neslyšící děti je nejen artikulace izolovaných hlásek, ale zejména pak jejich spojování do slabik a slov. (Šrom, 1962, in Lechta, 2002)

U sluchově postižených se vyskytuje také **dysprozódie** (porucha v užívání modulačních faktorů řeči, např. melodie, tempo). Ke kolísání melodie řeči dochází podle Arnolda (in Lechta, 2002) už při žvatlání a pláči neslyšících kojenců. Tím, že jsou některé hlásky vyslovovány zkráceně, jiné (artikulačně namáhavější) zase prodlouženě, dochází kromě narušení dynamiky také k narušení tempa řeči. Lechta (2002) uvádí, že Seeman, Sovák i Pulda se shodují v názoru, že dysprozódie narušuje srozumitelnost řeči víc než chybná artikulace.

---

<sup>11</sup> Arnold (1970, in Lechta, 2002) se zmiňuje o audiogenní dyslálii – porucha řeči v důsledku sluchového postižení a o kofolalii – ztrátu sluchu po úplném osvojení řeči. Böhme (1976, in Lechta, 2002) uvádí, že o audiogenní dyslálii lze hovořit při oboustranné ztrátě sluchu větší než 60-70 dB.

Vzhledem k absenci sluchové kontroly u sluchově postižených se vyskytuje také **dysfonie**<sup>12</sup> (porucha hlasu). Poruchy hlasu u neslyšících dětí se projevují ve třech oblastech: v síle, výšce a barvě. Z hlediska síly je hlas příliš tichý (u malých dětí) nebo křiklavý (u dětí se zbytky sluchu). Výška hlasu může být příliš vysoká nebo příliš hluboká. V oblasti barvy hlasu bývá charakteristický nízký nezvučný hlas (při těžké hluchotě), chraptivý hlas, tlačенý skřehotavý hlas (při ztrátě suchu). (Rau, Slezina, 1981, in Lechta, 2002)

Mezi další projevy pak patří huhňavost nebo poruchy plynulosti řeči.

### **Moderní přístupy v logopedické péči o děti se sluchovým postižením**

Jak uvádí Langer, Suralová (2005), protože je mluvený jazyk primárním prostředkem komunikace slyšící společnosti, je jeho zvládnutí u sluchově postižených jedním z hlavních cílů edukačního procesu. Péče o srozumitelný mluvený projev je tedy hlavním cílem logopedické péče, resp. surdologopedie. Při surdologopedické péči jsou využívány moderní přístupy; v poslední době se podle Tarcsiové (1998, in Lechta, 2002) vžilo třídění přístupů na polysenzorické a monosenzorické<sup>13</sup>.

K polysenzorickým metodám patří **reflexivní metoda mateřské řeči** Van Udena. Východiskem pro tuto metodu je přirozený model rozvíjení řeči. Bylo totiž zjištěno, že rodiče, kteří zatím s dítětem komunikovali přirozeným způsobem, přestávají po diagnóze sluchové vady v důsledku emocionálního šoku s dítětem hovořit. Strategie této metody tedy spočívá v zajištění přirozeného jednání rodičů. Terapeut koriguje počínání rodičů, je nutné zabránit tomu, aby dítě přestalo používat svůj hlas, přestalo si uvědomovat existenci zvuků. (Schmidtová, 1998, in Lechta, 2002)

**Verbotonální metoda** patří také mezi polysenzorické přístupy. Cílem je osvojení zvukové řeči. Jedná se o globální metodu, která vychází z motoriky těla. Dílčí analytické potupy se aplikují poté. Globální aspekt je protikladem tradičních metod. Ty při výcviku artikulace

---

<sup>12</sup> Böhme terminologicky vymezuje audiogenní dysfonii – při ztrátě sluchu vyšší než 60 dB vznikají změny hlasu, které závisí na stupni a době vzniku poškození. (Lechta, 2002)

<sup>13</sup> Monosenzorické přístupy využívají jen jeden ze smyslů (analyzátorů) a to ten, který je poškozený, naproti tomu polysenzorické přístupy využívají všechny smysly (analyzátoři) – zdravé i poškozené. (Tarcsiová, 2001)

vycházejí z jemné motoriky úst a jsou zaměřeny na přesné vyvozování jednotlivých hlásek. Přínos verbotonální metody je hlavně na úrovni rozvíjení rytmu, intonace, artikulace, poslechu a orální řeči. Metoda nepřipouští žádný mechanický zásah do úst dítěte, na znázornění postavení artikulačního aparátu využívá trojdimenzionální modely a intramotorický akt se vyjadřuje jednoduchým pohybem ruky. (Lachkovičová, 1995, in Lechta, 2002)

Stále častěji se podle Lechty (2002) prosazuje v této oblasti monosenzorický **auditivně-verbální přístup**. Užití monosenzorického přístupu vychází z argumentů některých autorů (např. Lemke in Lechta, 2002), že k cílenému úspěchu může vést pouze koncentrace na jeden smysl. Je třeba zdůraznit, že tento sluchově-řečový přístup úzce souvisí s rozvojem elektroakustiky. Mezi základní principy tohoto přístupu patří např. právo sluchově postižených dětí na rozvoj svých sluchových schopností, série vyšetření sluchu od nejranějšího věku, systematická lékařská a audiologická péče včetně využívání pomůcek, zapojení rodičů a příbuzných osob a jejich aktivní zapojení na terapeutických sezeních, týmová spolupráce podle aktuálních potřeb dítěte.

Po přerušení intenzivní logopedické intervence však podle Langer, Souralové (2005) dochází k výraznému snižování úrovně orální řeči, a řeč se tak pro okolí stává méně srozumitelnou.

### 2.3.1 Grafická podoba českého jazyka u neslyšících

*„... mnozí neslyšící lidé přečtenému textu nerozumí. Dokáží psát, ale napsanému textu není někdy vůbec rozumět, jindy vypadá jako čeština cizince, který se učí česky.“ (Petráňová, 2005, s. 45)*

Podle Souralové (2002) se neslyšící děti setkávají s jazykem v jeho písemné formě mnohem dříve, než děti slyšící, často již kolem třetího roku věku. Neslyšící děti si oproti dětem slyšícím<sup>14</sup>, osvojují optickou formu jazyka, tzn., dříve čtou, než mluví. Výuka čtení u neslyšící populace je dlouhodobým problémem. Při recepci psaného textu postupuje s největší

---

<sup>14</sup> Slyšící děti si nejprve osvojují akustickokinetickou formu jazyka. (Souralová, 2002)

pravděpodobností organizace sémantického materiálu v paměti u neslyšících stejně jako u slyšících – promítá se tedy v několika úrovních, nejnižší úrovní organizace textu jsou písmena, která se sdružují do slov, ty vytvářejí gramatické segmenty, následovně věty. Pro recepci a pochopení psané formy mluveného jazyka je příznivější, jestliže má dítě položen základ mentálního slovníku prostřednictvím znakového jazyka. V počátcích vzdělávacího procesu u neslyšících dětí dochází k vytvoření mentálního slovníku; v důsledku nedostatečně fixovaných paměťových stop však často dochází k lexikální záměně jednotlivých slov, zvláště u slov graficky podobných. Naopak slova, která nesou lexikální význam, bývají pevnou součástí mentálního slovníku a taktéž adekvátně aktivována, zvláště tehdy, vyskytnou-li se ve větě v základním tvaru, např. *Pepa pije mléko*. U neslyšících se setkáváme s neznalostí přesné funkce slov nezbytných pro pochopení celého textu. „*V období počáteční recepcie textů jsou to převážně pronomina, z nichž pak zejména personalia, reflexiva a demonstrativa. Např. v jednoduché větě - To je máma, která se objevuje již v prvním slabikáři, je substantivum (máma) prezentované v základním tvaru pro neslyšícího lehce identifikovatelné, protože je svým jasně vymezeným lexikálním významem pevně zakotveno v mentálním slovníku. Tvar verba (je) a zejména pak užití demonstrativa (To) však představuje velký problém, protože ve většině případů model jejich užití nepodložený konkrétní představou prošel jen fází ultrakrátkodobé paměti, o níž je známo, že při ukládání informací nespolečně spolupracuje.*“ (Souralová, 2002, s. 12)

Macurová (2000, in Souralová, 2002) uvádí důležité předpoklady k rozvoji čtení, např. schopnost vnímat materiální nositele jazykového znaku (písmena, odstavce, mezery mezi řádky atd.), schopnost identifikovat význam lexikální a gramatický u výrazů, schopnost přiřadit význam celému textu.

Souralová (2002) uvádí dvě základní metody výuky čtení u neslyšících dětí, metodu globální a analyticko-syntetickou. **Globální metoda** bývá využívána jako první krok k získávání čtenářských dovedností. Vychází z tvarové psychologie upřednostňující celostní vnímání. Neslyšící děti se učí poznávat grafickou podobu slova jako celku; při této metodě nedochází k rozkladu slova na jednotlivé morfémy nesoucí gramatický význam, tak důležitý pro pochopení vztahů v českém jazyce.

**Analyticko-syntetická metoda** již zachycuje flexi českého jazyka. Před nácvičkou této metody musí být již vyjasněn vztah mezi objektem a jeho pojmenováním. V počátcích čtenářských dovedností začíná jednoduchými operacemi v rámci jednoho slova, např. doplňováním chybějících písmen, slabik, poté slova z jednotlivých slabik a písmen skládá. Důležitý je také nácvik povědomí, že k jednomu objektu lze přiřazovat více pojmenování, která ho mohou blíže charakterizovat. Následuje další krok – spojování jazykových znaků mezi sebou, pro počáteční fixaci gramatické stavby věty je vhodné využívat větné členy v základním tvaru, tzn. ty, které nejsou ovlivňovány flexí českého jazyka (neslyšícímu dítěti může změna v tvaru znesnadnit identifikaci významu). Tato metoda bývá velmi často doprovázena daktylem<sup>15</sup>.

## **2.4 Komunikační systémy vycházející z českého jazyka**

Mezi systémy vycházející z českého jazyka, kterými se budu zabývat, tedy patří znakovaná čeština, prstové abecedy, odezírání.

### **2.4.1 Prstové abecedy**

Jedná se o slovní vizuálněmotorické komunikační systémy, které jsou založeny na vizualizaci písmen různými polohami a postavením prstů, z nichž se syntetickým způsobem tvoří slova (stejně, jako se hlásky spojují do slov v mluvené řeči). Jedná se o uměle vytvořené kódy umožňující interkulturní komunikaci. (Krahulcová, 2001, in Langer, Souralová, 2005)

Podle účasti artikulující ruky/rukou rozlišujeme jednoruční a dvouruční prstové abecedy, které se vyskytují i v různých geograficky podmíněných variantách. Prstové abecedy nejsou oproti znakovým jazykům nezávislé jazykové systémy, protože spočívají v kódování mluvené

---

<sup>15</sup> Podrobněji k této problematice viz SOURALOVÁ, E. Čtení neslyšících. Olomouc: UP, 2002. ISBN 80-244-0433-8

řeči do vizualizované manuální podoby. Prstová abeceda je však integrální součástí příslušného národního znakového jazyka. (Evans, 2001, in Langer, Suralová, 2005)

Prstové abecedy jsou uživateli využity zvláště tehdy, neznají-li příslušný znak; nejčastěji křestní jména a příjmení, zeměpisné názvy, cizí pojmy, odborné termíny atd. Mezi výhody řadí Langer, Suralová (2005) např. přiblížení mluveného jazyka neslyšícím ve vizualizované podobě, při vzdělávání jsou prstové abecedy přínosem analogie recepce se čtením. K největší nevýhodě pak patří pomalost, zvláště ve srovnání se znakovým jazykem.

#### **2.4.2 Odezírání (vizualizace mluvené češtiny)**

Odezírání neboli vizuální percepci řeči charakterizuje Krahulcová (2001, in Langer, Suralová, 2005, s. 19) jako „*přijímání informací zrakem a chápání jejich obsahu na základě pohybů mluvidel, mimiky obličeje, gestikulace rukou a celkových postojů těla, situačních faktorů a kontextu obsahu mluveného*“. Podle Langer, Suralové (2005) zaujímá odezírání v interkulturní komunikaci prioritní místo.

Hudáková (2005) uvádí, že dokážeme rozlišit pouze jedenáct tvarů úst (tzv. mluvních obrazů, kinémů), přestože má čeština přes třicet hlásek. Langer, Suralová (2005) uvádí 4 kinémy pro samohlásky a sedm kinémů pro souhlásky, z čehož vyplývá, že několik různých fonémů má jeden společný kiném (např. p-b-m, nebo f-v). Zatímco sluchem většinou přesně analyzujeme a následně vyhodnocujeme zachycené fonémy a jednotlivé hlásky, vizuální vnímání souhlásek nám umožňuje diferencovat přibližně jednu třetinu; u samohlásek je situace vzhledem k jejich výraznému kinému jednodušší a tak můžeme diferencovat poměrně přesně.

Hudáková (2005) uvádí, že vlohy k odezírání jsou vrozené a nelze se naučit; lze ho ale tréninkem do určité míry zlepšit. Vývoj schopnosti odezírat probíhá u neslyšících dětí podle Janotové (1999, in Langer, Suralová, 2005) v několika stupních:

- Primární odezírání, které spočívá ve spojení určitého významu s globálním faciálním (obličejovým) obrazem konkrétní osoby, ale zatím nedochází k analýze odezřené informace na její jednotlivé segmenty. Na základě častého opakování dochází k spojení významu s příslušným faciálním obrazem.



- Lexikální odezírání, při kterém již dítě vytváří asociace mezi faciálním obrazem slova a konkrétním jevem na základě uvědomění si vlastních (proprioreceptivně vnímaných) artikulačních pohybů. Dítě tedy již odezírá konkrétní pojmy, přičemž začíná využívat vlastní aktivní slovní zásoby.
- Odezírání integrální, při kterém již dítě vnímá komplexní projev mluvící osoby, faciální obrazy dokáže analyzovat. Informace, které se mu nepodaří odezřít, doplní na základě kontextu.

Úspěšnost odezírání závisí také na několika podmínkách, které lze rozdělit na vnější a vnitřní. Mezi *vnější podmínky odezírání* lze zařadit např. vzájemnou vzdálenost komunikačních partnerů, světelné podmínky při odezírání (zejména směr a intenzita světla), výšková úroveň úst mluvčího a očí odezírajícího, tempo řeči, způsob artikulace mluvící osoby apod. Vnější podmínky je možné do jisté míry ovlivnit.

K *vnitřním podmínkám odezírání* jsou řazeny osobnostní vlastnosti účastníků komunikace jako např. věk sluchově postiženého, úroveň jazykové kompetence obou komunikačních partnerů, rozsah jejich slovní zásoby, přesnost pojmového myšlení, zdravotní předpoklady odezírajícího (stav zraku), aktuální psychický stav účastníků komunikace, schopnost odezírajícího soustředit se, úroveň sociálních zkušeností atd.

Odezírání je psychicky náročná činnost, jejíž úspěšnost závisí na výše uvedených podmínkách. (Langer, Suralová 2005)

### 2.4.3 Znakovaná čeština

*„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.“* (Zákon č. 384/2008 Sb., o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob, § 6) Věta ve znakované češtině je tedy sestavena podle gramatických a syntaktických pravidel českého jazyka, z českého znakového jazyka jsou zase využity znaky. Jedná se o kombinaci dvou na sobě nezávislých systémů – tzv. pidgin. (Langer, Suralová, 2005)

### **3 Přístupy ke vzdělávání žáků se sluchovým postižením a možnosti jejich výchovy a vzdělávání**

Již mnoho let se řada pedagogů snaží o zvyšování vzdělanosti sluchově postižených. Šedivá (2006) se zabývá otázkou, co to vlastně znamená - zvyšovat vzdělanost sluchově postižených: zda se jedná jen o dosažení maturitního vysvědčení či vysokoškolského diplomu, nebo vzdělanost představuje také získání sociálních dovedností.

Při výchově a vzdělávání sluchově postižených byla použita řada komunikačních metod, na něž neexistuje jednotný názor a to především z toho důvodu, že žádný přístup není univerzálně úspěšný u všech sluchově postižených. Volba metody je právem rodičů, pomoci při tomto rozhodnutí by měli odborníci – foniatr, logoped, psycholog, speciální pedagog apod. Nutností je, poskytnout úplné informace o metodách, včetně popisu výhod i nevýhod jednotlivých metod. Jestliže nejsou poskytnuty co nejúplnější informace, může dojít k deziluzím a zklamání všech zúčastněných. Doba nekonečných diskuzí o tom, která metoda je obecně nejlepší a správná, je už snad minulostí, vždy by se měla hledat optimální metoda rozvoje pro to které dítě s konkrétními charakteristikami.

Jak uvádí Šedivá (2006, s. 33): *„Základní snahou ve výchovně vzdělávacím procesu sluchově postižených je, aby sluchová porucha nelimitovala rozvoj schopností člověka a aby sluchově postižení mohli dosáhnout takového vzdělání, ke kterému mají intelektové, motivační a volní předpoklady.“*

#### **3.1 Přístupy ke vzdělávání**

Mezi základní přístupy ke vzdělávání v České republice pro žáky se sluchovým postižením patří orální metoda, metoda totální komunikace a bilingvální metoda.

**Orální koncepce** při výchově a vzdělávání jedinců s poruchami sluchu je zřejmě nejstarším přístupem. Jak uvádí Langer, Suralová (in Renotierová, 2005) byl hlavním důvodem pro užívání orální metody argument, že jestliže se jedinci se sluchovým postižením nenaučí ovládat komunikační systém majoritní společnosti (tedy mluvený jazyk), nepodaří se

jím do ní začlenit. Dalším argumentem bylo tvrzení, že znakový jazyk nelze srovnat s mluveným jazykem, že se jedná o nahodilý soubor posunků bez hlubší jazykové struktury.

Hlavním cílem orální metody je vybudovat u jedinců s postižením sluchu mluvenou řeč jak v orální, tak grafické podobě. Sovák (in Potměšil, 2003) považuje osvojování mluvené řeči, výcvik v odezírání a rozvíjení zbytků sluchu za základní součásti orální metody. Někteří autoři uvažují o tzv. podpůrných prostředcích, jimiž jsou písemná forma řeči, prstová abeceda a přirozené posunky.

Šedivá (2006) uvádí složky, ve kterých se klade důraz na rozvíjení senzomotoriky jako nezbytné podmínky pro rozvoj řeči:

- sluchová výchova s důrazem na správné a včasné používání sluchadel, trénink diskriminace, detekce a identifikace zvuků,
- odezírání,
- řečová výchova, zachycování hlasových projevů dítěte, podněcování a vytváření podmínek pro řečovou produkci.

Všechny tyto složky by měly být realizovány v přirozených podmínkách, důraz je kladen na spojení konkrétní situace s vlastním prožitkem dítěte.

Mezi výhody této metody patří zejména to, že se dítě učí jazyk většinové společnosti, tímto jazykem komunikují také členové rodiny, kteří se nemusí učit znakový jazyk. Společný komunikační systém ulehčuje akceptování poruchy dítěte, dítě není považováno za „cizince“, mluvená řeč souhlasí s její grafickou podobou. Používání orální metody je výhodou pro případné pozdější voperování kochleárního implantátu, kdy pooperační rehabilitace probíhá rychleji

Nevýhodou orální metody je, že není univerzálně použitelná pro všechny, u těžších sluchových vad nelze dosáhnout takového rozvoje řeči, aby postačovala jako plnohodnotný komunikační systém. (Šedivá, 2006)

Potměšil (2003) uvádí další oblast, do níž se orální přístup promítá, jedná se o oblast celkové vzdělanosti osob s poruchami sluchu. Langer, Suralová (in Renotiérová, 2005) upozorňují, že orální metoda nevyhovovala všem jedincům s poruchou sluchu a dokonce studijní výsledky získané pouze orální metodou u většiny nedosahovaly požadované kvality, taktéž úroveň jazyka ve všech jeho rovinách byla u většiny velmi nízká. Potměšil (2003)

uvádí, že vzhledem k nízké vzdělanostní úrovni bylo ke středoškolskému studiu přijímáno jen málo žáků, s neslyšícími se počítalo spíše pro výkon méně kvalifikovaných povolání a nebylo jim umožněno další studium. Autor upřednostňuje orální metodu tam, kde jsou zbytky sluchu využitelné natolik, že je možno na nich stavět komunikaci mluvenou řečí. Naopak ji odmítá v případě dětí neslyšících nebo Neslyšících.

Další oblastí, kterou orální přístup zcela jistě ovlivnil, je problematika tlumočnicků pro neslyšící, jimž nebyla zajištěna žádná systematická příprava. Většina tlumočnicků zřejmě přicházela ze skupiny slyšících dětí neslyšících rodičů, kteří byli vybaveni znalostí znakového jazyka. Ke změnám došlo teprve po roce 1989. (Potměšil, 2003)

Dalším vzdělávacím přístupem je **totální komunikace**. Šedivá (2006) uvádí, že tento systém získával na popularitě v osmdesátých a devadesátých letech 20. století a vycházel z myšlenky, že ke komunikaci jedinců se sluchovým postižením je potřeba využít všech prostředků. Tato metoda prolomila tabu znakového jazyka a došlo k určitému sblížení komunity slyšících a neslyšících. Cílem je rozvíjet jak mluvenou řeč, tak znakový jazyk a další pomocné systémy současně; jedinec se sluchovým postižením si pak způsob komunikace zvolí podle toho, který je v dané situaci nejpříjemnější.

V současné době je podle Potměšila (2003) totální komunikace spíše filozofií přístupu k osobám s poruchami sluchu než pouhou vyučovací metodou. Jedná se o spojení manuálních a manuálně-orálních prostředků podle komunikačních potřeb uživatelů komunikace. Z počátku se jednalo o pouhé doplňování mluvené řeči některými znaky. Tento krok však měl velký význam pro zavedení Totální komunikace v praxi a pro její další zdokonalování.

Ve výchově a vzdělávání je kladen důraz na zásadu optimálního pochopení a úplného porozumění během komunikační situace. Totální komunikace zahrnuje celou řadu dorozumívacích technik, Potměšil (1999, in Renotiérová, 2003) mezi ně zařazuje znakový jazyk, mluvenou řeč, prstovou abecedu, psaní, čtení, odezírání, mimiku, pantomimu, kresbu, film, divadlo a gesta, umožňující účastníkům komunikace zvolit si optimální komunikační prostředek.

Potměšil (2003) uvádí, že filozofie Totální komunikace je založena na ochotě a schopnosti využívat komunikaci dvoustrannou, kde každá strana respektuje a uznává jazyk druhé strany. Základní cíle Totální komunikace jsou:

- Dítě s poruchou sluchu má možnost vyjádřit se přirozeným způsobem, který rozvíjí jeho jazykové kompetence.
- Dítě si může zvolit způsob komunikace, který mu vyhovuje.
- Ve školní třídě je zaveden společný jazyk, založený na znakové i mluvené řeči.

Posledním vzdělávacím přístupem pro žáky se sluchovým postižením v České republice je **bilingvální přístup**. Základním předpokladem pro zavedení bilingválního přístupu ke vzdělávání je podle Šedivé (2006) uznání znakového jazyka za jazyk plnohodnotný a rovnocenný mluveným jazykům. Teprve nedávno potvrdil lingvistický výzkum znakového jazyka jeho plnohodnotnost, který má lexikologickou a syntaktickou složku.

Bilingvální (bilingvní) výchova se ve světě začíná prosazovat při výchově dětí s poruchami sluchu na začátku 80. let 20. století. Základem je spontánní osvojení mateřského jazyka (v tomto případě se jedná o znakový jazyk), mluvený jazyk se dítě začíná učit až při nástupu do školy (okolo 7. roku věku). (Bulová in Pipeková, 1998) Podle Potměšila (2003) je nejdůležitější aktivní a plnohodnotné rozvíjení pojmové banky mateřského jazyka, rozvíjení komunikativních dovedností a hbitost v rozhovoru. Je-li „znaková“ zásoba normálně vyvinuta, přidává se další jazyk, v tomto případě jazyk většinový a to v psané a podle možností mluvené a odezirané podobě. Autor upozorňuje, že se opět nejedná pouze o metodu, ale o filozofii výchovy. K cílům bilingvální výchovy je nutno přiřadit také porozumění a respekt ke kulturním odlišnostem, ke kulturnímu dědictví, respektování odlišností v oblasti projevů chování, odlišností v hodnotovém systému. Podle Langera, Souralové (in Renotiérová, 2005) souvisí bilingvální výchova s postupným přestrukturováním vztahu slyšící společnosti k neslyšícím, kdy neslyšící chápeme spíše jako kulturní a jazykovou menšinu.

Úspěšnost bilingválního programu podle Potměšila (2003) předpokládá aktivní účast dospělých neslyšících, kteří by měli být na velmi dobré bilingvální úrovni.

Potměšil (2003) v souvislosti s bilingvální výchovou odkazuje na rezoluci, která byla přijata Světovou federací Neslyšících na mezinárodní konferenci o bilingvismu ve vzdělávání

ve Stockholmu v roce 1993, která obsahuje např. na skutečnosti, že neslyšící lidé mají stejné právo na uznání jejich znakového jazyka jako ostatní lidé na své jazyky; národní jazyk je druhým jazykem neslyšících, z důvodu toho, že jej nemohou užívat spontánně a seznamují se s ním až v průběhu vzdělávání. Taktéž je uznána důležitost bilingvismu.

### **3.2 Výchova a vzdělávání žáků a studentů se sluchovým postižením v ČR**

V posledních letech sílí integrační trendy, kdy stále více rodičů umísťuje své dítě se sluchovým postižením do běžné základní školy. Mezi klady lze přičíst možnost dítěte zůstat v rodinném prostředí a upevňování sociálních vztahů se slyšícími vrstevníky. Úspěšnost integrace však nelze nikdy dopředu přesně odhadnout. Podle zkušeností se však snadněji integrují děti nedoslýchavé nebo děti s kochleárním implantátem, neboť mají funkční zpětnou akustickou vazbu. (Langer, Suralová in Renotíerová, 2005)

V této podkapitole je pozornost věnována pouze institucím resortu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, a to z toho důvodu, že je práce zaměřena na žáky či studenty se sluchovým postižením. Nezahrnuje tedy střediska rané péče, jelikož spadají do resortu Ministerstva zdravotnictví. Instituce zajišťující výchovu a vzdělávání žáků s poruchami sluchu v současné době jsou podle Langer, Suralové (in Renotíerová, 2005):

#### Speciálně pedagogická centra

Činnost centra je zakotvena ve vyhlášce č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Služby jsou uskutečňovány ambulantně a návštěvami pedagogických pracovníků ve školách, v rodinách, příp. v zařízeních pečujících o žáky se sluchovým postižením. Speciálně pedagogická centra poskytují své služby nejen žákům se sluchovým postižením, ale taktéž jejich zákonným zástupcům, školám a školským zařízením vzdělávající tyto žáky. Tato vyhláška nadále upravuje činnost speciálně pedagogických center:

a) budování a rozvíjení komunikačních dovedností žáka

- b) orální komunikace (jedná se o výstavbu mluvené řeči od hlásek po věty, náprava výslovnosti, posazení hlasu, rozvoj slovní zásoby, sluchová výchova, dechová cvičení)
  - c) vizuálně motorická komunikace (znakový jazyk, pojmová a slovní zásoba ve znacích, stavba věty)
  - d) výcvik čtení s porozuměním
  - e) výcvik odezírání
  - f) kurzy znakového jazyka pro zákonné zástupce, pedagogické pracovníky, školy a školská zařízení
  - g) spolupráce s příslušným odborným zdravotnickým zařízením
  - h) cvičení na posilování nepostižených smyslových funkcí
  - i) nácvik používání kompenzačních pomůcek
  - j) individuální a skupinové terapie pro zákonné zástupce vedené psychologem
  - k) rodinná terapie, krizová terapie, terapie pro neslyšící zákonné zástupce
  - l) instruktáže pro zákonné zástupce
  - m) sluchová výchova, zásady manuální komunikace, rozvoj motoriky dítěte, výstavba orální řeči, alternativních metod čtení, analyticko-syntetická metoda čtení, vedení pojmových deníků, řešení výchovných problémů, nácvik čtení s porozuměním, využívání kompenzačních pomůcek, příprava na operaci kochleárního implantátu apod.
  - n) nácvik činností pro vyšetření audiometrem a příprava na audiometrické vyšetření
- Mateřské školy

Výchovně-vzdělávací program je rozšířen o specifické výchovy, které jsou zaměřeny na kompenzaci a reedukaci sluchového postižení. Důraz je kladen na odezírání, nácvik daktylní řeči, rozvoj orálních i manuálních komunikačních systémů, nácvik globálního čtení, reedukaci sluchu atd. Šedivá (2006) upozorňuje na umístění dítěte v internátu, jestliže mateřská škola pro děti se sluchovým postižením není v místě bydliště dítěte. Umístění tří- nebo čtyřletých dětí bývá velmi problematické a subjektivně bolestivé jak pro samotné děti, tak jejich rodiče. Proto nelze nic namítat, když rodiče zvolí i

v případě těžké sluchové vady mateřskou školu v místě bydliště. V tomto věku je totiž důležité především to, aby dítě získalo zkušenost s pobytem mimo domov, respektovalo určitý řád. Zároveň je nutné, aby s dítětem zařazeným do běžné mateřské školy pracoval odborník, např. z SPC pro sluchově postižené.

□ Základní školy pro žáky se sluchovým postižením

Základní školy mají rozšířenou školní docházku o přípravný ročník. Je zde omezen počet žáků ve třídě (maximální počet žáků je 8-10), žáci většinou pracují podle upravených osnov. Mezi další rozdíly patří např.: maximální využívání vizuálních pomůcek při výuce, učitelé mají speciálně pedagogické vzdělání, součástí výuky jsou povinné hodiny individuální logopedické péče, někde také nepovinné hodiny komunikace ve znakovém jazyce, součástí školy je internát rodinného typu. (Šedivá, 2006) Základní vzdělávání řeší nový školský zákon č. 561/2004 Sb., který vstoupil v platnost 1.1. 2005 a zavádí tzv. Rámcový vzdělávací program, který platí i pro žáky se sluchovým postižením. Na základě tohoto programu si pak jednotlivé školy vypracovávají vlastní školní vzdělávací programy, odpovídající potřebám jejich žáků. Ve školách pro sluchově postižené začal vzdělávací program platit závazně od školního roku 2007/2008 a byl zaveden v první třídě prvního stupně a v šesté třídě stupně druhého.

□ Střední odborná učiliště, odborná učiliště a praktické školy

Žáci se sluchovým postižením bývají vzdělávání nejčastěji v oborech strojní mechanik, malíř-lakýrník, krejčí, dámská krejčová, truhlář, kuchař, cukrář, elektrikář, zahradník, zámečnice, šička, klempíř, čalouník. Žáci získávají výuční list.

□ Střední školy

Žáci mohou navštěvovat střední zdravotnickou školu, střední průmyslovou školu oděvní, střední pedagogickou školu, střední průmyslovou školu elektrotechnickou, gymnázium. Studium je ukončeno maturitní zkouškou.



□ Vysoké školy

Studenti se sluchovým postižením většinou studují podle individuálního studijního plánu. Přímě neslyšícím studentům jsou určeny bakalářské obory výchovná dramatika neslyšících a čeština v komunikaci neslyšících, v nichž jsou výukové předměty přednášeny se simultánním tlumočením do znakového jazyka.

Nejen při vzdělávání jedinců se sluchovým postižením, ale ve většině případů interkulturní komunikace je zapotřebí tlumočnicka znakového jazyka. Problematikou tlumočení znakového jazyka se zabývá následující kapitola.

## 4 Tlumočení znakového jazyka

Tlumočení je složitý komunikativní proces, kterého se účastní subjekt (mluvčí, řečník), objekt (příjemce) a tlumočnick. (Čeňková, 2008) V souvislosti s tlumočením znakového jazyka se podle Strnadové (2008) v současné době hovoří o termínech: **tlumočení znakového jazyka** – mezijazykový překlad, tj. z českého jazyka do českého znakového jazyka a naopak, **transliterace znakované češtiny** – jedná se o tlumočení v rámci jednoho jazyka, tzn. převod z mluvené češtiny do znakované češtiny či naopak, vizualizovaný obsah je doplňován znaky ze znakového jazyka, resp. znakované češtiny, **vizualizace mluvené češtiny** – opět se jedná o tlumočení v rámci jednoho jazyka, způsob zprostředkování mluvené češtiny formou zvýrazňování viditelných mluvních pohybů, které slouží k usnadnění odezírání mluveného projevu. Tento typ tlumočení se též nazývá orální tlumočení.

Cílem vizualizace i transliterace je především usnadnění odezírání mluveného projevu; transliterace se od vizualizace liší používáním izolovaných znaků ze znakované češtiny.

Při tlumočení se nemůžeme vyhnout jazykové interferenci<sup>16</sup>. (Potměšil, 2003).

### 4.1 Typy a fáze tlumočení

Někteří autoři (např. Čeňková, 2008) rozlišují dva základní typy tlumočení. Prvním typem je **tlumočení konsektivní** neboli následné. Je sice náročné na čas, ale po stránce formální i obsahové je kvalitnější, než druhý typ tlumočení - tlumočení simultánní. Může být a) s tlumočnickým zápisem (notací), b) z paměti (bez notace). Podle toho jak předává tlumočnick informaci (po částech nebo najednou po ukončení projevu), rozlišujeme přerušované a nepřerušované konsektivní tlumočení. **Simultánní tlumočení** je takové, kdy tlumočnick hovoří souběžně s řečníkem. Výhodou simultánního tlumočení je velká úspora času ve srovnání s tlumočením konsektivním, je však náročnější na pozornost – tlumočnick musí svou

---

<sup>16</sup> Čermák (in Potměšil, 2003, s. 79) definuje interferenci jako „*negativní jazykový transfer z mateřského jazyka do jazyka jiného (cizího), který se jeví jako (cizinecká) chyba.*“

pozornost věnovat zároveň poslechu originálu a jeho převodu do cílového jazyka; jedná se o souběžnost řečových funkcí.

Podle Čeňkové (2008) probíhá tlumočení ve třech fázích; první fáze obsahuje aktivní poslech originálu v jazyce výchozím a jeho analýzu, druhá fáze vyžaduje zpracování vyslechnuté informace a její uložení do operativní paměti, ve třetí fázi se jedná o produkci v cílovém jazyce se zachováním záměru řečníka a stejného cíle, tedy zachování funkčně komunikativní ekvivalence celého projevu. Při hodnocení komunikativní ekvivalence jednotlivých tlumočených situací je rozhodujícím kritériem zachování obsahového invariantu informace, který vyvolává rovnocennou komunikativní situaci. (Čeňková, 2001) Mezi jednotlivými účastníky komunikace musí existovat alespoň minimální společný informační základ, aby měli k dispozici stejnou výchozí informaci. Při simultánním tlumočení jsou tyto fáze časově omezené, jedna fáze přechází v druhou a navzájem se v průběhu simultánního tlumočení překrývají, aby v podstatě probíhaly paralelně. Autorka popisuje proces následovně: *„tlumočnick slyší novou informaci, zatímco formuluje ještě myšlenku předchozí. Neuvědomuje si však, že řečníka poslouchá, soustřeďuje se na formulaci myšlenky, kterou právě převádí. Slyší a vnímá smysl nové informace, který uchovává ve své krátkodobé paměti, aby ho ihned poté převedl do jazyka cílového.“* (Čeňková, 2008, s. 48)

Při přenosu významových jednotek není podle Strnadové (2008) případný omyl u vizualizátora na první pohled tak nápadný jako u transliterátora a zejména u tlumočnicka znakového jazyka, protože tlumočnick znakového jazyka přenáší hlavně významy sdělovaného obsahu. Jestliže vizualizátor nerozumí nějakému výrazu, klientově pozornosti přesto může nějakou dobu nepochopení významu unikát, protože vizualizátor výraz jen mechanicky zopakuje, tak jak ho slyší. U transliterátora se tato chyba projeví ihned, protože v průběhu předávání informace už musí vyhledávat znaky a jestliže transliterátor nepočká na smysl výpovědi, může dojít k převedení slova do nesprávného znaku. Tuto situaci autorka vysvětluje na příkladu věty *„Z matky na dítě se nemoc přenesee...“*, kdy transliterátor, který nečeká na smysl, může první slova „z matky“ pochopit jako „zmatky“ a ukázat tedy znak pro ZMATEK, což může vést k nepochopení významu sdělení. (Strnadová, 2008)

## 4.2 Osobnost tlumočnicka

Tlumočnick je při procesu tlumočení nezbytný. Podle Čeňkové (2008) je znalost mateřského a cizího (znakového) jazyka pouhým výchozím předpokladem. Tlumočnick by měl ovládat nejen spisovnou normu jazyka, ale i různé varianty této normy (fonetické, morfologické, syntaktické aj.). Důležitá jsou rovněž minimální znalosti o tlumočené problematice; tlumočnick by se měl orientovat ve všech hlavních oblastech lidské činnosti.

Richterová (2008) uskutečnila výzkum u neslyšících, týkající se jejich názorů na vlastnosti tlumočnicka; získaná data prezentovala ve své publikaci *Představy neslyšících o tlumočnických službách*. Podle neslyšících respondentů by měl dobrý tlumočnick:

- předávat všechny informace (informace nevynechávat, nepřidávat);
- předávat co nejkomplexnější obraz o tlumočené situaci a dobře se v ní orientovat, tzn., např. tlumočit i neverbální složku projevu (tempo, dynamiku, vady řeči), zachytit osobnostní rysy komunikantů a jejich momentální stav (naštvanost, zuřivost apod.), tlumočit různě v různých situacích (oficiální X neoficiální), orientovat se v daném tématu, znát příslušnou terminologii;
- zachovávat mlčenlivost;
- zohledňovat kulturu Neslyšících;
- setkat se s neslyšícím předem a informovat se o tlumočnické situaci;
- zajímat se o zpětnou vazbu;
- mít s neslyšícím klientem dobrý vztah.

Neslyšící respondenti uvedli i body, kterých by se měl každý tlumočnick vyvarovat:

- vynechávání nebo přidávání informací;
- rozšiřování informací;
- tlumočení do znakové češtiny, když byl tlumočnick objednán na znakový jazyk;
- častému dlouhému přemýšlení;
- přehnanému používání prstové abecedy;
- neadekvátnímu chování v různých tlumočnických situacích;

- nerespektování přání neslyšících klientů.

Na skupinu starších neslyšících působí jako stresové faktory např. pozdní příchody tlumočnicků nebo jejich zrychlené pracovní tempo. A naopak tato věková skupina oceňuje detailní vysvětlení problémů. (Richterová, 2008)

Tlumočnick musí znát komunikační preference svého klienta a tento požadovaný způsob tlumočení ovládat, jestliže chce vyhovět potřebám a přáním svých klientů. I tlumočnick, který ovládá znakový jazyk, nemusí být vždy vhodným transliterátorem či vizualizátorem. Důvodů, proč tlumočnick klientovi nevyhovuje, může být několik, např. vztahové důvody (osobní spory klienta s tlumočnickem), nedodržování mlčenlivosti, nevyhovující jazykový kód (záměna znakového jazyka za znakovanou češtinu či naopak), nevyhovující způsob tlumočení (klient tlumočnickovi nerozumí nebo naopak, tlumočnick má špatnou zpětnou vazbu od klienta), jiné důvody (chování tlumočnicka aj.) (Strnadová, 2008)

*„Jestliže má tlumočnick pochybnosti, zda konkrétní druh tlumočení zvládne, může jej odmítnout. Jde vždy především o to, aby klient nebyl za žádných okolností poškozen.“* (Strnadová, 2008, s. 21)

Na tlumočnicka jsou kladeny požadavky i v oblasti oděvu a vnějšího vzhledu. Richterová (2008) shrnula tyto požadavky do následujících bodů:

- Oblečení – mělo by být skromné, jednobarevné bez vzorků (proužky, kostky apod.).
- Při tlumočení by si měl tlumočnick sundat tmavé sluneční brýle, neměl by mít v obličeji piercing, neměl by žvýkat.
- Ženy – tlumočnice by se měly vyvarovat přílišnému naličení rtů, přílišnému množství lesklých prstýnků, náramků apod., příliš výraznému laku na nehty.

Podle uskutečněného výzkumu Richterové se však před požadavkem týkající se vhodného oblečení tlumočnicka upřednostňují jeho mentální schopnosti; v žebříčku dovedností dobrého tlumočnicka považují neslyšící respondenti za nejdůležitější tlumočnickovu jazykovou

kompetenci<sup>17</sup>. Neslyšící si přejí především dostatek kvalitních tlumočnicků. Mezi další přání patří např.: tlumočníci – specialisté (na oblast zdravotnictví, práva aj.) a non-stop tlumočnická služba.

### **4.3 Organizace tlumočnických služeb pro sluchově postižené v České republice**

Před rokem 1998, tedy před schválením zákona o znakové řeči, existovaly pouze dvě možnosti, jak si zajistit tlumočnicka. Neslyšící buď mohl navštívit organizaci, jejímž byl členem, a na místě si tlumočnicka zajistit, nebo se mohl obrátit přímo na konkrétního tlumočnicka, většinou znal číslo faxu. V prvním případě se odměna pro tlumočnicka pohybovala okolo 80 Kč hrubého za hodinu, v případě druhém záležela odměna na dohodě mezi tlumočnickem a klientem. (Kronusová, 2008a)

V roce 1998 byl přijat zákon č. 155/1998 Sb., o znakové řeči, který s sebou přinesl další možnost pro neslyšící, jak si tlumočnicka zajistit. Zajišťovat tlumočnické služby má podle tohoto zákona pečovatelská služba. Měl-li neslyšící trvalé bydliště v místě působnosti pečovatelské služby, mohl tuto službu využít. Neslyšící musel vědět, ke které pečovatelské službě patří a pokud neslyšící potřeboval tlumočení mimo oblast působení své pečovatelské služby, nastal problém. Spektrum tlumočnických služeb bylo rozšířeno až v roce 2003, kdy bylo založeno Centrum zprostředkování tlumočnicků pro neslyšící.

Podle zákona č. 100/1988 Sb., o sociálním zabezpečení, ve znění zákona č. 155/1998 Sb., o znakové řeči měl každý klient právo jen na dvacet čtyři hodin tlumočení zdarma. Na základě zákona tento nedostačující limit pečovatelské služby dodržovaly, po vyčerpání limitu již neměl neslyšící nárok na zajištění tlumočnických služeb přes pečovatelskou službu.

---

<sup>17</sup> Respondenti v dotazníku hodnotili 4 položky: vhodné oblečení, jazykovou kompetenci, mlčenlivost a diskrétnost, respekt k neslyšícímu. (Richterová, 2008)

Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách tento limit ruší, neslyšícím by měly být tlumočnické služby poskytovány při styku se společenským prostředím, při pomoci uplatnění práv, oprávněných zájmů a při obstarávání osobních záležitostí. (Kronusová, 2008a)

#### 4.3.1 Zprostředkovatelé tlumočnicků pro neslyšící

Zprostředkovateli tlumočnických služeb pro neslyšící v České republice se zabývá Kronusová (2008a); jsou to pečovatelské služby a Centrum zprostředkování tlumočnicků pro neslyšící. Tlumočnicka si zpravidla přes zprostředkovatele najímají subjekty, jako jsou úřady, policie, soudy. To jak zprostředkovatelé tlumočnických služeb plní své povinnosti zjišťovala od roku 2006 a své výsledky popsala v příručce *Možnosti poskytování tlumočnických služeb pro neslyšící*.

Jak již bylo výše zmíněno, jedním z prostředkovatelů tlumočnických služeb, jsou **pečovatelské služby**. Jedná se o formu sociální péče, kterou mohou zřizovat obce, kraje nebo nestátní subjekty. Zaměřují se především na osobní péči a pomoc klientům při udržování jejich domácnosti. Mezi základní služby patří dovoz jídel, pomoc při osobní hygieně, úklid domácnosti, jednoduché ošetřovatelské úkony, doprovod k lékaři nebo k jednání na úřadech, pomoc při nákupu, průvodcovskou službu a také tlumočnickou službu pro neslyšící.

Kronusová (2008a), která zjišťovala skutečnost, zda pečovatelské služby opravdu poskytují neslyšícím tlumočnické služby, uvádí, že z padesáti pěti kontaktovaných pečovatelských služeb, pouze devět z nich poskytuje tlumočnické služby a jen šest z nich je proplácí. Dále uvádí pravidla při poskytování tlumočnických služeb přes pečovatelskou službu:

- neslyšící, který žádá o tlumočení, musí svým trvalým pobytem místně náležet do působnosti pečovatelské služby,
- tlumočnicka si neslyšící musí zpravidla zajistit sám,
- před tlumočením musí tlumočnick i neslyšící vyplnit tři až čtyři formuláře,
- platba za tlumočení obvykle činí 80 Kč hrubého za hodinu,
- neproplácí se cestovné ani příprava na tlumočení.

Kraj	Kontaktováno	Poskytuje	Proplácí	Znají zákon
Hlavní město Praha	23	3	3	20
Středočeský	7	0	0	5
Plzeňský	0	0	0	0
Ústecký	2	0	0	1
Jihočeský	2	1	1	2
Jihomoravský	2	1	1	2
Karlovarský	2	0	0	1
Královehradecký	3	1	0	1
Pardubický	2	0	0	0
Liberecký	1	1	1	1
Moravskoslezský	3	1	0	1
Olomoucký	2	0	0	0
Vysočina	4	2	1	3
Zlínský	2	0	0	0

**Tab. 1:** Souhrn poznatků z průzkumu zajišťování tlumočení neslyšícím prostřednictvím kontaktovaných pečovatelských služeb (Kronusová, 2008a, s. 11)

Z potřeby rozšířit spektrum tlumočnických služeb pro neslyšící, bylo založeno Centrum zprostředkování tlumočnicků pro neslyšící (dále jen Centrum). Tento projekt byl zřízen 29. září 2003 Asociací organizací neslyšících, nedoslýchavých a jejich přátel (ASNEP), která se rozhodla řešit problémy se zajišťováním tlumočnických služeb. Nejprve Centrum tlumočnické služby pouze zprostředkovalo, od 1. března 2004 byl zahájen projekt Tlumočnické služby pro neslyšící dotovaný MPSV ČR a umožnil tak organizaci ASNEP také tlumočnické služby proplácet. Ke sloučení obou projektů došlo po dohodě s MPSV ČR v roce 2006, v současné době funguje jeden projekt s názvem *Tlumočnické služby pro neslyšící* a název „Centrum zprostředkování tlumočnicků pro neslyšící“ byl ponechán pro samotné pracoviště, odkud jsou služby zajišťovány.

Jak uvádí Kronusová (2008a, s. 21) jsou tlumočnické služby Centra poskytovány klientům bezplatně, protože jsou dotovány MPSV ČR (pouze tlumočení soudních řízení, ve školách, ve správním řízení a na policii službu tlumočnicka musí hradit druhá strana). Tyto dotace činí 85%, dalších 15% tvoří sponzorské dary, granty a příjmy ze sbírky *Ruce vzhůru*. Služby



nejsou ani omezeny časovým limitem, záleží na potřebách klienta. Jestliže tlumočnická služba probíhá mimo domovskou obec tlumočnicka, jsou mu propláceny také tzv. nepřímé tlumočnické činnosti (tj. hodin, které stráví na cestě, čekáním na vlastní tlumočení a na další spoj).

Cílovými skupinami Centra jsou:

- neslyšící, nedoslýchaví a ohluchlí občané preferující při kontaktu s okolím znakový jazyk nebo znakovanou češtinu;
- ohluchlí a nedoslýchaví komunikující především pomocí mluvení a odezírání;
- hluchoslepí lidé komunikující specifickým tlumočením do znakového jazyka a pomocí Lormovy abecedy;
- slyšící občané, kteří potřebují komunikovat s osobami neslyšícími, nedoslýchavými, ohluchlými nebo hluchoslepými;
- tlumočníci pro neslyšící.

Centrum tedy zprostředkovává tlumočení z/do českého znakového jazyka, transliteraci znakové češtiny, vizualizaci mluvené češtiny a tlumočení pro hluchoslepé. Typ tlumočnicka si klient předem vybere sám, jestliže tak neučiní, operátor centra mu tlumočnicka vybere podle požadavků klienta.

Hlavními pracovníky Centra jsou operátoři, kteří zajišťují jeho chod. Všichni operátoři samozřejmě ovládají český znakový jazyk, mají zkušenosti s písemnou komunikací s neslyšícími klienty, mají vysokoškolské vzdělání nebo vysokou školu studují. Dalšími pracovníky Centra jsou členové Expertní komise ASNEP, která stanovuje pravidla fungování operátorů a způsob proplácení tlumočnických služeb.

Rok	Počet klientů	Počet tlumočnicků	Počet požadavků
2004	441	71	2313
2005	652	85	3044
2006	871	92	4094
2007 (k 31.8.)	967	52	3214

**Tab. 2:** Stručné statistiky (Kronusová, 2008a, s. 23)<sup>18</sup>

Richterová (2008) uvádí také statistiku tlumočnických situací, které Centrum zprostředkovává.

Tlumočnická situace	Četnost
ve službách (u lékaře, na úřadě, ve firmách)	85%
v oblasti vzdělávání (školy, semináře a kurzy)	10%
jiné (oslavy, kulturní akce, svatby, pohřby)	5%

**Tab. 3:** Oblasti, v nichž Centrum zprostředkovává tlumočnicků (Richterová, 2008, s. 17)

Richterová (2008) dále uvádí, že největší nárůst tlumočnických situací byl za poslední rok zaznamenán v oblasti vzdělávání. Dále uvádí, že v Centru je registrováno 90 tlumočnicků, z nichž přibližně 60 tlumočí aktivně.

#### 4.3.2 Zaměstnavatelé tlumočnicků

Neslyšící žáci mají dle zákona č. 155/1998 Sb., o znakové řeči, a školského zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, nárok na tlumočení ve výuce. Jedním ze zaměstnavatelů tlumočnicků jsou tedy školy, dalším zaměstnavatelem tlumočnicků jsou organizace neslyšících. (Kronusová, 2008a) Protože je má

<sup>18</sup> Z prvního roku působnosti Centra nejsou statistické údaje k dispozici.

práce zaměřená na žáky či studenty, věnují se v této kapitole pouze prvním z uvedených zaměstnavatelů, tedy školám.

Ve školách většinou působí tlumočníci zároveň i jako učitelé. Náklady mohou být hrazeny ze státního rozpočtu dle § 169 odst. 1. zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, jestliže je tlumočení zajištěno pracovní-právním vztahem mezi tlumočnickem a právnickou osobou vykonávající činnost školy – v případě škol zřizovaných státem, krajem, obcí nebo svazkem obcí nebo škol církevních. Jestliže je tlumočení zakoupeno jako služba, náklady jsou hrazeny z rozpočtu zřizovatele – v případě škol zřizovaných státem, krajem, obcí nebo svazkem obcí. U škol církevních a soukromých, dle § 160 odst. 1. zákona č. 561/2004 Sb., resp. § 1 odst. 2. zákona č. 306/1999 Sb., o poskytování dotací soukromým školám, předškolním a školským zařízením, ve znění zákona č. 562/2004 Sb., kterým se mění některé zákony, lze tlumočení uhradit ze státního rozpočtu (jako nezbytný neinvestiční výdaj spojený s provozem školy). (Kronusová, 2008a)

## 5 Specifika tlumočení pro děti - obecně

Tlumočení pro děti je méně časté, protože komunikaci mezi neslyšícím dítětem a slyšícím okolím nejčastěji zprostředkovávají sami rodiče. Tlumočnick bývá většinou přizván v nejzazších situacích jako např. při psychiatrickém, psychologickém vyšetření nebo při výslechu na policii. (Houšková, 2008) Podle Strnadové (2008) specifika tlumočení pro děti spočívají zejména ve věku konkrétního dítěte jak z hlediska jeho osobnosti, tak z hlediska dosažených komunikačních schopností; je nutné brát v úvahu, že slovní zásoba neslyšícího dítěte většinou nebývá na stejné úrovni jako slovní zásoba dítěte slyšícího. Dalším specifikem tlumočení pro děti je např. to, že děti těžce chápou roli tlumočnicka. Houšková (2008) upozorňuje na náročnost tlumočení pro děti především po jazykové stránce (vzájemné porozumění dítěte a tlumočnicka). Specifika dětské mluvy (šišlání, gramatické chyby, nesouvislost výpovědi, komolení znaků) jsou obsažena i ve výpovědi dítěte ve znakovém jazyce. Náročnost tlumočení pro dětského klienta spočívá také v organizaci situace, která by měla být pro dítě přehledná, mělo by se v ní orientovat.

Houšková (2008) shrnula základní rysy tlumočení dítěti

- Tlumočnick by měl dítě adekvátně k věku seznámit se svojí rolí; protože však dítě nemusí ani po vysvětlení pochopit roli tlumočnicka, měl by se tlumočnick takové situaci umět přizpůsobit.
- Přítomnost tlumočnicka (jako neznámé osoby) může být pro dítě stresová, tlumočnick by se tedy měl před započítím tlumočení s dítětem nejdříve seznámit a navázat pozitivní vztah, teprve potom započít tlumočení.
- Neslyšící dítě mívá většinou nízké znalosti psané češtiny, proto by se měl tlumočnick vyhnout používání prstové abecedy.
- Tlumočnick by měl průběžně kontrolovat porozumění dítěte, volit spíše pomalejší tempo (aby dítě mělo čas se zorientovat), předem zjistit kontext výpovědi, aby se v situaci dobře orientoval a nenarušoval tak plynulost tlumočené situace případnými dotazy.
- Tlumočnick si musí uvědomit, že doba, po kterou je dítě schopno tlumočenou výpověď sledovat, klesá úměrně s klesajícím věkem dítěte.

Jak uvádí Houšková (2008) nejčastěji se s tlumočením pro dětské klienty setkáváme při vzdělávacím procesu. Dále pak např. na dětských kulturních akcích (divadlo, besedy) a podle Vránka (in Strnadová, 2008) bývá tlumočeno dětem také u lékaře; jedná se však nejčastěji o neslyšící děti neslyšících rodičů, slyšící rodiče si k lékaři obvykle pro své neslyšící dítě tlumočnicka neobjednávají.

Tlumočení pro dítě si mohou objednat rodiče dítěte, jestliže se tlumočení odehrává ve škole, tlumočnicka zajišťuje škola. Tlumočení si může objednat i samotné dítě (není zapotřebí souhlasu rodičů), to však bývá častější až v období dospívání. Jestliže slyšící tlumočnick je objednán pro dětského klienta, měl by zvážit přizvání také neslyšícího tlumočnicka; zvlášť v situacích, kde by nesprávná komunikace mohla mít závažné důsledky pro další život dítěte (tlumočení v soudním líčení či na policii, tlumočení u lékaře, psychologa, psychiatra apod.). Přítomnost neslyšícího tlumočnicka může mít také pozitivní vliv na dítě (např. na ochotu vypovídat, ochotu spolupracovat). V případě bezproblémové komunikace lze vždy od týmového tlumočení odstoupit. (Houšková, 2008)

## **5.1 Specifika tlumočení pro žáky se sluchovým postižením**

Jak již bylo řečeno, s tlumočením pro děti, tedy i žáky, se nejčastěji setkáváme při vzdělávacím procesu. Tlumočit lze jak ve školách pro sluchově postižené žáky, tak ve školách pro slyšící. Školní tlumočnick je dnes samozřejmou součástí školy pro sluchově postižené žáky, i když někde méně běžnou. S tlumočením ve výuce se však setkáváme většinou až na středních školách či odborných učilištích, na školách vysokých a je-li dítě se sluchovým postižením integrováno do běžné školy, tak také ve školách běžných. (Houšková, 2008)

Školní tlumočnick nejčastěji tlumočí např. při kontaktu s rodiči (slyšící učitel – neslyšící rodiče a naopak), při jednání s žáky u ředitele, při poradách, při přednáškách či besedách s externisty, na kurzech dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků pro neslyšící učitele, na školních exkurzích, výletech atd. (Houšková, 2008)

Bohužel se ještě dnes na některých školách setkáváme s tím, že místo tlumočnicka bývá přizván některý lépe jazykově vybavený učitel, protože škola školního tlumočnicka nemá. Tlumočnick na základní škole by měl být zaměstnancem, který je kdykoliv k dispozici, proto není doporučováno, aby školní tlumočnick byl zároveň i učitelem. Jestliže je školní tlumočnick zároveň učitelem, dochází ke střetu role tlumočnicka a role učitele a tímto střetem jsou ovlivněni také žáci a ostatní učitelé. Tlumočnick, který je zároveň i učitelem se pak musí vyrovnávat s problémy jako např. přenos informací (které získal tlumočnick tlumočením) do výuky, ovlivňování názoru na žáka, kterého tlumočnick-učitel učí, ale zároveň jej zná z tlumočnických situací, tendence ovlivňovat vyučujícího při hodnocení žáka atd. (Houšková, 2008)

Na středních školách se pak velmi často setkáváme i s tlumočením ve výuce. Podle Vránka (in Strnadová, 2008) má tlumočnick při tlumočení jednotlivci zpětnou vazbu (zda tlumočnickovi rozumí) dostačující, avšak nemá potřebnou zpětnou vazbu ve skupině žáků. Problém nastává také např. při nějaké akci, kdy tvoří skupinu děti různého věku (jen jeden tlumočnick), tedy i na různých úrovních jazykových schopností.

Tlumočení ve výuce nese podle Houškové (2008) svá specifika, jak vzhledem k partnerům komunikace, tak vzhledem k obsahu tlumočení. Profil neslyšících studentů je velmi široký; v prvních ročnících mívají studenti ještě řadu charakteristik dětského klienta, v posledním ročníku tlumočnick tlumočí již dospělým klientům – tlumočnick tedy musí během pár minut přepínat mezi jednotlivými věkovými skupinami. Přizpůsobit se musí tlumočnick také komunikačním preferencím studentů; bohužel i jednotlivé třídy bývají v komunikačních preferencích nehomogenní – od studentů preferující mluvený jazyk, znakovanou češtinu až po studenty používající znakový jazyk. Vzhledem k tlumočenému obsahu musí tlumočnick zvládnout široké spektrum předmětů, některé (zvláště odborné předměty) bývají probírány podrobně. V tomto případě je nutná spolupráce s vyučujícím učitelem, který tlumočnickovi připravuje podklady pro tlumočení a je mu v rámci vyučovacího předmětu odborným konzultantem.

Pro zkvalitnění tlumočené situace uvádí Houšková (2008) několik rad:

- Škola je i pro neslyšící žáky institucí vzdělávací a výchovnou, tlumočnick musí tento fakt plně respektovat. Žáci se totiž někdy vzpouzí a hledají útočiště u tlumočnicka.
- Tlumočnick musí hájit právo studentů na rovnoprávnou komunikaci a vysvětlovat slyšící straně specifika kultury neslyšících.
- Tlumočnick musí trvat na podkladech od učitele a seznámit jej s tímto požadavkem hned v počátcích.
- Na začátku školního roku by si měli účastníci komunikace ujasnit systém spolupráce a ujasnit si kompetence jednotlivých rolí trojúhelníku tlumočnick – učitel – student.
- Tlumočnick by neměl zapomínat, že je ve výuce především pro studenta a ne pouze pro učitele. Někdy dochází k tomu, že tlumočnick tlumočí to, co říká učitel, a až na druhém místo to, co říká žák.
- Tlumočnick by neměl nikdy radit svým kolegům (učitelům) v jiných věcech než v otázkách tlumočnickví a kultury neslyšících, a to ani, když je o to požádán.
- Ve školách (zvlášt' tam, kde se tlumočnicki v jednotlivých hodinách nestřídají) je vhodné požádat vyučujícího, aby strukturoval hodinu s ohledem k tlumočnickovi; ten tlumočí i několik hodin za sebou.
- Jestliže tlumočnick pracuje ve škole několik let, časem již nepotřebuje tolik času na přípravu. Čas, který však ušetří na přípravě tlumočení pro jednotlivé vyučovací hodiny, by měl věnovat přípravě školních podpůrných vizualizovaných materiálů (např. videoslovník pojmů pro výuku apod.).

## 5.2 Tlumočení pro žáka integrovaného v běžné škole

Tlumočení pro žáka, jež je integrován do běžné školy, má také svou specifickost. Tlumočnick zde působí spíše jako osobní (či pedagogický) asistent a jeho činnost je vázána na přítomnost integrovaného žáka. Tlumočnick/asistent mimo tlumočení vykonává i další činnosti, jimiž žákovi pomáhá pochopit a zvládnout učivo. (Houšková, 2008) Strnadová

(2008) upozorňuje na odlišnou pozici integrovaného dítěte, která je dána přítomností tlumočnicka/asistenta jako dospělé osoby. Žák je vydělován z přirozeného dění třídy; spolužáci se k takovému žákovi nechovají stejně, jako by se chovaly, kdyby tlumočnick/asistent nebyl přítomen. Podle Houškové (2008) je situace u integrovaných sluchově postižených studentů na středních a vysokých školách odlišná. Přestože je tlumočnickova přítomnost ve škole stále vázána na přítomnost integrovaného žáka, tlumočnick již vystupuje pouze v roli tlumočnicka. Samozřejmě i zde je nutná spolupráce mezi učitelem a tlumočnickem zejména v oblasti poskytování podkladů pro tlumočení, konzultace nad obsahem učiva a strukturou vyučování vzhledem k práci tlumočnicka. Bohužel především na vysokých školách nechtějí někteří z přednášejících přizpůsobit svůj styl výuky tlumočnické práci. Protože pro neslyšícího studenta je velmi náročné sledovat tlumočnicka několik hodin za sebou téměř bez přestávek, proto je pro takového studenta i tlumočnicka výhodnější, když lze strukturovat vyučovací hodinu (popř. přednášku) tak, aby nemusel tlumočnick tlumočit celou dobu.

Zahumenská, Dingová a Horáková (in Strnadová, 2008) uvádí, že školský management si mnohdy neuvědomuje rozdíl mezi tlumočnickem znakového jazyka, transliterátorem znakové češtiny a vizualizátorem mluvené češtiny a jejich vztah k postižení sluchu studenta. To má za následek objednání tlumočnicka, který klientu nevyhovuje z hlediska komunikačního kódu, např. objednání tlumočnicka znakového jazyka pro ohluchlého klienta, který znakový jazyk nezná.



## 6 Vzdělávání tlumočnicků

Tlumočnické organizace a taktéž první vzdělávací programy pro tlumočníky vznikají teprve po roce 1989, kdy došlo i ke změnám postojů k neslyšícím – k jazyku a kultuře neslyšících obecně a také k tlumočení a k tlumočnickům. (Šebková, 2008)

Do roku 1990 existovala jen jedna organizace tlumočnicků, která spadala pod Svaz neslyšících a nedoslýchavých (SSN). V roce 1990 došlo k rozpadu SSN a brzy vznikla organizace nová – Česká unie neslyšících (ČUN). V rámci této organizace byly a dodnes jsou pořádány kurzy znakového jazyka. V roce 1996 vznikly další organizace, a to Česká společnost tlumočnicků znakového jazyka (ČSTZJ) a Organizace tlumočnicků znakového jazyka (OTZJ), které v roce 2002 společně založili Národní radu tlumočnicků a lektorů znakového jazyka (NRTLZJ), jejíž jsou členy a nyní připravují vlastní systém vzdělávání tlumočnicků. Obě organizace chtějí do vzdělávání tlumočnicků zapojit také Neslyšící. (Šebková, 2008)

### 6.1 Organizace tlumočnicků v České republice

V současné době působí v České republice tři organizace tlumočnicků. Jedná se o Českou společnost tlumočnicků znakového jazyka (ČSTZJ), Organizaci tlumočnicků znakového jazyka (OTZJ) a Českou komoru tlumočnicků znakového jazyka (dále jen Komora). Informace o těchto organizacích, jejich činnostech, cílech získala a zpracovala výkonná ředitelka ASNEP Martina Kronusová.

Nejstarší organizací tlumočnicků v České republice je **Česká společnost tlumočnicků znakového jazyka (ČSTZJ)**. Tato společnost vznikla v roce 1995 (registrace u ministerstva vnitra 4.3. 1996). Jedná se o nezávislou profesní organizaci, která sdružuje soudní tlumočníky znakového jazyka, tlumočníky s akreditačním osvědčením, odborné pracovníky zabývající se výukou a výzkumem znakového jazyka na vysokých školách a řadové tlumočníky znakového jazyka, pedagogy speciálních škol pro sluchově postižené a také rodiče sluchově postižených dětí.

Mezi cíle této organizace řadíme např. obhajování profesních, pracovně právních a sociálních zájmů tlumočnicků znakového jazyka, zvyšování kvalifikace tlumočnicků znakového jazyka atd.

Společnost spolu s Organizací tlumočnicků znakového jazyka (OTZJ) založila v roce 2002 Národní radu tlumočnicků a lektorů znakového jazyka (NRTLZJ). Členy Národní rady jsou jen tyto dvě organizace a jejím cílem je připravit vzdělávací systém pro tlumočnický. Společnost nemá žádné vlastní projekty, spolupracuje však na projektech jiných organizací; nejčastěji se jedná o projekty Svazu neslyšících a nedoslýchavých v ČR. ČSTZJ je také členem ASNEP (Kronusová, 2008b).

Druhé místo z hlediska doby vzniku zaujímá **Organizace tlumočnicků znakového jazyka** (OTZJ). Organizace vznikla v roce 1996, nemá však právní subjektivitu; pracuje pod hlavičkou Svazu neslyšících a nedoslýchavých v ČR. Také tato organizace se zabývá vzděláváním tlumočnicků, pořádá kvalifikační kurzy pro tlumočnický znakového jazyka a vzdělávací kurzy pro zájemce z řad veřejnosti.

Mezi projekty, které organizace uskutečnila, patří kurz mezinárodního znakového systému pod vedením zahraničního lektora a spoluzaložení Národní rady tlumočnicků znakového jazyka. (Kronusová, 2008b).

Šebková (2008) uvádí, že OTZJ pořádá taktéž týdenní doškolovací semináře vedené jen ve znakovém jazyce týkající se především sociálních otázek spojených s tlumočením. Taktéž organizuje pravidelné tlumočnické zkoušky; pokud uchazeč zkoušku složí, získá podle rozhodnutí komise průkaz příslušné kategorie (I.-III.), který platí doživotně.

**Česká komora tlumočnicků znakového jazyka** je nejmladší organizací zabývající se tlumočením znakového jazyka, její vznik se datuje od roku 2000. Tato organizace nesdružuje jen tlumočnický českého znakového jazyka, ale sdružuje také osoby „netlumočnický“, kteří sympatizují s názorovými stanovisky a cíli Komory. Mezi hlavní cíle Komory patří např. zvyšování profesní úrovně svých členů tak, aby byla zajištěna plnohodnotná komunikace neslyšících v jejich přirozeném jazyce, hájení zájmů tlumočnicků znakového jazyka, vzdělávací činnost v oblasti tlumočení ve formě kurzů, odborných seminářů, navazování a

udržování vztahů s organizacemi podobného zaměření, poskytování informací o tlumočení znakového jazyka a související problematice apod. Největším cílem však je, aby měl neslyšící klient jistotu, že v Komoře vždy nalezne tlumočníka, který mu pomůže odstranit komunikační bariéru při jednání se slyšící osobou. (Kronusová, 2008b)

Komora spolupracuje s EFSLI (Evropské fórum tlumočnicků znakového jazyka), je také členem ASNEP (Asociace organizací neslyšících, nedoslýchavých a jejich přátel). Mezi nejdůležitější projekty Komory zcela jistě patří: Tlumočnická očima neslyšícího dítěte, vytvoření sítě divadelních představení tlumočených do znakového jazyka, Certifikační vzdělávací program pro tlumočnický znakového jazyka (dále jen Program). (Kronusová, 2008b)

Jak uvádí Šebková (2008) Program je v současné době jediným vzdělávacím programem pro tlumočnický v České republice. Rozlišuje tři specializace: tlumočnický českého znakového jazyka, transliterátor znakové češtiny a vizualizátor mluvené češtiny. Každá specializace má odlišnou délku studia, odlišný počet kreditních bodů a odlišný počet hodin povinné praxe. Studenti Programu by měli absolvovat alespoň 75 % povinných seminářů a 25 % volitelných seminářů určených pro všechny specializace a taktéž 75 % povinných a 25 % volitelných seminářů týkajících se pouze zvolené specializace. Za účast na seminářích získává student určitý počet kreditních bodů. Získání potřebného počtu bodů je časově omezeno: 2,5 roku pro tlumočnický českého znakového jazyka, 1,5 roku pro transliterátora znakové češtiny a 1 rok pro vizualizátora mluvené češtiny, přičemž je možné celkovou dobu studia prodloužit maximálně o rok. Kromě seminářů vykonává student také praxi. Po absolvování praxe a dosažení předepsaného počtu bodů může student přistoupit k závěrečné zkoušce; jestliže student zkoušku složí, obdrží certifikát garantující jeho profesionalitu.

Zde je třeba zdůraznit, že tyto organizace nezprostředkovávají tlumočnické služby pro neslyšící.

Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze umožňuje také absolvování vzdělávacího programu pro tlumočnický v rámci oboru čeština v komunikaci neslyšících, kde je možné zvolit si tlumočnickou specializaci, jako jednu ze tří možných variant.

## 6.2 Mezinárodní zastřešující organizace

Mezi mezinárodní zastřešující organizace sdružující organizace tlumočnicků řadí Kronusová (2008b) WASLI a EFSLI, považuje je za dvě největší a nejvlivnější.

Základním cílem **WASLI**<sup>19</sup> – The World Association of Sign Language (Mezinárodní asociace tlumočnicků znakového jazyka) je celosvětový pokrok tlumočení znakového jazyka. Mezi další cíle patří např. podpora při zakládání národních asociací tlumočnicků znakového jazyka v zemích, které je dosud nemají, spolupráce s existujícími národními asociacemi tlumočnicků znakového jazyka, poskytování informací o tlumočení (tyto informace jsou poskytovány také prostřednictvím webových stránek), podpora práce tlumočnicků znakového jazyka pracujících na mezinárodních událostech (konference, sportovní události aj.), podpora výzkumu znakového jazyka.

WASLI má členy s volebním právem, které mají zástupci národních asociací, a členy bez volebního práva. Mezi členy bez volebního práva patří dočasní, podpůrní a čestní členové. Členy WASLI jsou: Austrálie, Japonsko, Jižní Afrika, Kanada, Korea, Madagaskar, Malajsie, Nigerie, Nový Zéland, Venezuela, Velká Británie, Skotsko. Stav členů je proměnlivý, odvíjí se od zaplacení členských příspěvků.

Národní členové jsou vlastně národní asociace tlumočnicků znakového jazyka, které se identifikují s cíly WASLI, kdy prezident národní asociace (či zástupce) má ve WASLI při volbě jeden hlas. (Kronusová, 2008b)

Další významnou mezinárodní organizací je **EFSLI**<sup>20</sup> – European Forum of Sign Language Interpreters (Evropské fórum tlumočnicků znakového jazyka). Členská organizace tlumočnicků znakového jazyka vznikla v roce 1993. Jejími členy nejsou jen národní asociace, ale i asociace regionální, individuální a přidružení členové z Evropské unie i zvenčí. Kronusová (2008b) uvádí, že EFSLI má v současné době 19 členů, ze 17 států. Jsou jimi: Česká

---

<sup>19</sup> Další informace o této organizaci na [www.wasli.org](http://www.wasli.org)

<sup>20</sup> Více informací na [www.efsl.org](http://www.efsl.org)

republika, Dánsko, Estonsko, Finsko, Francie, Itálie (dvě organizace – dva členy), Rakousko, Řecko, Nizozemí, Německo, Norsko, Slovinsko, Skotsko, Španělsko, Švédsko, Švýcarsko (dva členy), Velká Británie. Dále EFSLI spolupracuje s řadou organizací např. z Belgie, Chorvatska, Irské republiky, Islandu, Kypru, USA a další.

EFSLI se zaměřuje na rozvoj a vzájemnou výměnu zkušeností v profesi tlumočnických služeb pro neslyšící, oficiální uznání profese tlumočnicka znakového jazyka, podporu a rozvoj vědeckých a pedagogických iniciativ pro úpravu standardů ve vzdělávání tlumočnicků znakového jazyka, poradenství a vytvoření zázemí tlumočnickům znakového jazyka, studentům a lektorům znakového jazyka, uživatelům i poskytovatelům tlumočnických služeb.

Každým rokem EFSLI pořádá semináře nebo konference, kde je možná diskuse a sdílení informací mezi tlumočníky. (Kronusová, 2008b)

## PRAKTICKÁ ČÁST

### **7 Výzkum informovanosti žáků a studentů se sluchovým postižením o tlumočnických službách**

Ve svém výzkumném šetření jsem se zaměřila na informovanost žáků se sluchovým postižením o tlumočnických službách. A to především z toho důvodu, že po prostudování učebnic občanské a rodinné výchovy pro 8. a 9. ročník základních škol pro sluchově postižené<sup>21</sup>, jsem se s tímto tématem nesetkala. Shledávám téma tlumočnických služeb za velmi podstatné pro život jedinců se sluchovým postižením. Výzkumné šetření bylo realizováno od listopadu 2008 do února 2009, respondenti byli osloveni formou dotazníku.

#### **7.1 Cíl výzkumného šetření**

Cílem empirického šetření je poukázat na informovanost žáků o tlumočnických službách, zejména jejich nároků, financování, způsobu zajištění, druhy tlumočnicků a porovnat informovanost žáků devátých tříd základní školy a studentů škol středních.

#### **Hypotézy**

$H_0$  – Žáci (studenti) se sluchovým postižením nejsou dostatečně informováni o tlumočnických službách.

$H_A$  – Žáci (studenti) se sluchovým postižením navštěvující střední školu (odborné učiliště) pro sluchově postižené jsou lépe informováni než žáci se sluchovým postižením navštěvující devátý ročník základní školy pro sluchově postižené.

---

<sup>21</sup> Občanská výchova pro 8. ročník základní školy pro sluchově postižené, Septima; Učebnice občanské a rodinné výchovy pro 9. ročník ZŠ pro sluchově postižené, Septima.

## Charakteristika respondentů

Výzkumné šetření bylo provedeno v devátých ročnících základních škol pro sluchově postižené a ve všech ročnících na středních školách pro sluchově postižené. Do výzkumu jsem zařadila školy s rozdílnými vzdělávacími přístupy – totální komunikací, orálním přístupem a bilingválním přístupem.

Jedná se o následující školy:

- Základní škola pro sluchově postižené, Ostrava,
- Základní škola pro sluchově postižené, Olomouc
- Základní škola pro sluchově postižené, Brno
- Základní škola pro sluchově postižené, Hradec Králové
- Základní škola pro sluchově postižené, Valašské Meziříčí
- Střední průmyslová škola oděvní, Brno
- Střední pedagogická škola pro sluchově postižené, Hradec Králové
- Střední průmyslová škola, Valašské Meziříčí.

Výzkumný soubor N1 – žáci devátých tříd základních škol pro sluchově postižené

Výzkumný soubor N2 – studenti středních škol (odborných učilišť) pro sluchově postižené

N1 = 21

pohlaví	četnost
muž	13
žena	8
<b>celkem</b>	<b>21</b>

**Tab. 4:** Pohlaví respondentů N1

N2 = 52

pohlaví	četnost
muž	25
žena	27
<b>celkem</b>	<b>52</b>

**Tab. 5:** Pohlaví respondentů N2

Empirické šetření bylo realizováno statistickou procedurou. Jedná se o kvantitativní výzkum za použití techniky *dotazníku* doplněný o *nestandardizovaný rozhovor*.

### **Charakteristika dotazníku jako hlavní techniky výzkumu**

Dotazníky vytvořené pro šetření byly anonymní. Dotazník obsahoval celkem 18 otázek, které byly zrekonstruovány na základě studia Etického kodexu tlumočnicků znakového jazyka České komory tlumočnicků znakového jazyka. Výzkumnému šetření předcházela pilotáž, na jejímž podkladě byly dotazníkové otázky upraveny.

V úvodní části dotazníků bylo zařazeno 5 otázek zjišťující sociodemografické údaje: pohlaví respondentů, zda se jedná o vadu vrozenou či získanou, přítomnost sluchového postižení u jejich rodičů, třída a škola, kterou respondent navštěvuje. Po úvodní části následuje 13 hlavních otázek; jedná se o 7 otázek uzavřených, 5 polouzavřených a 1 otázku otevřenou. Otázky byly zaměřeny na zjištění informovanosti o tlumočnických službách, např.:

- právo využít tlumočnických služeb
- financování tlumočnických služeb
- pomoc tlumočnicka při rozhodování neslyšícímu klientovi
- diskrétnost tlumočnicka
- získání kontaktu na tlumočnicka
- druhy tlumočnicků
- informovanost o tlumočnictví v rámci školy
- zdroj informací o tlumočnických službách
- názor na tlumočení divadla
- využití služeb odborného tlumočnicka

Dotazníky byly distribuovány mnou osobně, nebo jinými pověřenými osobami. U některých sluchově postižených bylo nutné asistovat při vyplňování dotazníku z důvodu neporozumění obsahu některých otázek. V tomto případě byl text přetlumočen do znakového jazyka a respondent zapsal odpověď do dotazníku.



## 7.2 Analýza získaných dat

*Graf č. 1 Kdo je to tlumočník? – N1*



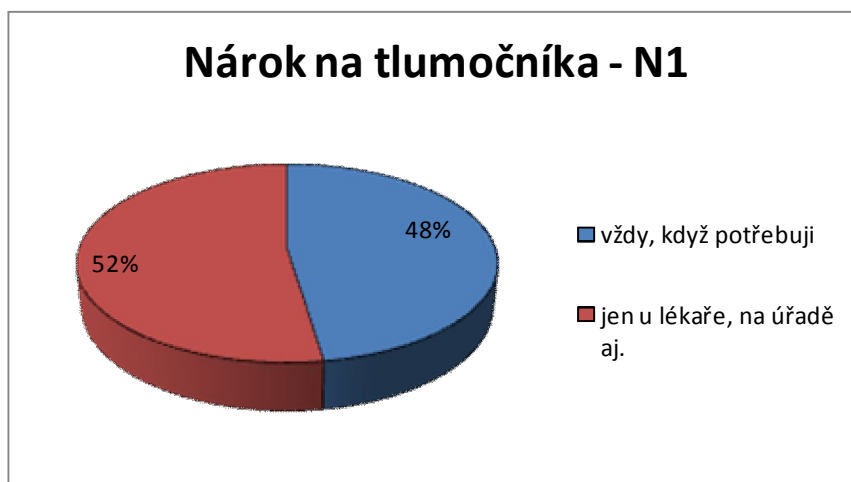
Povědomí o tom, kdo je to tlumočník má z výzkumného vzorku N1 19 respondentů (90%), 2 respondenti (10%) povědomí nemají.

*Graf č. 2 Kdo je to tlumočník? – N2*



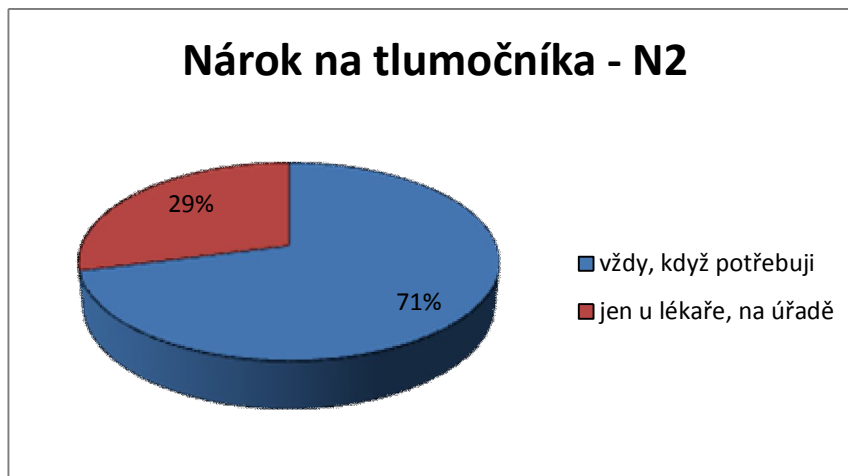
U výzkumného vzorku N2 je situace již lepší; 51 respondentů (98%) vědí, kdo je to tlumočník, pouze 1 respondent (2%) povědomí nemá. V tomto případě byla hypotéza potvrzena.

**Graf č. 3 Nárok na tlumočníka – N1**



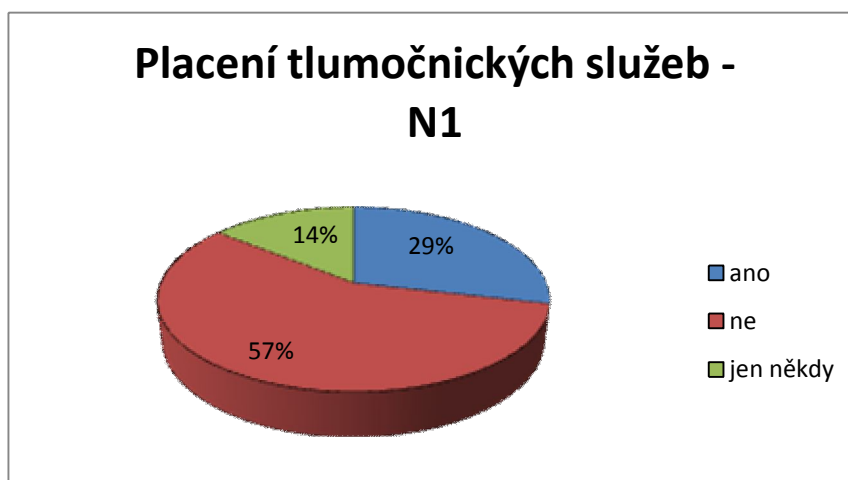
U vzorku N1 se 11 respondentů (52%) domnívá, že nárok na tlumočníka má jen při návštěvě lékaře či při řešení úředních záležitostí. O nároku na tlumočníka vždy, když sluchově postižený potřebuje, ví 10 respondentů (48%).

**Graf č. 4 Nárok na tlumočníka – N2**



Ze vzorku N2 uvádí 37 respondentů (71%), že nárok na tlumočníka mají v případě své potřeby, pouze 15 respondentů (29%) uvádí, že nárok na tlumočníka mají pouze při návštěvě lékaře a při řešení úředních záležitostí. Hypotéza byla potvrzena.

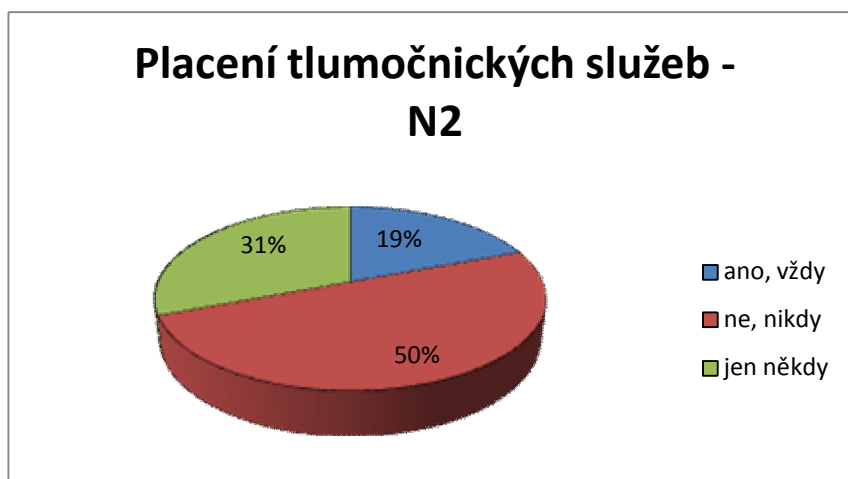
**Graf č. 5 Placení tlumočnických služeb – N1**



O placení tlumočnických služeb se domnívá 6 respondentů (29%), 12 respondentů (57%) uvádí, že se tlumočnické služby nemusí hradit, 3 respondenti (14%) se domnívá, že se

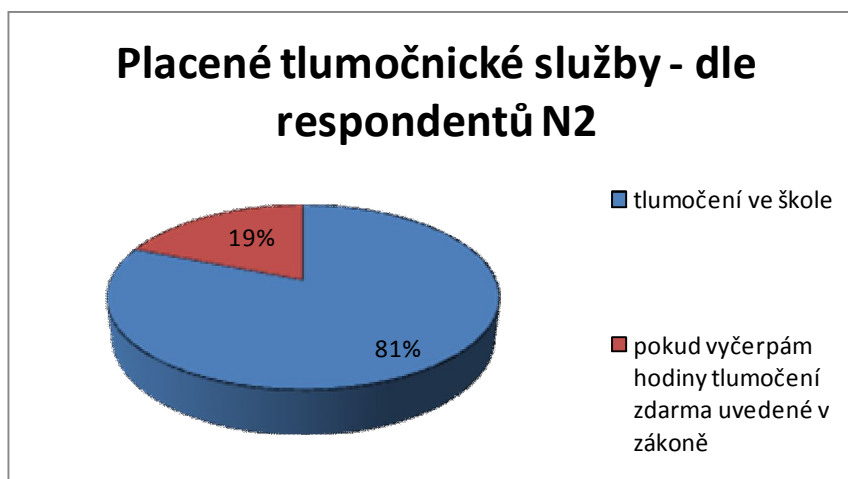
tlumočnické služby hradí jen někdy. Tito respondenti uvedli, že se tlumočnické služby hradí, jestliže pracuje ve škole.

**Graf č. 6** Placení tlumočnických služeb – N2



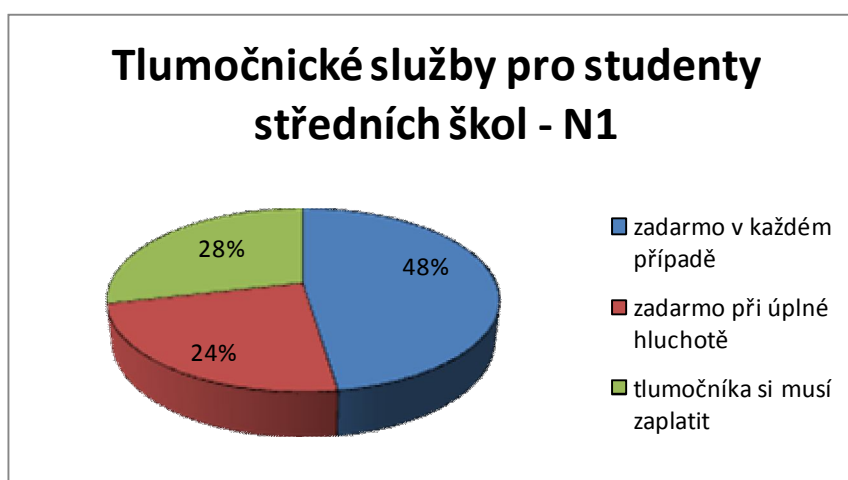
U vzorku N2 je situace mírně podobná; 10 respondentů (19%) si myslí, že se tlumočnické služby platí, 26 respondentů (50%) tvrdí, že se tlumočnické služby nemusí platit a 16 respondentů (31%) uvádí, že se tlumočnické služby hradí jen někdy. Situace, ve kterých si musí klient tlumočnicka zaplatit dle respondentů, uvádí graf č. 7. Hypotéza v tomto případě potvrzena nebyla.

*Graf č. 7 Placené tlumočnické služby – dle respondentů N2*



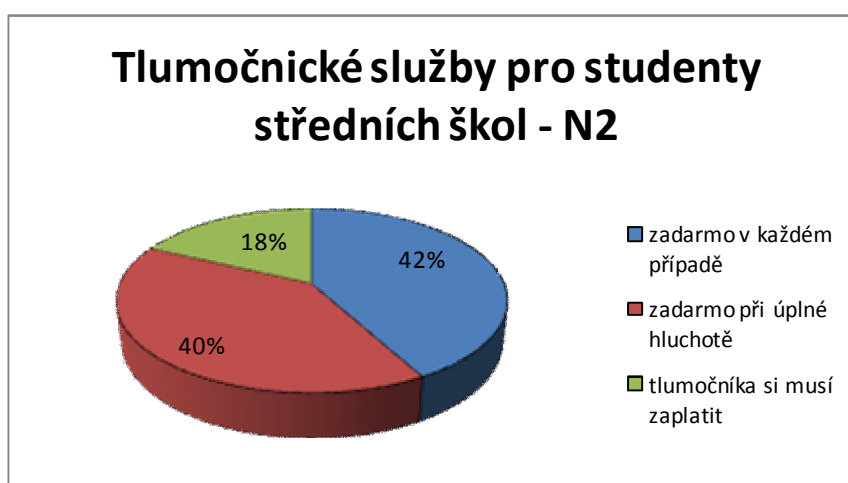
Z počtu 16 respondentů, kteří uvedli, že tlumočnické služby se hradí jen někdy, uvedlo 13 respondentů (81%) hrazení tlumočnicka ve škole, 3 respondenti (19%) uvádí vyčerpané hodiny, které stanoví zákon. Zákon č. 108/1992 Sb. uváděl 24 hodin tlumočnických služeb zdarma. Jestliže byla tato hodinová dotace vyčerpána, museli si sluchově postižení hradit tlumočnicka sami. Tento zákon však již neplatí, respondenti nemají o jeho zrušení povědomí.

*Graf č. 8 Tlumočnické služby pro studenty středních škol – N1*



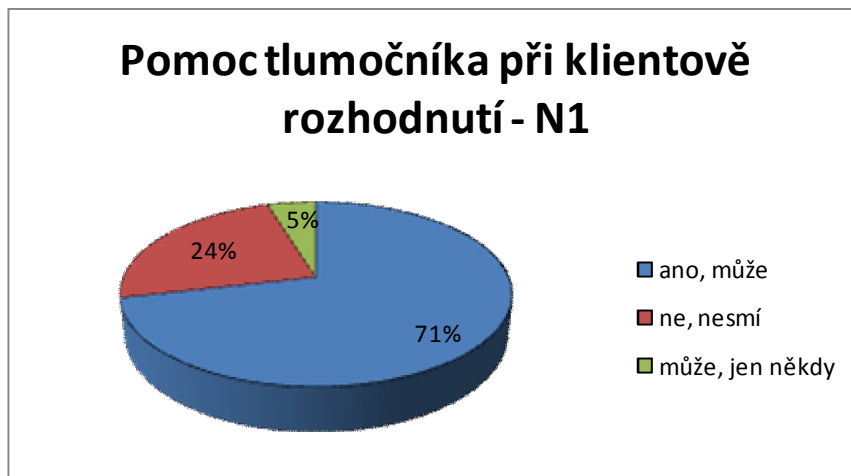
Podle 10 respondentů (48%) může student střední školy využívat tlumočnické služby zadarmo v každém případě, 5 respondentů (24%) správně uvedlo, že student střední školy může využívat tlumočnicka zadarmo jen v případě úplné hluchoty a 6 respondentů (28%) se domnívá, že si tlumočnicka musí student střední školy vždy zaplatit.

*Graf č. 9 Tlumočnické služby pro studenty středních škol – N2*



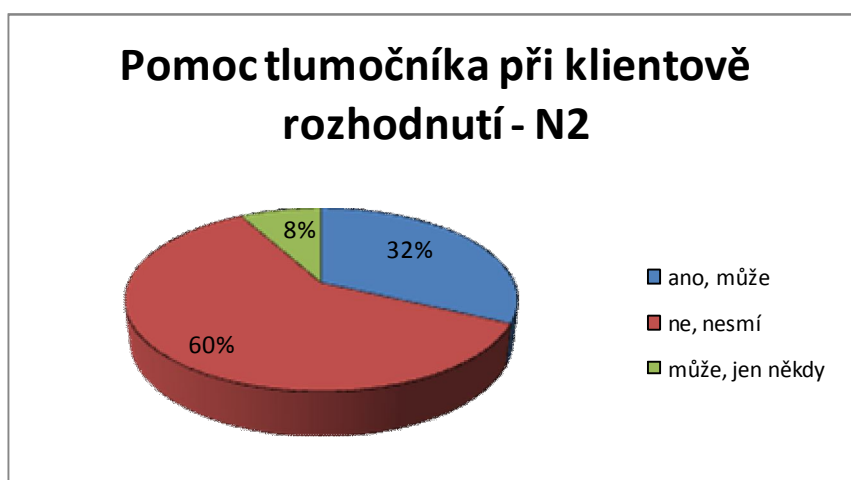
U vzorku N2 se 22 respondentů (42%) domnívá, že student střední školy může využívat tlumočnicka zdarma v každém případě, 21 respondentů (40%) uvedlo, že může využívat tlumočnické služby zdarma pouze tehdy, má-li student úplnou hluchotu, 9 respondentů (18%) uvádí, že si tlumočnicka musí studenti středních škol vždy hradit. Hypotéza sice byla v tomto případě potvrzena, ale jak ukazují výsledky, respondenti přesto většinou neodpovídali správně.

*Graf č. 10 Pomoc tlumočnicka při klientově rozhodnutí*



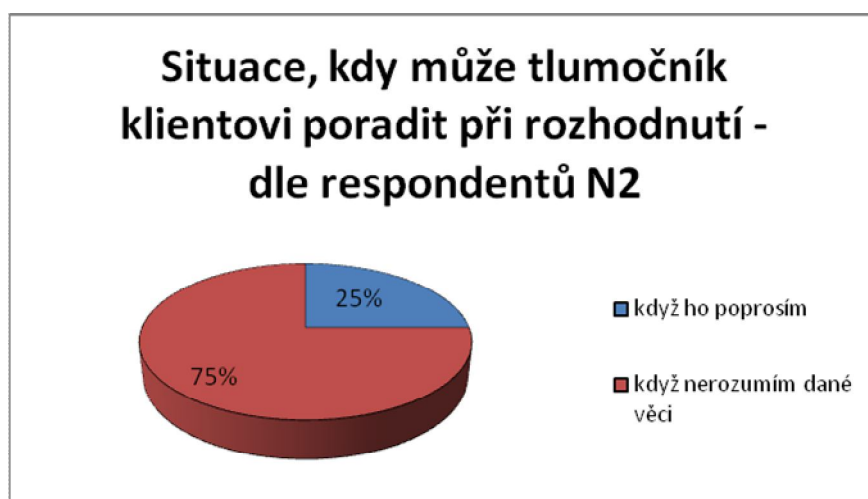
Z celkového počtu 21 respondentů se 15 z nich (71%) domnívá, že klientovi může tlumočnick pomoci při rozhodování; 5 respondentů (24%) uvedlo správně, že tlumočnick poradit nebo pomoci při rozhodování nemůže a 1 respondent (5%) uvedl, že tlumočnick může pomoci při rozhodování v některých případech; tento respondent uvedl příklad nepochopení dané věci, např. uzavírání smlouvy, zda je výhodná nebo nevýhodná.

*Graf č. 11 Pomoc tlumočnicka při klientově rozhodnutí – N2*



U vzorku N2 je situace opačná. Většina respondentů, tj. 31 (60%) ví, že tlumočnick při rozhodování pomoci nemůže, 17 respondentů (32%) se mylně domnívá, že tlumočnick může zasahovat při rozhodování, 4 respondenti (8%) uvádí, že tlumočnick může poradit v některých situacích. I v této otázce jsou respondenti ze vzorku N2 lépe informováni, než respondenti vzorku N1, hypotéza byla potvrzena.

**Graf č. 12** Situace, kdy může tlumočnick klientovi poradit při rozhodnutí – dle respondentů N2



Ze 4 respondentů, kteří uvedli, že tlumočnick může v některých situacích poradit sluchově postiženému klientovi při rozhodování, uvedl 1 (25%), že mu tlumočnick může poradit, když jej poprosí, 3 respondenti (75%) uvedli, že tlumočnick může poradit v situacích, kterým nerozumí.



*Graf č. 13 Zásada diskretnosti a mlčenlivosti – N1*



Ze zkoumaného vzorku N1 se 8 respondentů (38%) domnívá, že tlumočnick není vázán mlčenlivostí, většina respondentů tj. 13 (62%) uvedlo správně, že tlumočnick musí respektovat zásadu diskretnosti a mlčenlivosti.

*Graf č. 14 Zásada diskretnosti a mlčenlivosti – N2*



V této otázce jsou respondenti z výzkumného vzorku N2 lépe informováni, než respondenti ze vzorku N1. Správně totiž odpovědělo 39 respondentů (75%) – tlumočnick je

vázán mlčenlivostí, 13 respondentů (25%) uvedlo, že mlčenlivost tlumočnická dodržet nemusí. Hypotéza opět byla potvrzena, avšak i respondenti vzorku N1 odpovídali ve většině případů správně.

*Graf č. 15 Kontakt na profesionálního tlumočnicka – N1*



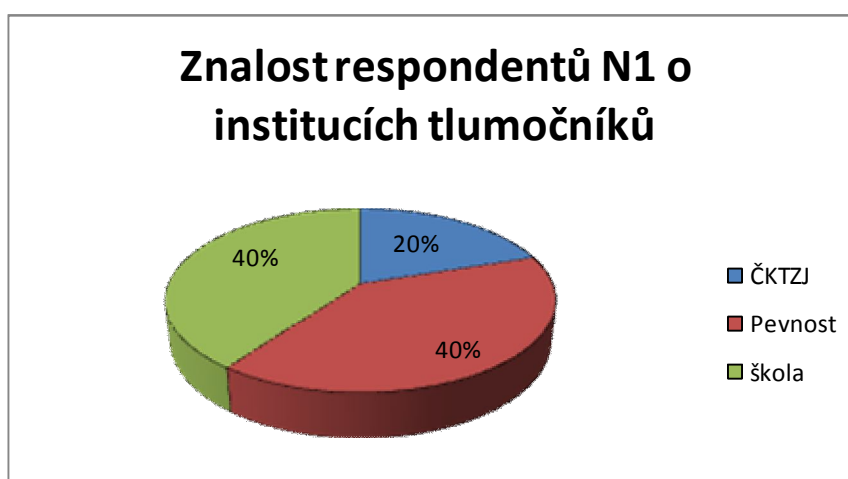
Pouze 5 respondentů (24%) odpovědělo na tuto otázku kladně, ví, kde mají tlumočnicka hledat. Bohužel 16 respondentů (76%) vůbec neví, kde odborného tlumočnicka hledat.

*Graf č. 16 Kontakt na profesionálního tlumočnicka – N2*



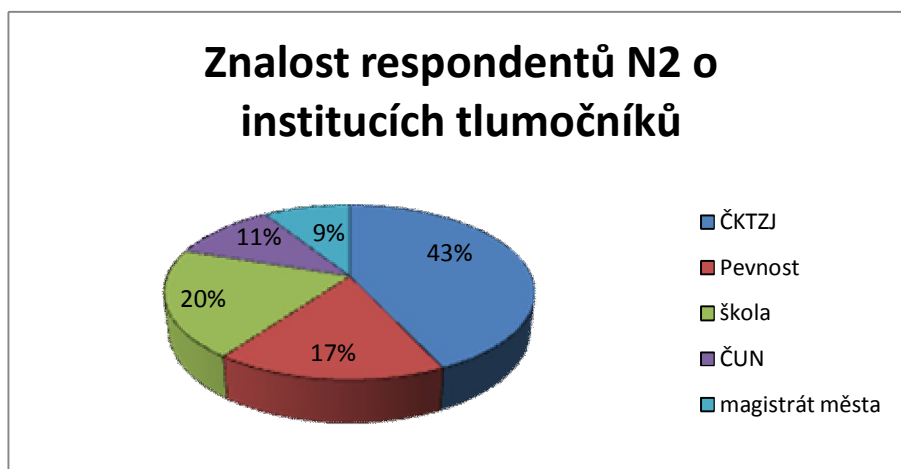
U vzorku N2 je situace opět opačná. Respondenti jsou v této problematice lépe informováni, než respondenti z výzkumného vzorku N1. Kladně na tuto otázku odpovědělo 35 respondentů (67%), záporně odpovědělo respondentů 17 (33%). Hypotéza byla opět potvrzena.

*Graf č. 17 Znalost respondentů N1 o institucích tlumočnicků*



Z výzkumného vzorku N1 ví pouze 5 respondentů, kde hledat odborného tlumočnicka. Hledají jej zejména v těchto institucích: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka – 1 respondent (20%), Pevnost – 2 respondenti (40%), ve škole – 2 respondenti (40%).

*Graf č. 18 Znalost respondentů N2 o institucích tlumočnicků*



U respondentů ze vzorku N2 je situace poněkud odlišná. První odlišnost nalezneme ve větším počtu institucí, ve kterých hledají odborného tlumočnicka. Druhou odlišnost nalezneme v počtu respondentů, kteří hledají odborného tlumočnicka ve škole. Zatímco u vzorku N1 to bylo rovných 50%, u respondentů ze vzorku N2 se jedná jen o 20%. Respondenti z výzkumného vzorku N2 vyhledávají tlumočnicka nejčastěji v České komoře tlumočnicků znakového jazyka (ČKTZJ) – 15 respondentů (43%), dále v již zmíněné škole – 7 respondentů (20%), následuje Pevnost – 6 respondentů (17%), dále v České unii neslyšících (ČUN) – 4 respondenti (11%) a na magistrátě příslušného města hledají tlumočnicka 3 respondenti (9%). Z většího množství organizací tlumočnicků a z klesajícího množství studentů, kteří hledají tlumočnicka ve škole, vyplývá, že i v této problematice se hypotéza potvrdila.

*Graf č. 19 Druhy tlumočnicků znakového jazyka – N2*

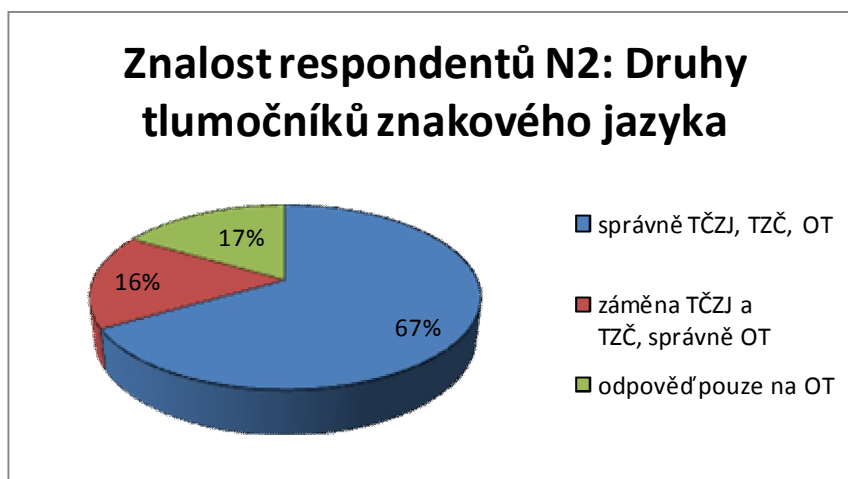


Na otázku „Kdo je tlumočnick českého znakového jazyka, znakované češtiny a co je to orální tlumočení<sup>22</sup>?“ neodpověděl z výzkumného vzorku N1 žádný z respondentů. Ze vzorku N2 odpovědělo na tuto otázku z celkového počtu 52 respondentů pouze 18 respondentů (35%); přičemž do tohoto počtu jsou počítány i ti respondenti, kteří odpověděli jen na jednu část z otázky. Správnost odpovědí zobrazuje graf č. 20.

---

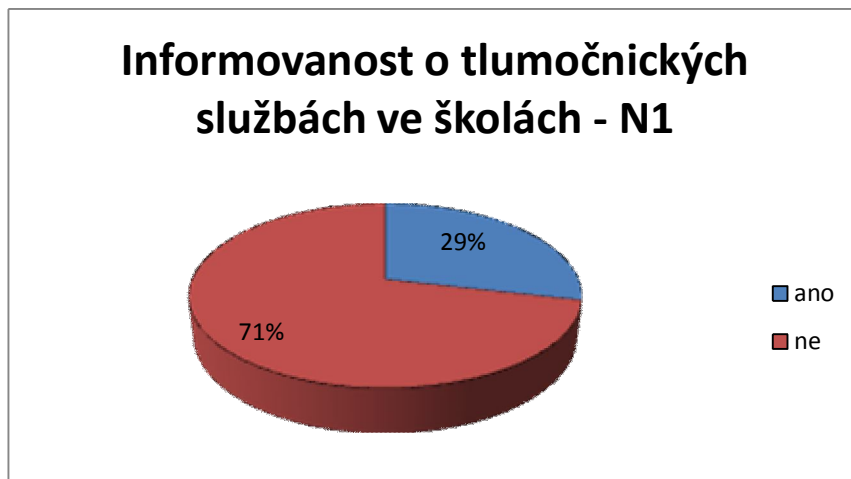
<sup>22</sup> V současné době se užívají také následující termíny: orální tlumočení – vizualizace mluveného jazyka, ten, kdo tlumočí, je pak vizualizátor, pro termín tlumočení znakované češtiny – transliterace znakované češtiny, ten kdo tlumočí, je transliterátor. Více na [www.cktjzj.com](http://www.cktjzj.com).

*Graf č. 20 Znalost respondentů N2: Druhy tlumočnicků znakového jazyka*



Správně na všechny tři části otázky, tzn. tlumočnicků českého znakového jazyka (TČZJ), tlumočnicků znakové češtiny (TZČ) a orální tlumočení (OT), odpovědělo 12 respondentů (67%), 3 respondenti (16%) odpověděli správně na OT, ale došlo k záměně TČZJ a TZČ, přesto tito respondenti mají povědomí o druzích tlumočnicků. 3 respondenti (17%) odpověděli pouze na OT, správně. V této otázce byla hypotéza jednoznačně potvrzena. Respondenti z výzkumného vzorku N1 vůbec na tuto otázku neodpověděli.

**Graf č. 21** Informovanost o tlumočnických službách ve školách – N1



Z výzkumného vzorku N1 uvedlo pouze 6 respondentů (29%), že byli o tlumočnictví informováni ve škole, např. formou nástěnek, přednášek nebo ve Speciálně pedagogickém centru (SPC); 15 respondentů (71%) uvádí, že se o tlumočnictví ve škole nedozvěděli.

**Graf č. 22** Informovanost o tlumočnických službách ve školách – N2

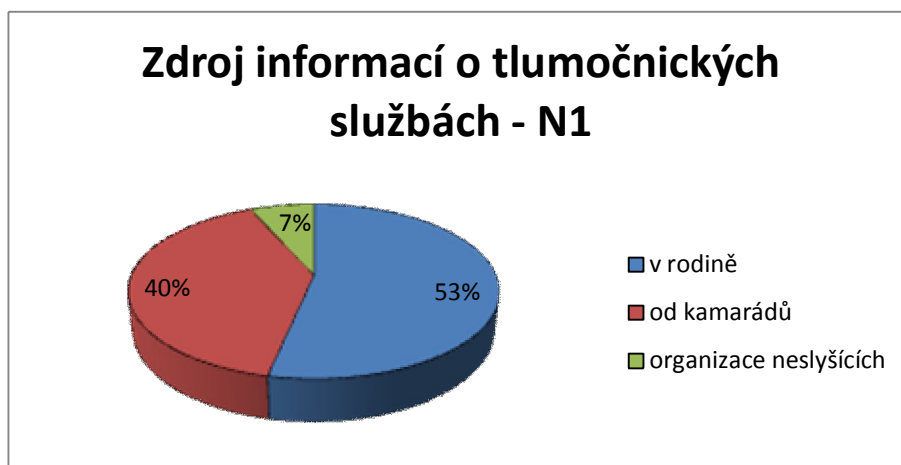


U respondentů z výzkumného vzorku N2 není situace o moc lepší. Ve škole je o tlumočnictví informováno pouze 21 respondentů (40%), informace nebyly ve škole

poskytnuty 31 respondentům (60%). Z výsledků lze vyčíst, že ve školách jsou o tlumočnických službách více informováni respondenti vzorku N2 (studenti středních škol), než respondenti vzorku N1 (žáci základních škol). Je však třeba upozornit, že výsledky mohou být zkreslené, např. absencí žáků v době konané přednášky.

V následujících závěrech jednotlivých grafických znázornění již není uvedeno potvrzení či vyvrácení hypotézy, a to z toho důvodu, že se otázky přímo netýkají informovanosti žáků a studentů o tlumočnických službách. Otázky byly pouze doplňující, přesto podstatné pro zjištění úrovně tlumočnických služeb poskytovaných dětem se sluchovým postižením.

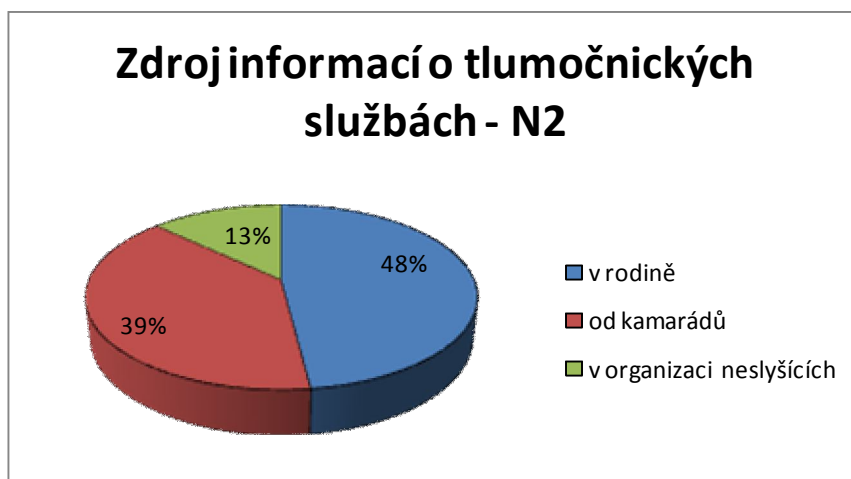
*Graf č. 23 Zdroj informací o tlumočnických službách – N1*



Z 15 respondentů, kteří uvedli, že o tlumočnictví nebyli informováni ve škole, uvedlo 8 z nich (53%), že se o tlumočnictví dozvěděli v rodině; 6 respondentů (40%) se o tlumočnictví dozvěděli od kamarádů, 1 respondent (7%) se o tlumočnictví dozvěděl v organizaci neslyšících, kterou navštěvuje.

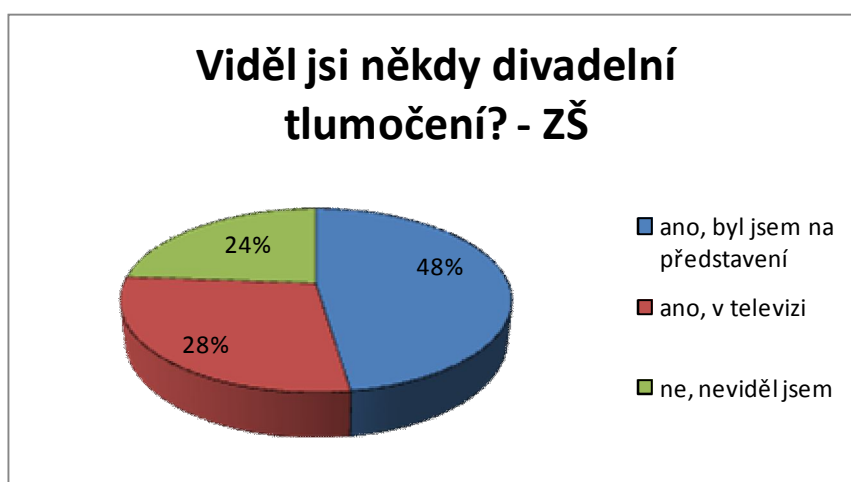


**Graf č. 24** Zdroj informací o tlumočnických službách – N2



U výzkumného vzorku N2 se o tlumočnictví nedozvědělo ve škole 31 respondentů. 15 respondentů (48%) získalo informace o tlumočnictví v rodině, 12 respondentů (39%) od kamarádů, a 4 respondenti (13%) v organizaci neslyšících.

**Graf č. 25** Shlédnut tlumočeného divadelního představení – N1



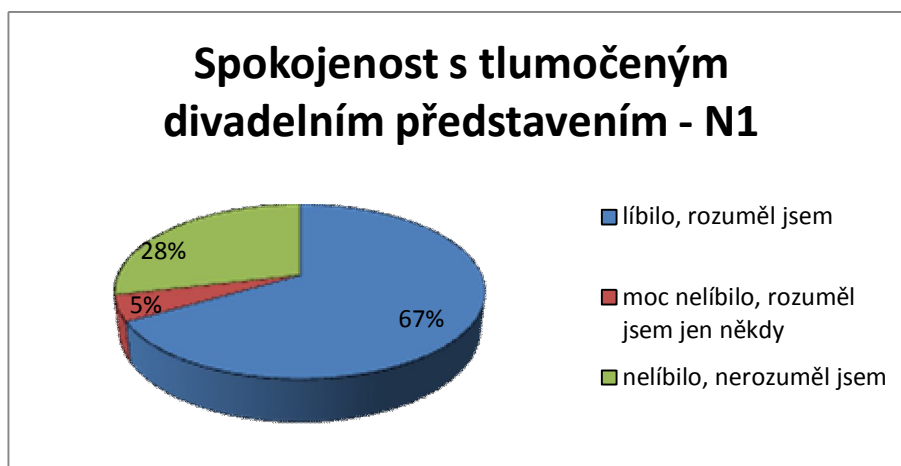
Tlumočeného divadelního představení se osobně zúčastnilo 10 respondentů (48%), 6 respondentů (28%) shlédlo tlumočené divadelní představení v televizi a 5 respondentů (24%) se s tlumočením divadla ještě nesetkalo.

**Graf č. 26** Shlédnutí tlumočeného divadelního představení – N2



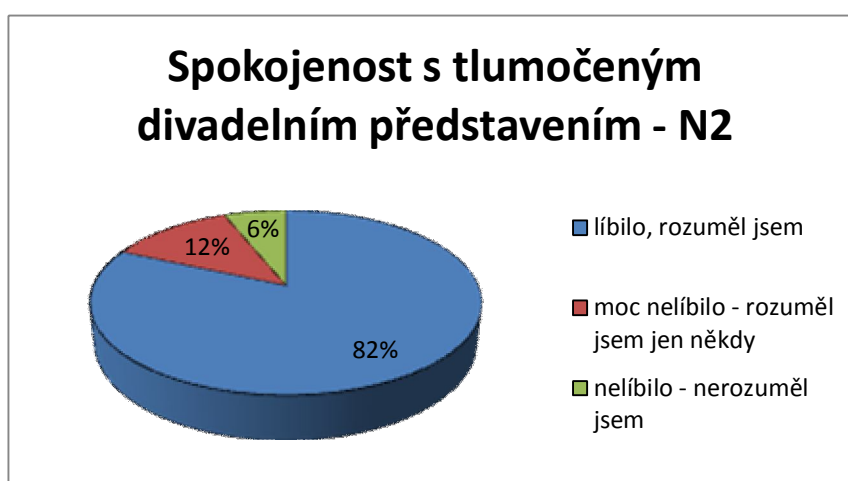
U vzorku N2 se tlumočeného divadelního představení zúčastnilo 26 respondentů (50%) osobně, 23 respondentů (44%) vidělo tlumočené divadelní představení pouze v televizi, 3 respondenti (6%) se s tlumočením divadelního představení ještě nesetkali.

*Graf č. 27 Spokojenost s tlumočeným divadelním představením – N1*



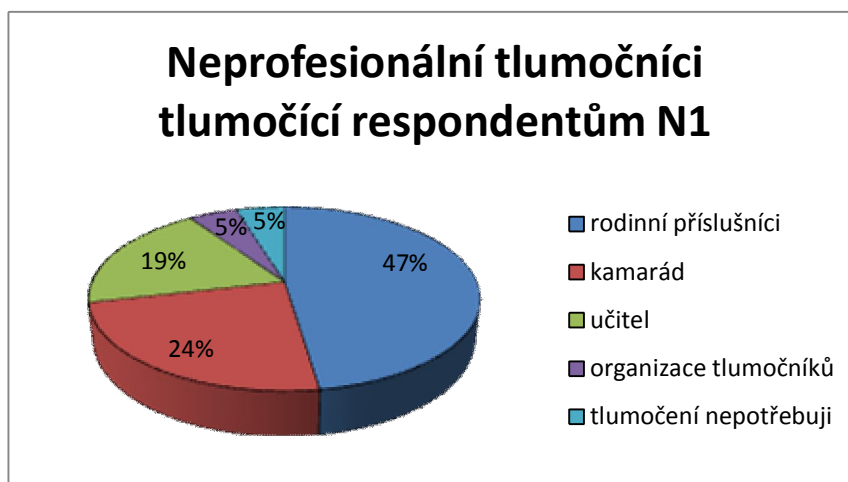
S tlumočením divadla bylo spokojeno 14 respondentů (67%), 1 respondent (5%) rozuměl jen někdy, 6 respondentů (28%) tlumočení vůbec nerozumělo a s tlumočením divadla tedy nebylo spokojeno.

*Graf č. 28 Spokojenost s tlumočeným divadelním představením – N2*



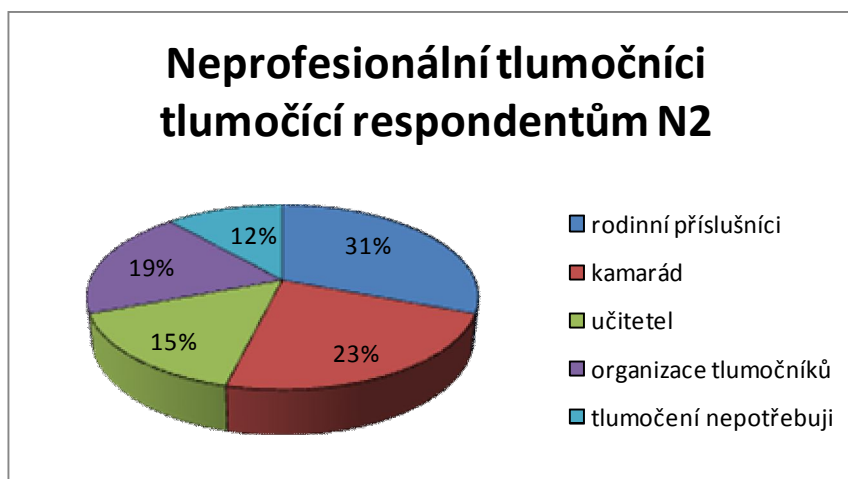
U výzkumného vzorku N2 rozumělo tlumočení divadla pouze 40 respondentů (82%), 6 respondentů (12%) rozumělo tlumočení jen někdy a 3 respondenti (6%) nerozuměli tlumočenému divadlu vůbec.

*Graf č. 29* Neprofesionální tlumočníci tlumočící respondentům N1



Respondentům ze vzorku N1 tlumočí v případě potřeby nejčastěji rodinní příslušníci, jedná se o 10 respondentů (47%), 5 respondentům (24%) tlumočí v případě potřeby kamarád, 4 respondentům (19%) učitel, jeden respondent (5%) využívá organizace tlumočnicků, a jeden respondent (5%) uvedl, že tlumočení nepotřebuje.

**Graf č. 30** *Neprofesionální tlumočníci tlumočící respondentům N2*



Jak uvedlo 16 respondentů (31%) i respondentům ze vzorku N2 nejčastěji tlumočí rodinní příslušníci. Kamarád tlumočí 12 respondentům (23%), 8 respondentům (15%) tlumočí učitel, zvýšené množství oproti vzorku N1 je využívání tlumočnicků z organizace tlumočnicků – jedná se o 10 respondentů (19%) a 6 respondentů tlumočení nepotřebují.

**Graf č. 31** *Využití služeb profesionálního tlumočnicka – N1*



Z výzkumného vzorku N1 využil služeb profesionálního tlumočnicka pouze 1 respondent (5%), 20 respondentů (95%) nemá zatím s profesionálním tlumočnickem zkušenost.

*Graf č. 32 Využití služeb profesionálního tlumočnicka – N2*



U výzkumného vzorku N2 pozorujeme zvýšenou četnost využívání služeb profesionálního tlumočnicka. Jedná se o 23 respondentů (44%), kteří již využili tyto služby, 29 respondentů (56%) ještě možnosti profesionálního tlumočení nevyužili.

### 7.3 Diskuze

Výzkumné šetření bylo realizováno dotazníkovou formou na základních a středních školách pro sluchově postižené žáky. Na základních školách se jednalo pouze o žáky devátých tříd, kteří opouští základní školu, a zvyšuje se tudíž pravděpodobnost potřeby tlumočnických služeb. Na středních školách se pak jednalo o studenty všech ročníků. Zároveň jsem srovnávala úroveň informovanosti žáků základních škol s informovaností studentů škol středních.

Výzkum byl prováděn od listopadu 2008 do února 2009. Ve školách, kde byl výzkum uskutečněn, panovala dobrá a přátelská atmosféra. Ředitelé škol umožnili realizaci výzkumu. Žáci základních škol měli větší problémy s porozuměním dotazníkových otázek a byla zde větší potřeba spolupráce a komunikace. Paní učitelky byly velice ochotné a pomohly mi s tlumočením otázek do znakového jazyka, příp. vysvětlením za pomoci příkladů, aby žáci dokázali jednotlivým otázkám lépe porozumět.

Z celkového počtu 21 respondentů výzkumného vzorku N1 bylo 12 žáků s vrozenou hluchotou, 4 žáci s hluchotou získanou, 5 žáků nedokázalo na tuto otázku odpovědět. Typ své sluchové vady neznalo 14 respondentů, 2 uvedli praktickou hluchotu, 3 těžkou nedoslýchavost, 2 středně těžkou nedoslýchavost. Většina respondentů (N1), tj. 17 uvedlo, že jsou oba rodiče slyšící, 4 respondenti pochází z rodin, kde jsou oba rodiče neslyšící. Výskyt kombinace slyšícího a neslyšícího rodiče nebyl uveden. Respondenti, kteří mají rodiče slyšící, jsou méně informováni o tlumočnických službách a to z toho důvodu, že jim v případě potřeby tlumočí rodiče. Respondenti neslyšících rodičů mají větší povědomí o tlumočnických službách, přesto je dle mého názoru informovanost alarmující. Nejčastěji se neslyšící děti neslyšících rodičů v případě potřeby tlumočnických služeb obracejí na kamarády (s menší sluchovou vadou, popř. slyšící) nebo učitelé školy, kterou navštěvují.

Z celkového počtu 52 respondentů výzkumného vzorku N2 bylo 42 s vrozenou hluchotou, 10 respondentů s hluchotou získanou. Neslyšící rodiče mělo 13 dotazovaných, slyšící pak 37, slyšícího i neslyšícího rodiče měli 2 respondenti. Znalost své sluchové vady byla u respondentů N2 již vyšší. Těžkou nedoslýchavost uvádí 21 respondentů, středně těžkou nedoslýchavost 15 respondentů, 5 z nich hluchotu, 4 ohluchlost, 7 neodpovědělo. Opět zde platí, že studenti, kteří mají rodiče neslyšící, jsou lépe informováni o tlumočnických službách, než respondenti slyšících rodičů.

Jak výsledky ukazují, jsou respondenti N2 informováni ve školách více než respondenti N1. Taktéž je informovanost o tlumočnických službách vyšší u studentů středních škol, než u žáků škol základních.

Hypotéza – Žáci (studenti) se sluchovým postižením navštěvující střední školu (odborné učiliště) pro sluchově postižené jsou lépe informováni než žáci se sluchovým postižením navštěvující devátý ročník základní školy pro sluchově postižené – byla potvrzena.

## Závěr

Přijetí zákona o znakové řeči, ve kterém bylo legislativně zakotveno právo neslyšících na používání znakové řeči, vzdělávání s využitím znakové řeči a výuku znakové řeči, s sebou přináší potřebu tlumočnicka znakového jazyka. S přicházejícím trendem integrace, dochází stále častěji také k integraci sluchově postižených dětí do škol, a to jak do škol základních, středních, tak i škol vysokých. Častější interkulturní komunikace si žádá dostatek tlumočnicků. Proto jsou otevírány nejrůznější kurzy znakového jazyka, které připravují nové tlumočnický. Absolvováním kurzu však vzdělávání tlumočnicka nesmí skončit, musí se nadále vzdělávat, a to nejen v oblasti nových znaků, nýbrž také v poznávání samotné kultury neslyšících. Další vzdělávání tlumočnicků zabezpečují různé organizace tlumočnicků, které pořádají konference, kde si mohou tlumočníci vzájemně předávat zkušenosti.

Vedle organizací zajišťujících tlumočnické služby a organizací tlumočnicků je podstatná informovanost neslyšících o jejich existenci. Neslyšící klienti musí být dostatečně informováni především o tom, kde tlumočnicka sehnat, znát své pravomoce a také kompetence tlumočnicka. Tato informovanost by měla být zajišťována již v období dětství, vhodným způsobem je kromě různých přednášek ve školách např. zřízení funkce školního tlumočnicka, který zabezpečuje bezproblémovou komunikaci neslyšících žáků se slyšícím vedením školy. Role tlumočnicka znakového jazyka je však v situacích, kdy je tlumočeno dítěti, náročnější. Nejen, že se do znaků přenáší všechny aspekty dětské mluvy, ale na osobnost tlumočnicka jsou kladeny i nároky v jiných oblastech. Dítě nemusí pochopit roli tlumočnicka, přítomnost tlumočnicka může být pro dítě stresová, doba pozornosti, kdy je dítě schopno tlumočnicka vnímat klesá úměrně s klesajícím věkem dítěte apod. Aby tlumočnick zajistil kvalitní komunikaci, musí se všem těmto aspektům umět přizpůsobit.

Cílem každého tlumočnicka by mělo být zajištění plnohodnotné kvalitní interkulturní komunikace, proto, jestliže si tlumočnick svými schopnostmi není zcela jist zvláště v situacích, kdy by nesprávná komunikace mohla mít závažné důsledky – např. tlumočnick v soudním líčení, na policii, u lékaře apod., může tlumočnick odmítnout. Nemusím zdůrazňovat, že pro plnohodnotnou komunikaci s neslyšícím klientem je zapotřebí respektovat samotnou kulturu Neslyšících.



## Résumé

Práce nese název Specifika tlumočení pro žáky/studenty se sluchovým postižením a je rozdělena na část teoretickou a výzkumnou. Část teoretická se zabývá komplexně problematikou sluchového postižení především z hlediska intrakulturní i interkulturní komunikace. Pro celkové pochopení problematiky se práce nejprve zabývá anatomii a fyziologií sluchového orgánu, klasifikací sluchových vad, etiologií sluchových vad a poruch a také osobností jedince se sluchovým postižením. Následující kapitola se věnuje znakovým systémům v České republice, zejména pak znakovým jazykem (jazykem nevokálním), jeho legislativním zakotvením, vlastnostmi, odlišnostmi od jazyků vokálních, mezi něž patří samozřejmě i český jazyk, tedy jazyk majoritní společnosti. Dále je pozornost věnována audio-orálním komunikačním systémům, zejména poruchám řeči, které se u jedinců se sluchovým postižením vyskytují a terapeutickými přístupy užívané při logopedické péči. Protože se tato práce zabývá vyhraněnou věkovou skupinou, tzn. žáky/studenty, je pozornost věnována také vzdělávacím přístupům, které se v České republice využívají při vzdělávání žáků se sluchovým postižením a také možnostem jejich výchovy a vzdělávání. Ostatní kapitoly jsou již věnovány samotnému tlumočnictví – ať již teorii tlumočení, osobnosti tlumočnicka, organizacím tlumočnických služeb, tak také vzdělávání tlumočnicků, organizacím tlumočnicků v České republice i zastřešujícím mezinárodním organizacím tlumočnicků. Samozřejmě nechybí kapitola zaměřená na specifika tlumočení pro děti/žáky a to buď ve školách přímo pro sluchově postižené žáky, nebo specifika tlumočení pro žáky integrované do základních škol. Výzkumná část je zaměřena na informovanost o tlumočnických službách žáků devátých tříd základních škol pro sluchově postižené a studentů všech ročníků škol středních. Zabývá se otázkami týkající se především nároku na tlumočnicka, zásad tlumočnické profese (např. zachovávání mlčenlivosti tlumočnicka), druhů tlumočnicků, tak i znalostí žáků o tom, kde tlumočnicka hledat, zda byli ve školách o tlumočnických službách informováni apod. Závěr patří zdůraznění náročné role tlumočnické profese, nejen při kontaktu s dětským klientem.

## Summary

The thesis carries the name “Specifics of interpretation for deaf-impaired students” and is divided into a theoretical and a research part. The theoretical part deals complexly with the problems of deaf impairment especially from the point of view of intracultural and intercultural communication. Due to overall understanding of the problems, at first the thesis is concerned with anatomy and physiology of the auditory organ, the classification of hearing defects, the etiology of hearing defects and faults and also with the personality of a deaf-impaired individual. The following chapter pays attention to sign systems in the Czech Republic, primarily to a sign language (a nonvocalic language), its establishment in the legislature, its qualities and to its differences comparing to vocal languages among which the Czech language also belongs as a language of the population majority. Further the attention is paid to audio-oral communication systems, especially to speech disorders, which can be found in deaf-impaired individuals and to therapeutical approaches that are used in logopedical care. Because this thesis deals with a specific age group, it means with pupils/students, the attention is also paid to educational approaches, which are used for deaf-impaired students’ education in the Czech Republic and to their educational opportunities. Other chapters are devoted to interpretership itself, to the theory of interpreting, to the interpreter’s personality, to organizations of interpretive services, to interpreters’ education, to translation organizations in the Czech Republic and to shielding international organizations of interpreters. Of course there is a chapter focused on specifics of interpretership to children/pupils, taking place either in special schools for deaf-impaired students or at elementary and lower secondary schools for integrated students. The research part is focused on awareness in connection with translation services of 9<sup>th</sup> grade’s students at lower secondary schools and of students at secondary schools, for deaf-impaired. It considers matters especially relating to demands put on an interpreter, principles of interpreter’s profession (e.g. keeping silence of the interpreter), to kinds of interpreters and also to pupils’ knowledge where to find an interpreter and whether they have been informed about interpreters’ services at schools etc. In the conclusion part an emphasis is put on highlighting the demanding role of the translation profession, not only in contact with a child’s client.

## Seznam literatury

BÍMOVÁ, P., OKROUHLÍKOVÁ, L. *Rysy přirozených jazyků. Lexikografie*. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, 2008. ISBN 978-80-87153-91-8

ČEŇKOVÁ, I. a kol. *Teorie a didaktika tlumočení*. Praha: Univerzita Karlova, 2001. ISBN 80-8589-962-0

ČEŇKOVÁ, I. *Úvod do teorie tlumočení*. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, 2008. ISBN 978-80-8728-09

HOLIBKOVÁ, A., LAICHMAN, S. *Přehled anatomie člověka*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1480-5

HOLOUŠOVÁ, D., KROBOTOVÁ, M. *Diplomové a závěrečné práce*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. ISBN 80-244-1237-3

HUDÁKOVÁ, A. Odezírání In *Ve světě sluchového postižení*. Praha: FRPSP - Tamtam, 2005, s. 42-44. ISBN 80-86792-27-7

JABŮREK, J. *Bilingvální vzdělávání neslyšících*. Praha: Septima, 1998. ISBN 80-7216-052-4

KRONUSOVÁ, M. *Možnosti poskytování tlumočnických služeb pro neslyšící*. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, 2008a. ISBN 978-80-97218-12-9

KRONUSOVÁ, M. *Organizace tlumočnicků v ČR a v zahraničí*. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, 2008b. ISBN 978-80-87218-22-8

LECHTA, V. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-572-5

LEJSKA, M. *Poruchy verbální komunikace a foniatrie*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-038-7

MACUROVÁ, A., BÍMOVÁ, P. *Poznáváme český znakový jazyk II. (Slovesa a jejich typy)*. In *Speciální pedagogika*, 2001, č. 5 s. 285-293. ISSN 1211-2720

- MACUROVÁ, A. Jazyk v komunikaci neslyšících (Předběžné poznámky). In *Slovo a slovesnost*, 1994, č. 2, s. 121-129. ISSN 1211-2720
- MACUROVÁ, A., PETŘÍČKOVÁ, J. Poznáváme český znakový jazyk. Poznámky k vyjadřování mnohosti. In *Speciální pedagogika*, 2004, č. 2, s.107-127. ISSN 1211-2720
- MACUROVÁ, A. Poznáváme český znakový jazyk (Úvodní poznámky). In *Speciální pedagogika*, 2001, č. 1, s. 69-75. ISSN 1211-2720
- MACUROVÁ, A., VYSUČEK, P. Poznáváme český znakový jazyk. Klasifikátorové tvary ruky. In *Speciální pedagogika*, 2005, č. 4., s. 262-269. ISSN 1211-2720
- MOTEJZÍKOVÁ, J. Poznáváme český znakový jazyk V. (Specifické znaky). In *Speciální pedagogika*, 2003, č. 3, s. 218-223. ISSN 1211-2720
- MRÁZKOVÁ, E. a kol. *Základy audiologie a objektivní audiometrie. Medicínské a sociální aspekty sluchových vad*. Ostrava : Ostravská univerzita v Ostravě, 2006. ISBN 80-7368-226-5
- PEUTELSCHMIEDOVÁ, A. *Logopedické minimum*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. ISBN 80-244-1233-0
- PIPEKOVÁ, J. a kol. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-65-6
- POTMĚŠIL, M. *Čtení k surdopedii*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003. ISBN 80-244-0766-3
- RENOTIÉROVÁ, M. L. *Speciální pedagogika*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. ISBN 80-244-1073-7
- PETRÁŇOVÁ, R. Čtení a psaní. In *Ve světě sluchového postižení*. Praha: FRPSP - Tamtam, 2005, s. 45. ISBN 80-86792-27-7

- RICHTEROVÁ, K. *Představy neslyšících o tlumočnických službách*. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, 2008. ISBN 978-80-87218-03-7
- RŮŽIČKOVÁ, M. *Učíme se českou znakovou řeč*. Praha: Septima, 2000. ISBN 80-7216-126-1
- SERVUSOVÁ, J. *Kontrastivní lingvistika - český jazyk x český znakový jazyk*. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, 2008. ISBN 978-80-87218-30-3
- SOLOVJEV, I.M. a kol. *Psychologie neslyšících dětí*. Praha: SPN, 1977 jako svou publikaci č. 60-0-88 (14-398-77)
- SOURALOVÁ, E. *Čtení neslyšících*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2002. ISBN 80-244-0433-8
- SOURALOVÁ, E., LANGER, J. *Surdopedie. Studijní opora pro kombinované studium*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. ISBN 80-244-1084-2
- STRNADOVÁ, V. *Transliterátor a vizualizátor v praktických situacích*. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, 2008. ISBN 978-80-87218-27-3
- ŠEBKOVÁ, H. *Úvod do tlumočnické profese a vzdělávací systémy tlumočnicků v ČR a v zahraničí*. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, 2008. ISBN 978-80-87153-75-8
- ŠEDIVÁ, Z. *Psychologie sluchově postižených ve školní praxi*. Praha: Septima, 2006 ISBN 80-7216-232-2
- ŠLAPÁK, I., FLORIÁNOVÁ, P. *Kapitoly z otorhinolaryngologie a foniatrie*. Brno: Paido, 1999. ISBN 80-8593-167-2
- TARCSIOVÁ, D. a kol. *Rukoväť tlumočnikov posunkovej reči I*. Bratislava: Effeta, 2001. ISBN 80-9685-843-2

TROJAN, S., SCHREIBER, M. *Atlas biologie člověka*. Praha: Scientia, 2007, 2. upravené vydání. ISBN 80-86960-11-0

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních

Zákon č. 384/2008 Sb., o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob

Zákon č. 155/1998 Sb., o znakové řeči

**Seznam příloh:**

**Příloha č. 1: Etický kodex České komory tlumočnicků znakového jazyka**

**Příloha č. 2: Seznam obrázků**

**Příloha č. 3: Seznam tabulek**

## **Příloha č. 1: Etický kodex České komory tlumočnicků znakového jazyka**

určuje základní povinnosti a práva tlumočnicka znakového jazyka při výkonu a v souvislosti s výkonem tlumočnické profese. Etický kodex tlumočnicka znakového jazyka je vytvořen za účelem naplnění práva Neslyšících na plnohodnotnou komunikaci.

Česká komora tlumočnicků znakového jazyka stanovila tyto základní principy etického chování k ochraně tlumočnicků znakového jazyka a jejich klientů, slyšících i neslyšících:

- Profesionální tlumočnick je osoba, která za úplatu převádí jednoznačně smysl sdělení z výchozího jazyka do jazyka cílového. Je mostem mezi slyšícím a neslyšícím účastníkem komunikace a jejich dvěma odlišnými jazyky a kulturami. Sám nic nevysvětluje, nepřidává ani neubírá. Tlumočí věrně způsob vyjádření, nemění význam ani obsah sdělení. Tlumočnick se nesnaží být aktivním účastníkem komunikace.
- Tlumočnick následuje způsob komunikace preferovaný neslyšícím klientem.
- Tlumočnick přijímá zásadně jen takové závazky, které odpovídají jeho schopnostem, kvalifikaci a přípravě. Nese plnou zodpovědnost za kvalitu své práce. Pokud tlumočnick zjistí, že komunikace s daným neslyšícím klientem je nad jeho možnosti a schopnosti, tlumočení odmítne.
- Tlumočnick přizpůsobuje své chování a oděv přiměřeně situaci, v jejímž rámci tlumočí.
- Tlumočnick je vázán mlčenlivostí, která se týká všeho, co se dozví během tlumočení neveřejných jednání.
- Tlumočnick neodmítne klienta pro jeho národnost, rasu, náboženské vyznání, politickou příslušnost, sociální postavení, sexuální orientaci, věk, rozumovou úroveň a pověst.
- Tlumočnick má právo odmítnout výkon své profese z důvodu pro něj špatných pracovních podmínek, nebo v případě, že by nedokázal být neutrální vůči tlumočenému sdělení, a poškodil tak klienta, svou osobu nebo profesi.
- Tlumočnick sleduje vývoj své profese a její náplně u nás i ve světě, učí se znát kulturu Neslyšících, doplňuje své vědomosti týkající se problematiky sluchově postižených a cíleně zvyšuje svou profesionální úroveň.



- Tlumočník ctí svou profesi, usiluje o spolupráci s ostatními tlumočníky při prosazování a obhajobě společných profesionálních zájmů.
- Česká komora tlumočnicků znakového jazyka a její členové se vzájemně respektují.
- Tlumočník zná etický kodex a dodržuje ho.

Tento kodex je dostupný na <http://www.cktjz.com/index.php?page=kodex>

## **Příloha č. 2: Seznam obrázků**

Obr. č. 1: Řez sluchovým ústrojím (Šlapák, Floriánová, 1999, s. 14).....	11
Obr. č. 2: Produktivnost znakového jazyka - ve znakovém jazyce stačí ukázat směr jízdy ve znaku auto. (Bímová, Okrouhliková, 2008, s. 28).....	24
Obr. č. 3: Znak ŠKOLA starší a mladší generace (Bímová, Okrouhliková, 2008, s. 33).....	24
Obr. č. 4: Znaky PŘÍTEL a VLASTNÍ mající stejný TAB i SIG, ale liší se komponentem DEZ (Bímová, Okrouhliková, 2008, s. 40).....	25
Obr. č. 5: Znaky ČEKAT a ŽÍT mající stejný DEZ i TAB, ale liší se komponentem SIG (Bímová, Okrouhliková, 2008, s. 40) .....	26
Obr. č. 6: Simultánnost znakového jazyka na příkladu znaku LÍBÍ SE MI, NELÍBÍ SE MI (Bímová, Okrouhliková, 2008, s. 59) .....	27
Obr. č. 7: Klasifikátor rozměru znaku VELKÝ (Bímová, Okrouhliková, 2008, s. 69).....	28
Obr. č. 8: Inkorporace znakového jazyka na příkladu znaku ROK (Bímová, Okrouhliková, 2008, s. 58).....	29
Obr. č. 9: Znak KNIHA - ikonický transparentní (Bímová, Okrouhliková, 2008, s. 15).....	30
Obr. č. 10: Znak TÝDEN – ikonický translucidní (Bímová, Okrouhliková, 2008, s. 69)..	30

### **Příloha č. 3: Seznam tabulek**

Tab.1: Souhrn poznatků z průzkumu zajišťování tlumočení neslyšícím prostřednictvím kontaktovaných pečovatelských služeb.....	56
Tab. 2: Stručné charakteristiky .....	58
Tab. 3: Oblasti, v nichž Centrum zprostředkovává tlumočníky .....	58
Tab. 4: Pohlaví respondentů N1.....	76
Tab. 5: Pohlaví respondentů N2.....	76