



Projekt współfinansowany w
ramach programu Unii Europejskiej
„Erasmus+”

2021

Fonogesty - metoda i jej zastosowanie



Jeśli nie wskazano inaczej, teksty zostały przygotowane przez zespół autorów:

Ewa Domagała-Zyśk, Simone Becucci, Sophie De Bock, Aleksandra Borowicz, Cristina Ceccarelli, Ines De Corte, Andre Ebouaney, Enrico Dolza, Renata Kołodziejczyk, Gemma Loi, Anna Ochmann, Wenancjusz Ochmann, Kazimiera Krakowiak

Recenzja: dr Agnieszka Dłużniewska (Akademia Pedagogiki Specjalnej, Warszawa)

Partnerzy projektu Cued Speech Europa:

- **Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II:** Aleksandra Borowicz, Ewa Domagała-Zyśk, Renata Kołodziejczyk, Kazimiera Krakowiak
- **Association pour la Langue française Parlée Complétée Belgique:** Sophie De Bock
- **Istituto dei Sordi di Torino:** Simone Becucci, Andre Ebouaney, Enrico Dolza, Gemma Loi
- **Logopsycom:** Inès De Corte
- **ARTeria:** Anna Ochmann, Wenancjusz Ochmann
- **EuphoriaNET:** Cristina Ceccarelli

ISBN: 9788894150360

Propozycja cytowania:

Domagała-Zyśk E., Becucci S., De Bock S., Borowicz A., Ceccarelli C., De Corte I., Ebouaney A., Dolza E., Kołodziejczyk R., Loi G., Ochmann A., Ochmann W, and Krakowiak K. (2021). Fonogesty. Metoda i jej zastosowanie. /The Cued Speech system and its practice. Brussels.

Spis treści



01



Wyzwania osób niesłyszących i słabosłyszących w zakresie percepcji mowy



02



Teoria Metody Cued Speech /Metody Fonogestów

2.1. Krótka historia Metody Cued Speech

2.2. Adaptacje Metody Cued Speech

2.3. CS/Metoda Fonogestów i inne metody komunikowania się z osobami niesłyszącymi i słabosłyszącymi



03



Korzyści ze stosowania Cued Speech/Metody Fonogestów

3.1. Korzyści ze stosowania CS/Metody Fonogestów w komunikacji z osobami niesłyszącymi i słabosłyszącymi

3.2. CS/Fonogesty w edukacji włączającej

3.3. CS/Fonogesty dla osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi



04



Wyniki badań i dobre praktyki

Wstęp

Populacja osób z uszkodzeniami słuchu jest bardzo zróżnicowana i dlatego trudno ustalić liczbę osób, które są G/głuche, niesłyszzące lub słabosłyszzące. Światowa Organizacja Zdrowia szacuje, że ponad 466 milionów osób (w tym 34 miliony dzieci) potrzebuje rehabilitacji w związku z uszkodzeniami słuchu. Oznacza to, że problemy tych osób nie mogą być określone jako marginalne. Zapobieganie społecznemu wykluczeniu tej grupy osób oraz tworzenie wokół nich wspólnot komunikacyjnych jest współcześnie bardzo ważnym zadaniem.

Uczniowie niesłyszący i słabosłyszący mogą obecnie otrzymać dobrej jakości edukację nie tylko w szkołach specjalnych, ale także w instytucjach o charakterze integracyjnym i włączającym, ucząc się razem ze słyszącymi rówieśnikami. Aby wspierać uczniów z dysfunkcją słuchu, ich nauczyciele, terapeuci i inni specjaliści potrzebują przede wszystkim wsparcia w nabyciu innowacyjnych metod komunikowania się tak, aby odpowiedzieć na indywidualne potrzeby swoich uczniów.

Celem projektu **CUED SPEECH EUROPA** (CSE) jest promowanie metody Cued Speech (Metody Fonogestów), która wspiera rozwój językowy osób z uszkodzeniami słuchu w ich narodowym języku fonicznym. Metoda Fonogestów to prosty system układów dłoni i lokacji przy twarzy. Została ona stworzona, aby wspierać osoby z uszkodzeniami słuchu, które pomimo wczesnej rehabilitacji i terapii mają problemy z odbieraniem języka fonicznego. Fonogesty pomagają osobom niesłyszącym i słabosłyszącym komunikować się w łatwy i precyzyjny sposób z ich słyszącymi rodzicami, rówieśnikami i przyjaciółmi, terapeutami i nauczycielami.

Metoda ta powstała w USA i została zaadaptowana do kilkunastu języków. Projekt CSE obejmuje trzy adaptacje: francuską (LfPC, Langue française Parlée Complétée), włoską (Parola Italiana Totalmente Accessibile) oraz polską (Metoda Fonogestów).

Jako autorzy tej książki mamy nadzieję, że będzie ona wartościowym źródłem informacji dla każdego czytelnika zainteresowanego edukacją i wsparciem osób niesłyszących i słabosłyszących oraz ich rodzin i innych grup, w których uczą się i przebywają osoby z uszkodzeniami słuchu.

Rozdział 1

Wyzwania osób niesłyszących i słabosłyszących w zakresie percepcji mowy

Autor: Kazimiera Krakowiak

Zrozumienie koncepcji fonogestów wymaga zrozumienia istoty zjawiska przyswajania języka i uczenia się mowy przez dziecko. Przyswojenie języka fonicznego wymaga zintegrowanej aktywności wszystkich zmysłów dziecka, a zwłaszcza tych, które uczestniczą w odbieraniu i wytwarzaniu dźwięków artykułowanych, a zatem słuchu, wzroku, dotyku i percepcji wibracji.

Nauczenie się mówienia wymaga ponadto aktywności narządów artykulacyjnych, samokontroli słuchowej oraz samokontroli czynności oddechowych, fonacyjnych i artykulacyjnych, a także samokontroli rezonansu wzmacniającego brzmienie głosu. Przede wszystkim jednak przyswojenie języka oraz nauczenie się rozumienia i mówienia wymaga aktywności umysłowej, która polega na poznawaniu znaczeń i przypisywaniu ich znakom językowym. Znaki językowe zaś mają szczególną właściwość, która polega na tym, że wszystkie (a jest ich wielka liczba) składają się z kilkudziesięciu elementów dźwiękowych (głosek) wytwarzanych według ściśle określonego wzorca zwanego fonemem, połączonych w sylaby, które są elementami morfemów i wyrazów. Wyrazy łączymy ze sobą w związki według zasad składni i fleksji, tworząc zdania.

Najważniejsze jest jednak to, że przyswajanie języka musi odbywać się w środowisku ludzi mówiących, najlepiej we wspólnocie rodzinnej, w której rodzice i inne osoby bliskie ustawicznie rozmawiają z dzieckiem, opowiadają mu o wszystkim, co dzieje się w jego otoczeniu oraz o wszystkim, co dla niego ważne i ciekawe.

Przyswojenie języka polega więc z jednej strony na osiągnięciu sprawności odróżniania i rozpoznawania głosek i sylab w szybko płynącym strumieniu mowy oraz przypisywania znaczeń złożonym z nich wyrazom i zdaniom, a z drugiej strony na nauczeniu się wytwarzania strumienia mowy złożonego ze zdań, składających się z wyrazów, które są zbudowane z głosek połączonych w sylaby. Zdolność do przyswojenia języka jest wrodzoną właściwością człowieka, a pierwszy język (macierzysty, ojczysty) dziecko przyswaja, tj. poznaje, za pośrednictwem osób najbliższych, w toku ustawicznych interakcji z nimi.

Uszkodzenie narządu słuchu nie odbiera dziecku zdolności poznania języka, jednakże bardzo utrudnia sam proces jego przyswajania. Liczne dzieci z głębokimi uszkodzeniami słuchu, mimo zaopatrzenia w dobrze dobrane protezy, uczą się mówić i przyswajają język z ogromnym wysiłkiem. Mają trudności w odróżnianiu głosek i sylab, a w konsekwencji także rozpoznawaniu wyrazów i rozumieniu zdań. Dźwięki mowy słyszą jako niekompletne i zniekształcone. W tej sytuacji poznanie języka wymaga ogromnego wysiłku, dyscypliny, systematyczności i cierpliwości, zarówno ze strony dziecka oraz jego rodziców, jak i nauczyciela mowy (logopedy). Ponadto trzeba sobie uświadomić, że uczenie się języka w warunkach, które nie są naturalne, prowadzi do wielorakich zaburzeń w jego używaniu. Nie sprzyja zwłaszcza pełnemu poznaniu znaczeń słów oraz zasad budowania zdań (rys. 1).



Rys. 1. Pętla blokady dostępu do języka (Krakowiak, 2012, s. 76)

Wielu rodziców i specjalistów, zwłaszcza logopedów, zastanawia się nad tym, jak można pomóc dziecku z głębokim uszkodzeniem słuchu, aby mogło uczyć się mówić swobodnie, bez nadmiernego wysiłku, rozmawiając z najbliższymi osobami w czasie codziennych czynności, zabaw i spacerów, w czasie poznawania najbliższego i coraz dalszego otoczenia. Jak sprawić, żeby dziecko nie musiało uczyć się każdego słowa i każdej jego formy oddzielnie, mozolnie ćwicząc poszczególne dźwięki, ale przyswajało sobie język bezpośrednio od osób najbliższych, w sposób samoistny (naturalny), tak jak czynią to dzieci słyszące, zgodnie z dynamiką dojrzewania mózgu i stadiami rozwoju dziecięcego umysłu? Co można zrobić, aby rehabilitacja dziecka nie była nadmiernie uciążliwa i pracochłonna, aby nie wymagała stosowania przymusu i przemocy? I nie chodzi tu bynajmniej o wychowanie bezstresowe, ale o stworzenie warunków umożliwiających wszechstronny rozwój. Wiadomo bowiem, że język jest człowiekowi niezbędny do rozwoju psychicznego tak samo, jak powietrze, woda i pokarm do życia. Wiadomo również, że wychowanie w warunkach ustawicznego przymusu bardzo niekorzystnie odbija się na osobowości dziecka. Często zdarza się, że osoby, które w dzieciństwie były przymuszane do mówienia, w późniejszym okresie cierpią na logofobię, czyli neurotyczny wstręt do mówienia (rys.2).



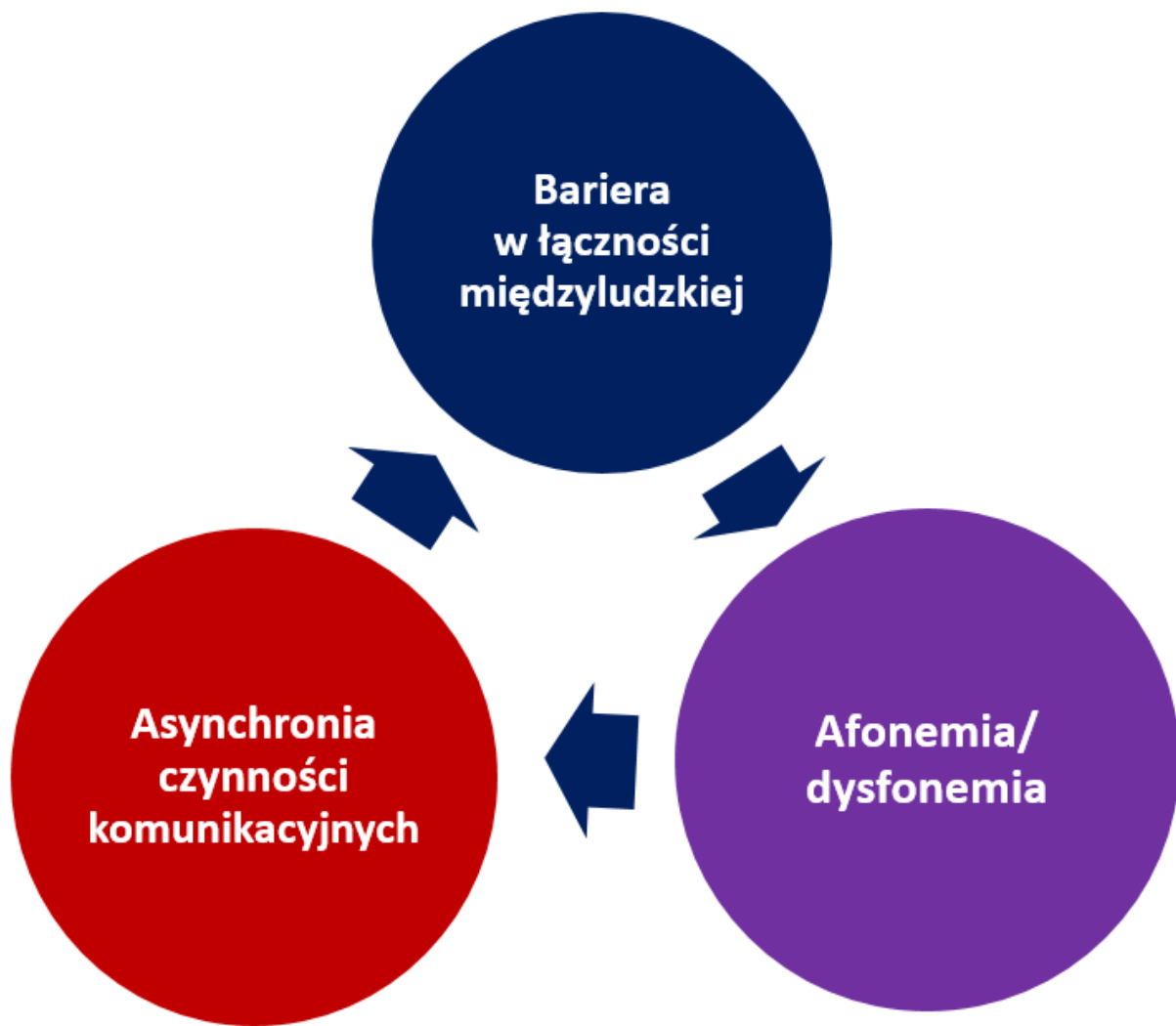
. Rys. 2. Pętla logofonii u dziecka z uszkodzonym słuchem (Krakowiak, 2012, s. 77)

Niewątpliwie jest że, aby dziecko mogło uczyć się mówić, musi jak najlepiej słyszeć, a zatem konieczne jest zastosowanie protez słuchowych. Niestety jednak bardzo liczne dzieci z uszkodzonym słuchem nie przyswajają języka dźwiękowego w sposób samoistny, nawet wówczas, gdy otrzymują doskonałe protezy: aparaty słuchowe lub implanty ślimakowe i urządzenia do bezprzewodowego przesyłania dźwięków. Zastosowanie protez słuchowych jest konieczne, ale nie jest wystarczające.

Aby mówić, nie wystarczy lepiej słyszeć, trzeba umieć doskonale słuchać i rozumieć słowa. Należy więc zastanowić się, dlaczego często dzieje się tak, że dziecko z protezą słuchową słyszy dźwięki z otoczenia, słyszy także głos ludzki, ale słów nie odbiera, nie rozumie i nie zapamiętuje? Dlaczego nie może nauczyć się słuchać tak, żeby rozpoznawać słowa?

Przyczyną tego zjawiska jest brak umiejętności odróżniania i rozpoznawania dźwięków, które mają wartość językową. Wartość językową mają dźwięki artykułowane, czyli głoski (samogłoski i spółgłoski) wchodzące w skład sylab, następujące po sobie w szybko płynącym strumieniu mowy. Głoski występują i pełnią swoją funkcję wyłącznie w połączeniu z innymi głoskami. Nigdy nie występują osobno, jako pojedyncze dźwięki. Zawsze w sylabach, z których składają się słowa. Aby nauczyć się mówić i przyswoić język, trzeba doskonale słyszeć i odróżniać głoski w sylabach.

Dzieci słyszące przychodzą na świat ze zmysłową wrażliwością na dźwięki i umysłową zdolnością słuchania kategorialnego, która umożliwia im odróżnianie głosek wszystkich ludzkich języków. Badania wykazały, że noworodki w czwartym dniu po urodzeniu doskonale odróżniają dźwięki artykułowane od innych dźwięków i poszczególne głoski od siebie. Ta zdolność stanowi bazę samoistnego rozwoju mowy i przyswajania języka. Ona pozwala dziecku nauczyć się rozpoznawać brzmienie i rozumieć znaczenie słów, a także poprawnie je wymawiać. Ucząc się wymowy, dziecko słuchem kontroluje podobieństwa i różnice między głoskami wymawianymi przez siebie i przez inne osoby. Wykorzystuje przy tym pamięć ruchów narządów mowy i czucie ich ułożenia, czyli czucie napięcia mięśniowego tych narządów, właściwego artykulacjom poszczególnych głosek. Umiejętność odróżniania głosek nazywana jest słuchem fonemowym (lub fonematycznym). Pozwala ona odróżnić od siebie wszystkie słowa, nawet takie, które różnią się jedną, bardzo subtelną cechą głoski, np. domek – Tomek, w lesie – w lecie, koc – kos, gala – kala, mecz – miecz. Całkowity brak tej zdolności określa się mianem afonemii, natomiast niedostatek słuchu fonematycznego – to dysfonemia (rys.3).



Rys. 3. Główne czynniki trudności w komunikowaniu się słyszących i niesłyszących/słabosłyszących

Dziecko z uszkodzonym słuchem posiada umysłowe zdolności potrzebne do przyswojenia języka. Jego mózg jest gotowy do podjęcia czynności rozpoznawania i rozumienia słów, a narządy mowy są gotowe do mówienia. Jednakże narząd słuchu nie odbiera dostatecznej ilości wrażeń, która pozwalałaby na odróżnianie głosek. To stanowi barierę dla samoistnego rozwoju mowy. Przy najgłębszych uszkodzeniach narządu słuchu pomoc protez często nie jest wystarczająca, aby powstała wystarczająca ilość wrażeń słuchowych, gwarantująca trafne rozpoznawanie głosek.

Dlatego konieczne jest zastosowanie dodatkowego środka pomocniczego, który ułatwiałby odróżnianie głosek dzięki wykorzystaniu zmysłu wzroku oraz czucia i pamięci ruchu. Ważne jest, aby zastosowany środek pomocniczy nie zakłócał czynności słuchania, nie zniekształcał mówienia i ułatwiał naturalne czynności mózgu. Ważne jest również, aby środek pomocniczy mógł być stosowany z łatwością we wszystkich sytuacjach życiowych, w domu, na ulicy, w miejscach publicznych, w przedszkolu i w szkole.

Takim środkiem pomocniczym są fonogesty, czyli dyskretne ruchy ręki, które towarzyszą głośnemu i wyraźnemu mówieniu. Ruchy te zostały specjalnie opracowane po to, żeby pomagały odróżniać i rozpoznawać głoski w szybko płynącym strumieniu mowy. Mówiąc do dziecka z fonogestami pomaga się mu pokonać dysfonemię, a nawet afonemię, przyswoić sobie język i nauczyć się mówić. Rodzice i inne życzliwe dla dziecka osoby uczą się mówić z fonogestami w ciągu kilku dni i mogą bez większego wysiłku stale mówić do dziecka uzupełniając mowę fonogestami.

Rozdział 2

Teoria metody Cued Speech/Metody Fonogestów

➡ 2.1. Krótka historia Cued Speech

Cued Speech to system komunikacji dla osób niesłyszących i słabosłyszących opracowany przez dr. R. Orina Cornetta w 1966 roku w Stanach Zjednoczonych. Po kilku latach nauczania fizyki, matematyki i elektroniki na poziomie akademickim, dr Cornett został dyrektorem ds. szkolnictwa wyższego w amerykańskim Ministerstwie Edukacji, gdzie zaskoczyła go informacja, że studenci niesłyszący i słabosłyszący mają niższe umiejętności czytania niż ich rówieśnicy.

Dr Cornett pierwotnie sądził, że osoby niesłyszące czytają biegle, ponieważ język pisany jest dla nich z pewnością bardziej dostępny niż język mówiony. Wkrótce jednak zrozumiał, że nabywanie umiejętności językowych rozpoczyna się od rozumienia mowy, a nie czytania i pisania. To brak możliwości rozumienia mowy utrudniał dzieciom z uszkodzeniami słuchu odczytywanie mowy z ust i naukę ich języka ojczystego.



"Po kilku miesiącach zgłębiania tego zagadnienia odkryłem, że przyczyną ich trudności w czytaniu był brak możliwości poznania mowy. Bez tego nie mogli komunikować się przy pomocy mowy, nie mogli odczytywać mowy z ust, nie mogli nauczyć się czytać".

Dr R. Orin Cornett

Dr Cornett wiedział też, że większość dzieci z dysfunkcją słuchu rodzi się w rodzinach słyszących, co sprawia, że przekazywanie umiejętności językowych i komunikacyjnych jest dużym wyzwaniem dla słyszących rodziców dzieci z uszkodzeniami słuchu. Jego badania wykazały także, że system daktylografii nie okazał się skuteczny ze względu na swoją złożoność i powolność w porównaniu z językiem mówionym.

Te obserwacje skłoniły dr Cornetta do opracowania systemu ułatwiającego dzieciom z uszkodzeniami słuchu przyswajanie języka poprzez wizualne przedstawianie dźwięków za pomocą zarówno ust, jak i dłoni. Zaczął od ustalenia głównego celu tego systemu: sprawić, by język mówiony był dostępny wizualnie dla osób z dysfunkcją słuchu, tak jak jest on już dostępny dźwiękowo dla osób słyszących.

W metodzie Cued Speech zaproponował on zastosowanie wizualnych wskazówek – Fonogestów (cues). Pogrupował on spółgłoski w ośmiu konfiguracjach dłoni, zgodnie z częstotliwością ich występowania. Pogrupował również samogłoski w czterech lokacjach wokół ust. Cornett połączył ruchy rąk z ruchami warg, co pozwoliło na lepszą synchronizację czynności mówienia i bardziej naturalną komunikację.

Cued Speech jest "systemem fonemowym" - opiera się na fonemach, najmniejszych jednostkach języka. Prowadzi to do wysokiego poziomu dokładności przekazu i odbioru mowy i może być stosowane w różnych językach.

Aby udowodnić skuteczność systemu Cued Speech, Cornett przeprowadził testy z rodzinami niesłyszących dzieci, zaczynając od rodziny Henegar w 1966 roku. Rodzice nauczyli się systemu i wdrożyli go w komunikacji ze swoją niesłyszącą córką Leah, która – obserwując rodziców - nauczyła się go w ciągu miesiąca. Jej czwórka rodzeństwa również nauczyła się Cued Speech i stosowała system w rozmowach z siostrą.

Po tym sukcesie dr Cornett zaczął dzielić się swoimi odkryciami w artykułach, referatach, na seminariach i konferencjach. Gdy spotkał się z zainteresowaniem osób z innych krajów, Cornett zdał sobie sprawę, że inne języki również potrzebują własnych adaptacji. Przy wsparciu rodzimych użytkowników języka i lingwistów opracował około 60 adaptacji Cued Speech, stosując się do precyzyjnie ustalonej metodologii. Jego głównym celem było, aby wszystkie nowe adaptacje były tak samo efektywne jak amerykańska wersja Cued Speech, z naciskiem na kompatybilność, co sprzyjało rozwojowi dwujęzyczności.

2.2. Adaptacje Cued Speech do wybranych języków europejskich

2.2.1. Francuskie adaptacje Cued Speech

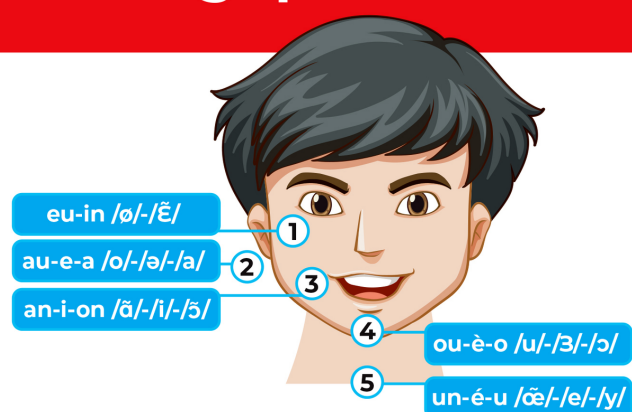
"Langue française Parlée Complétée" (LPC lub LfPC), francuska wersja Cued Speech (Cornett, 1967) jest systemem komunikacji opartym na fonemach – podstawowych jednostkach języka mówionego, takich jak spółgłoski i samogłoski.

System Cued Speech łączy informacje wizualne pochodzące z odczytywania mowy z ust z informacjami pochodzącymi z dłoni, znajdującej się w różnych pozycjach wokół twarzy, co dostarcza precyzyjnych informacji na temat sylab i głosek języka mówionego. System ten składa się z serii układów dłoni, które w połączeniu z ruchami warg umożliwiają identyfikację fonemów, podobnie jak współrzędne alfanumeryczne pozwalają zlokalizować konkretny punkt na mapie. W języku francuskim istnieje 36 fonemów, z których 17 reprezentuje spółgłoski, natomiast kolejne 16 – samogłoski.

W wersji francuskiej Cued Speech używanych jest osiem układów dłoni reprezentujących cały zakres spółgłosek i pół-spółgłosek w języku francuskim. Te układy dłoni są umieszczone w pięciu różnych miejscach na twarzy i wokół niej (kość policzkowa, policzek, usta, podbródek, szyja) i są używane do wskazywania samogłosek i ich kombinacji. Ruchy dłoni muszą być idealnie zsynchronizowane z naturalnymi ruchami ust podczas mówienia, aby wizualnie rozróżniać fonemy języka mówionego (czytanie z ruchu warg). Warto dodać, że lokacja "kość policzkowa" nie istnieje w oryginalnej wersji Cued Speech.

W języku francuskim nie ma dyftongów (dwóch kolejnych samogłosek wymawianych razem jako jedna sylaba). Francuski system funkcjonuje tak samo jak oryginalny system Cued Speech i jest oparty na sylabie. Specyficzne zasady dla samogłosek bez poprzedzających je spółgłosek i dla spółgłosek, po których nie następuje samogłoska, są takie same jak w wersji amerykańskiej. Pozycja "boczna", używana dla "a" /a/, "e", /œ/, /œ/ /ə/ i "au" /o/ w języku francuskim jest również pozycją neutralną dla izolowanych spółgłosek. W języku francuskim, niektóre identyczne fonemy mogą być albo krótkie albo długie. Ta sama pozycja jest używana do ich oznaczania, ale gest trwa dłużej dla oznaczenia długiego fonemu.

CSE Charte pour la langue française de Belgique



n°1	f /f/	n°5	d /d/
	t /t/		p /p/
	m /m/		j /ʒ/
n°2	s /s/	n°6	k /k/
	r /ʁ/		v /v/
			z /z/
n°3	g /g/	n°7	b /b/
			n /n/
n°4	w /w/	n°8	y /j/
	l /l/		ng /ŋ/
	ch /ʃ/		
	gn /ɲ/		

Emplacement 2, à côté du visage: aussi utilisé pour indiquer une "consonne" non suivie d'une "voyelle".
Configuration de la main n°1: également utilisée pour indiquer une "voyelle" non précédée d'une "consonne".



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

Otwarta dłoń używana jest do przedstawiania spółgłosek "m", "t", "f". Ten sam układ jest również neutralnym układem dłoni używanym do pokazywania izolowanych samogłosek, przed którymi nie ma spółgłosek. Jest tak za wyjątkiem "h", które w języku francuskim jest literą niemą.

Osoba mówiąca powinna wykonywać gesty blisko ust, tak aby "słuchacz" mógł widzieć ruchy warg i dłoni jednocześnie.

W metodzie Cued Speech spółgłoski i samogłoski zostały podzielone na oddzielne grupy po dwie lub trzy. Każda grupa ma swoje specyficzne miejsce wokół twarzy (dla samogłosek) lub układ dłoni (dla spółgłosek). System ten został opracowany w taki sposób, aby stanowił naturalne uzupełnienie czytania z ruchu warg. Grupy spółgłosek lub samogłosek są przypisane do każdego układu dłoni lub pozycji ręki tak, że elementy tworzone przez każdy określony układ dłoni i położenie wokół twarzy są łatwe do odróżnienia w odczytywaniu z ust.

Elementy, które są trudne do rozróżnienia na ustach są w różnych grupach, np. głoski "p", "b", "m" /p/, /b/, /m/ wyglądają podobnie na ustach, dlatego są przypisane do różnych układów dłoni.

W miarę jak użytkownicy zdobywali doświadczenie z systemem, Cornett wyznaczył również szereg konkretnych ruchów, które mogą przekazać elementy prozodii. Na przykład, ręka może być przechylona poziomo, by wskazać intonację. Przechylenie o 90 stopni wskazuje na silne akcentowanie, podczas gdy prawie poziome przechylenie oznacza, że mówiący prawie w ogóle nie akcentuje. Te zasady opracowane dla oryginalnej wersji metody Cued Speech zostały wiernie zachowane w adaptacji metody do języka francuskiego. Co ciekawe, LPC może być także używana w uczeniu się języka łacińskiego.

Francuska wersja Cued Speech jest stosowana w różnych krajach. Nasza historia zawiera wiele elementów wspólnych, ale metoda ma nieco inne formy.



Szwajcaria – krótka historia

1971: Metoda Cued Speech została po raz pierwszy zaadaptowana do języka francuskiego w Szwajcarii. Denis Mermod, pastor z Genewy, oraz dr R. Orin Cornett zaadaptowali ją do fonemów języka francuskiego i początkowo nazwali "Langage Complété Cornett" (LCC). Później nazwa została zmieniona na "Langage Parlé Complété" (LPC). Kiedy w 1973 roku zaprezentowano ją w Lozannie zgromadzeniu profesjonalistów zajmujących się głuchotą, uznano, że metoda ta jest bezużyteczna, ponieważ żaden rodzic nie zgodzi się jej nauczyć i stosować.

1982: Niektórzy rodzice we francuskojęzycznej Szwajcarii, mimo to, wykazali zainteresowanie, nauczyli się jej i z powodzeniem wprowadzili ją w swoich rodzinach, aby pomóc we włączeniu ich niesłyszących dzieci do głównego nurtu nauczania w klasach ogólnodostępnych.

1983: Założono stowarzyszenie metody Cued Speech (Association pour les Langues Parlées Complétées - ALPC) w celu promowania nauczania, używania i rozpowszechniania metody Langues Parlées Complétées w Szwajcarii.

1994: uznano transliterację za metodę wsparcia w edukacji i objęto ją finansowaniem. Zorganizowano także szkolenia dla transliteratorów. Niesłyszące dzieci zostały włączone w edukację ogólnodostępną z wykorzystaniem Langues Parlées Complétées w całej francuskojęzycznej Szwajcarii.



Francja – krótka historia

Inicjatywa rozwijania metody Cued Speech została podjęta przez rodziców dzieci niesłyszących. Od momentu pojawienia się we Francji, LPC rozprzestrzeniła się na cały kraj i została szeroko przyjęta przez rodziny dzieci niesłyszących, specjalistów i instytucje dla osób niesłyszących.

1972: René Dissoubray z Institut National de Jeunes Sourds de Paris (Narodowy Instytut dla Młodych Głuchych w Paryżu, INJS Paris) dowiedział się o Cued Speech z artykułu opublikowanego w czasopiśmie Royal National Institute for the Deaf z Wielkiej Brytanii "Hearing". Przetłumaczył go i opublikował w "Revue générale de l'Enseignement des Déficiants Auditifs" (Ogólnym Przeglądzie Edukacji Głuchych). June Dixon z Wielkiej Brytanii przeczytała to tłumaczenie i poinformowała go o istnieniu francuskiej wersji Cued Speech, kontaktując go z pastorem Mermodem.

1977: Rodzina Jonesów, która używała metody CS ze swoją niesłyszącą córką Stasię w USA, przeprowadziła się do Francji. Od razu zainteresowali się wersją francuską, która umożliwiłaby ich córce naukę w klasie francuskiej. Sukces ich dziecka zachęcił rodzinę Spinetta i innych, którzy również wybrali ten rodzaj komunikacji dla swoich niesłyszących dzieci.

1980: Rodziny Jones i Spinetta założyły Stowarzyszenie na rzecz promocji i rozwoju metody Langage Complété Cornett.

1983: Nazwa "Langage Complété Cornett" została zmieniona na "Langage Parlé Complété" (LPC), a następnie na "Langue française Parlée Complétée" (LPC lub LfPC). Następnie ALCC przekształciło się w ALPC, które obecnie nadal znane jest jako Association nationale pour la Langue française Parlée Complétée. Obecnie najczęściej używanymi akronimami są LfPC, LPC lub LPC Cues, podkreślające fakt, że system ten jest całkowicie oparty na języku francuskim. W całej Francji powstało wiele lokalnych stowarzyszeń, a także "Association nationale des codeurs LfPC" (ANCO, Krajowe Stowarzyszenie Użytkowników LfPC).

2005: certyfikacja posługiwania się metodą stała się dostępna w Paryżu i Lyonie.



Belgia – krótka historia

1980: Catherine Hage, pierwsza terapeutka mowy i języka (belgijska nazwa tej profesji to logopède, szwajcarska - logopédiste, a francuska - orthophoniste) stosująca LPC Cues w Belgii, uczestniczyła w weekendzie studyjnym we Francji i przywiozła do Belgii kasety z lekcjami CS opracowanymi przez Dissoubray'ego. W tym samym czasie dr Olivier Périer i jego zespół logopedów z Centre Comprendre et Parler plus Ecole Intégrée w Brukseli (Centrum Rozumienia i Mówienia oraz Szkoła Integracyjna) już korzystali z tej metody. Sukces w jej stosowaniu oraz liczne wyniki badań przeprowadzonych w szczególności przez Jesusa Alegrię i Jacqueline Leybaert w Laboratorium Inteligencji, Języka i Rozwoju (LCLD) na Université libre de Bruxelles doprowadziły do tego, że stopniowo zaczęli go używać także inni terapeuci, czasami razem z francuskim językiem migowym lub francuskim systemem miganym.

1984: Powstało Belgijskie Stowarzyszenie "Langage Parlé Complété Belgique" (LPC Belgia). Jego celem jest przede wszystkim rozwój i promocja LPC. Stowarzyszenie powstało w wyniku współpracy niektórych rodziców dzieci niesłyszących i specjalistów zajmujących się głuchotą. Początkowo ta organizacja była uważana za "młodszą siostrę" ALPC France. Później przyjęło nazwę "Association pour la Langue française Parlée Complétée Belgique" (ALPC Belgia). Nie ma stowarzyszeń dla innych języków używanych w Belgii (niemieckiego i niderlandzkiego), mimo że adaptacja Cued Speech dla języka niderlandzkiego (VISI-C) i angielska wersja Cued Speech są wykorzystywane w Belgii. Są one jednak mało używane, podobnie jak EdLS w Szwajcarii). ALPC Belgia prowadzi kursy również w zakresie VISI-C lub Cued Speech. W Belgii transliterator LPC może być nazywany "codeur/codeuse", albo "translittérateur/translittératrice".

System używany w Belgii jest identyczny z tym używanym we Francji i Szwajcarii, z wyjątkiem pół-spółgłosek, których większość Belgów nie wymawia tak samo jak Francuzi i Szwajcarzy. W Belgii nie ma rozróżnienia między dźwiękami "w" /w/ i "ui" /ɥ/. Tak więc Belgowie wymawiają słowo "joint" "w" /w/ w taki sam sposób jak "juin" "w" /w/. Wymawiają "huit" i "juin" z końcówką "w" /w/, podczas gdy Francuzi i Szwajcarzy wymawiają "huit" i "juin" z końcówką "ui" /ɥ/. Ze względu na różnorodność akcentów w języku francuskim, mówienie z LPC różni się czasem w zależności od regionu.

Brigitte Charlier (członek założyciel Belgijskiego Stowarzyszenia LPC), dyrektor Centre Comprendre et Parler z Brukseli, wspomniała w 2016 roku, podczas obchodów 50-lecia CS w Waszyngtonie (USA), że Belgia jest krajem, w którym używanie wielu języków jest powszechne. Mniejsza jest więc "rywalizacja" metody Cued Speech z językiem migowym, który jest postrzegany jako jeszcze jeden język. Wskazała też, że bardzo bliskie związki z laboratorium badawczym ULB (Université Libre de Bruxelles) powodują, że badania nad Cued Speech w Belgii są wyjątkowo dobrze wspierane.



2.2.2. Włoska adaptacja Cued Speech

Włoska adaptacja Cued Speech P.I.T.A. (Parola Italiana Totalmente Accessibile) została przygotowana przez dr R. Orina Cornetta przy współpracy z Lucio Rossi. Metoda Cued Speech jest zazwyczaj stosowana w językach o wyższej niejednoznaczności odczytywania z ruchu warg (np. języki anglo- lub frankofońskie - Massoni, Marogna, 2004). Język włoski jest stosunkowo łatwy do odczytania z ust, dlatego też literatura dotycząca włoskiej adaptacji Cued Speech jest niewielka. Niemniej jednak od lat 60. włoscy eksperci opracowywali różne podejścia i metody wykorzystujące gesty i pozycje rąk w celu ułatwienia rozumienia mowy przez osoby niesłyszące.

Metody te były wdrażane i rozwijane głównie w badaniach klinicznych, edukacyjnych i akademickich. Poza daktylografią, najbardziej znane są Metoda Werbotonalna Petara Guberiny (dyrektora Laboratorium Fonetycznego Uniwersytetu w Zagrzebiu), transkrypcja fonetyczna Aldo V. Gladica i Metoda Twórczej Rehabilitacji Stymulującej Zory Drezancich.

Włoska adaptacja metody Cued Speech P.I.T.A. ma siedem konfiguracji dla spółgłosek, dwie lokalizacje ręki dla samogłosek i jeszcze jedną lokalizację ręki do określenia sytuacji, kiedy samogłoska nie następuje bezpośrednio po spółgłosce.

Dwa umiejscowienia ręki identyfikują dwie grupy dźwięków samogłoskowych: jedno dla samogłosek /a/, /i/, /u/ (lokacja na szyi), i jedno dla samogłosek /o/, /e/ (lokacja na podbródku).

Te dwa ułożenia podkreślają różnicę pomiędzy fonemami trudniejszymi do rozróżnienia przy czytaniu z ruchu warg (/o/ i /u/; /a/ i /e/; /i/ i /e/), które mogą być trudne do rozpoznania dla osoby niesłyszącej.

Ustny język włoski ma siedem samogłosek: /è/ półotwarta, /é/ półzamknięta, /ò/ półotwarta /ó/ półzamknięta, /a/, /i/, /u/. Rozróżnienie między samogłoską półotwartą a półzamkniętą nie jest jednak kluczowe dla rozumienia mowy.

Poniżej znajdują się tabele z rozmieszczeniem i konfiguracjami P.I.T.A. dla samogłosek i grup sylabowych dla każdej konfiguracji. Jak widać, każda konfiguracja (układ dłoni i jej położenie) identyfikuje kilka grup sylab.

P.I.T.A. ma na celu ułatwienie rozumienia języka mówionego przy pomocy informacji wizualnej. System ten wymaga odpowiedniego poziomu funkcji poznawczych, wykonawczych (np. pamięć robocza) i prakseologicznych. Niektóre włoskie badania podkreślają rolę P.I.T.A. w procesie nauki czytania i pisania oraz wzmacniania umiejętności percepcji słuchowej podobnych fonemów, szczególnie w celu zbudowania leksykonu fonologicznego i rozpoczęcia nauki czytania i pisania (Marogna 2006/2007; Santinello 2016/2017).

P.I.T.A Parola Totalmente Accessibile



Posizione alla gola
a, i, u



Posizione al mento
o, e



Posizione Laterale
Usata in assenza di vocale
(consona consonante
non seguita da vocale).



d, p, sc (i)



l, v, s (dolce)



s, r



n, b, z



m, f, t

Usata anche
in assenza
di consonante,
cioè,
quando una
vocale non
è preceduta
da consonante.



c, gn, ci



g (a), gl (i)
g (i)



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

P.I.T.A Parola Totalmente Accessibile



Posizione alla gola
a, i, u



Posizione al mento
o, e



Posizione Laterale
Usata in assenza di vocale
(consona consonante non seguita da vocale).



d, p, sc (i)



l, v, s (dolce)



s, r



n, b, z



m, f, t

Usata anche
in assenza
di consonante,
cioè,
quando una
vocale non
è preceduta
da consonante.



c, gn, ci



g (a), gl (i)
g (i)



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



2.2.3. Polska adaptacja

Komunikacja jedynie w języku migowym lub jedynie oralna były w Polsce uważane za niewystarczające dla integralnego rozwoju umiejętności komunikacyjnych dzieci głuchych i słabosłyszących. Poszukiwano nowych metod. Już 200 lat temu Jan Sierzyński opracował "znaki ręczno – ustne" - system gestów, który miał na celu wspomaganie rozpoznawania mowy. System ten jednak – ze względu na różne uwarunkowania polityczne – nie został przekształcony w regularną metodę.

Polska wersja metody Cued Speech powstała w 1986 roku i została opracowana przez prof. Kazimierę Krakowiak. Powstała ona w oparciu o oryginalną wersję Cued Speech (CS) oraz francuskojęzyczną – Langage Parlé Complété (LPC).

Fonogesty są to specjalne ruchy jednej ręki (prawej lub lewej), które towarzyszą głośnemu i wyraźnemu mówieniu. Są ściśle zsynchronizowane i harmonijnie połączone z artykulacją. Stanowią uzupełnienie ruchów i układów narządów mowy, które są widoczne w czasie mówienia. Naczelna zasada funkcjonowania systemu w komunikowaniu się z osobami niesłyszącymi brzmi: „podobnemu na ustach towarzyszy inne na dłoni”.

Do głosek podstawowych zaliczono 8 samogłosek i 35 spółgłosek. System fonogestów składa się z tak zwanych lokacji, to jest punktów w pobliżu ust, które wskazuje dłoń wykonując ruch towarzyszący wymawianiu samogłosek, oraz z układów palców, które przyjmuje dłoń w momencie wymawiania spółgłosek.

Są cztery lokacje dłoni odpowiadające samogłoskom oraz jedna lokacja, w której wykonujemy gesty towarzyszące spółgłoskom, po których nie ma samogłosek. Podstawowych układów palców dla spółgłosek jest osiem. Odpowiadają one spółgłoskom twardym. Natomiast spółgłoskom miękkim i zmiękczonej odpowiadają odmiany układów podstawowych, które wykonuje się lekko uginając palce ku wnętrzu dłoni. Jeśli przed samogłoską nie występuje żadna spółgłoska, dłoń przyjmuje układ ze wszystkimi palcami zwiniętymi lekko w pięść. Poszczególne ruchy ręki towarzyszą częstkom artykulacyjnym, wchodzącym w skład sylab, nie zakłócając rytmu i melodii wypowiedzi.

Gdy mówimy, dłoń przyjmuje układ palców właściwy dla spółgłoski i jednocześnie porusza się w kierunku lokacji przyjętej dla samogłoski, która następuje po spółgłosce (wykonuje ruch w kierunku określonego punktu). Jeśli po spółgłosce nie ma samogłoski, dłoń wskazuje lokację nr 3 (zobacz rys.1). Wykonując opisane ruchy, można jednocześnie mówić płynnie i melodyjnie, zachowując prawidłową intonację, podkreślając sylaby oraz wyrazy akcentowane i przestrzegając wszystkich zasad kultury żywego słowa. Tempo mówienia może być naturalne, odpowiednio zwolnione i dostosowane do możliwości odbioru dziecka. Dzięki temu dziecko otrzymuje prawidłowe wzorce artykulacyjne i rytmiczne, a także – w miarę swoich możliwości, częściowo – słuchowe.

Polskie doświadczenia jednoznacznie pokazują, że zdolność do „słyszenia wizualnego” jest zależna od stopnia opanowania wzorców językowych, od uformowania sobie precyzyjnych wewnętrznych reprezentacji słów (wyobrażeń słów). Fonogesty ułatwiają dokładną percepcję wzrokowo-słuchową i segmentację kategoryjną strumienia sygnałów mowy, czyli jego podział na elementy posiadające określone funkcje znaczeniowe i formalno-gramatyczne. Dzięki temu umożliwiają uformowanie się w umyśle dziecka trwałych wzorców fonemowych, izomorficznych wobec wzorców słuchowych (Krakowiak 1998, s. 256).

Najważniejszym walorem Metody Fonogestów jest jej pełna zgodność z naturalnym przyswajaniem języka przez dziecko i doskonałe współdziałanie z protezami słuchowymi (aparatami oraz implantami ślimakowymi).

W systemie gestów wspomagających zawarty jest szczegółowy program wychowania słuchowo-językowego, który umożliwia dziecku z uszkodzeniem słuchu przyswojenie pełnego systemu morfonologicznego języka. Na jego fundamencie może rozwinąć system leksykalno-semantyczny oraz syntaktyczno-fleksyjny w sposób zgodny z naturalnym procesem przyswajania języka.

Skuteczność Metody Fonogestów w nauczaniu języka polskiego została zbadana w trakcie eksperymentu pedagogicznego przeprowadzonego w ośrodkach szkolno-wychowawczych dla dzieci niesłyszących i słabosłyszących. Szczegółowy opis eksperymentu zawiera książka autorstwa Kazimiery Krakowiak (1995) pod tytułem „Fonogesty jako narzędzie formowania języka dzieci z uszkodzonym słuchem”.

Dalsze polskie doświadczenia wykorzystywania Metody Fonogestów w edukacji i rehabilitacji mowy zostały opisane w wielu innych publikacjach (Krakowiak, Leszka 2000, Trochymiuk 2008, Domagała-Zysk 2009, Krakowiak 2012, Borowicz 2016, Kołodziejczyk 2016).

Mówimy z fonogestami



0	1A 1B	2
samogłoska, przed którą nie ma spółgłoski	m t ż (rz) m' t'	ł d ch (h)
3A 3B	4A 4B	5A 5B
b c sz b' ć	p dz l p' dź	r s g ś g'
6A 6B	7A 7B	8A 8B
k z k' ź	w cz w' j	f n dź f' ń



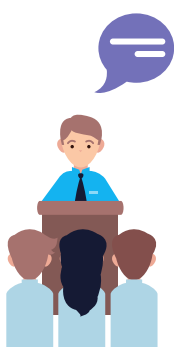
👉 2.3. Cued Speech/Metoda Fonogestów i inne metody komunikacji z osobami niesłyszzącymi i słabosłyszzącymi

Posługiwanie się językiem jest unikalną cechą istoty ludzkiej. Spośród wszystkich istot żyjących tylko człowiek jest obdarzony pełnym językiem, zarówno w formie ustnej, jak i migowej, co jest istotnym osiągnięciem ewolucyjnym, dającym nam możliwość pełnego, świadomego istnienia w świecie. Uszkodzenie słuchu stanowi wyzwanie dla typowego sposobu przyswajania języka, opartego na fonocentrycznej koncepcji komunikacji międzyludzkiej. Od samego początku metody edukacyjne stosowane w edukacji osób niesłyszących starały się przywrócić skuteczną komunikację, nawet jeśli narzędzia do jej osiągnięcia były bardzo różne. Największa trudność dotyczyła tego, czy używać znaków migowych, czy nie. To stanowi podstawę do wyróżnienia dwóch głównych metod komunikowania się: ustnych (oralnych) i migowych.



2.3.1. Metody ustne

Metody ustne w edukacji niesłyszących mają na celu przywrócenie możliwości porozumiewania się mową u dzieci z uszkodzeniami słuchu, które z powodu tego deficytu nie mają kontaktu z językiem historyczno-oralnym kraju, w którym żyją.



Edukacja osób niesłyszących rozpoczęła się właśnie w tym celu – w okresie renesansu hiszpańscy mnisi podjęli próbę edukacji młodych książąt z różnych części Europy, aby nauczyć ich rozumieć mowę i mówić. Złotym okresem metody ustnej był jednak okres po Kongresie Mediolańskim w 1880 roku, kiedy to postanowiono wyłączyć język migowy z edukacji niesłyszących. Wierzano, że język migowy może spowolnić lub uniemożliwić rozwój mowy ustnej. Opracowano metodę nauczania ustnego, polegającą na artykulacji pojedynczych głosek języka, poprzez ćwiczenia wymowy oraz pracę nad językiem prowadzoną w specjalnych szkołach dla niesłyszących przez wyspecjalizowanych nauczycieli. Pełnili oni jednocześnie funkcje, które dziś należą do dwóch różnych profesji: nauczycieli i logopedów.

W XX wieku próbowano wspierać rozwój mowy ustnej w różny sposób, także np. z wykorzystaniem muzyki - jak na przykład w metodzie grafizmu fonetycznego opracowanego przez Aldo Vinco Gladica lub w metodzie fonetyczno-rytmicznej Zory Drezancic.

Współcześnie, wraz z pojawieniem się implantu ślimakowego, nastąpił dalszy intensywny rozwój edukacji ustnej dzieci niesłyszących. Implanty ślimakowe zrewolucjonizowały edukację osób niesłyszących, stawiając sobie za cel przywrócenie słuchu, a w konsekwencji funkcji językowych. Opracowano nowe metody wspomagające pracę z implantem ślimakowym. Najbardziej znaną z nich jest metoda terapii słuchowo-werbalnej (Auditory Verbal Therapy, AVT), która wśród swoich wymagań przewiduje maksymalne wykorzystanie słuchu i silne zaangażowanie rodziny.



2.3.2. Język migowy

Od dawna wiemy, że osoby niesłyszące porozumiewały się ze sobą za pomocą gestów (znaków) i również obecnie, we wszystkich krajach, w których istnieje społeczność osób niesłyszących, istnieje taka forma komunikacji. W każdym kraju można znaleźć inny język migowy, a czasem nawet więcej niż jeden, z własnym słownictwem, składnią i semantyką, które znacznie różnią się od języków narodowych.



Od początku edukacji niesłyszących pod koniec XVIII wieku, aż do roku 1880 język migowy był powszechnie używany w instytucjach dla osób niesłyszących, w których także wiele osób niesłyszących pracowało jako nauczyciele. W 1880 roku w Mediolanie odbyła się międzynarodowa konferencja, która miała zdecydować o rodzaju edukacji niesłyszących uczniów. Zdecydowano, że jedynym modelem edukacji powinna być edukacja oparta na metodach ustnych, oralnych. Od tego czasu języki migowe były zakazane w nauczaniu i represjonowane na wiele sposobów. Dopiero od lat 50-tych i 60-tych XX wieku rozpoczęto badania nad językiem migowym, które doprowadziły międzynarodową społeczność naukową do ponownego odkrycia językowego charakteru wizualno-gestowych języków używanych przez osoby niesłyszące.

Jednym z najbardziej znanych badaczy w tej dziedzinie jest William Stokoe, który postanowił zbadać język migowy, przyjmując te same kryteria lingwistyczne, które zwykle stosuje się do badania języków używanych w małych społecznościach, z zamiarem zrozumienia, czy jest to forma pantomimy, czy też autonomiczny system językowy. Jego praca wyznacza początek refleksji współczesnej lingwistyki i semiotyki nad językami migowymi. Analizując amerykański język migowy (ASL) Stokoe odkrył strukturę pod wieloma względami podobną do tej, jaką mają języki foniczne: tak jak z połączenia ograniczonej liczby dźwięków bez znaczenia (fonemów) powstaje ogromna liczba jednostek posiadających znaczenie (słów), tak z połączenia ograniczonej liczby minimalnych jednostek może powstać szeroka liczba jednostek posiadających znaczenie (znaków).

Z fonologicznego punktu widzenia, zgodnie z podaną przez niego analizą, znak może być opisany w odniesieniu do trzech parametrów:

1. miejsca w przestrzeni, w którym ręce wykonują znak;
2. konfiguracji rąk wykonujących znak;
3. ruchu w trakcie wykonywania znaku.

W okresie późniejszym niż pierwotna analiza Williana Stokoe, na podstawie badań nad językami migowymi, wykorzystując metodę rozpoznawania minimalnej pary znaków, wyodrębniono jeszcze co najmniej trzy inne ważne parametry:

4. orientacja dłoni;
5. mimika twarzy;
6. wypowiedane słowa (komponenty oralne) - wokalizacje, często częściowe i niekoniecznie zgodne z werbalizacją słowa, które mogą towarzyszyć wytwarzaniu znaku.

Wypowiadanie słowa może być dwójakiego rodzaju:

- a. Obrazy zapożyczonych słów:** są to słowa porównywalne do języka mówionego, wypowiedane w tym samym czasie, co artykulacja znaku. Wargi wypowiadają odpowiednie słowo, może być ono w pełni lub częściowo poprawne np. w zakresie końcówki fleksyjnej wskazującej na liczbę czy rodzaj gramatyczny. Taki obraz może być używany np. wtedy, kiedy nie istnieje znak migowy lub też istnieje kilka wariantów danego słowa i konieczne jest sprecyzowanie komunikatu.
- b. Specjalne komponenty ustne:** składają się na nie wyrażenia ustne towarzyszące znakowi, takie jak dźwięki, szumy, westchnienia, wydęcia policzków, nie zawsze wyraźnie związane z wypowiedanym słowem.

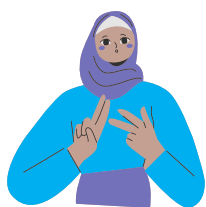
Nawet jeśli wypowiedzianie słów traktowane jest jako parametr językowy, to jest to kwestia dyskusji, jaka jest prawdziwa językowa natura tego zjawiska. Metody wykorzystujące język migowy w edukacji nazywane są dwujęzycznymi. Dwujęzyczność polega na tym, że dziecko niesłyszące może posługiwać się językiem mówionym/pisanym kraju urodzenia oraz miejscowym językiem migowym.

Język migowy i metoda Cued Speech są oczywiście bardzo różne. Niekiedy jednak wykorzystywane są także wspólnie w edukacji dwujęzycznej i są dzieci, które bardzo płynnie posługują się tymi dwiema formami komunikowania się. Jednak język migowy należy postrzegać w kategoriach języków mniejszościowych. Cued Speech jest jedną z form wspierania komunikacji osób niesłyszących w ich języku narodowym, natomiast język migowy jest autonomicznym językiem, metodą komunikacji alternatywnej, zastępującym komunikację w języku narodowym.



2.3.3. Metody mieszane

Istnieją również metody mieszane (bimodalne), które polegają na używaniu obu form komunikowania się, ustnej i migowej.



Metoda bimodalna łączy w sobie użycie języka migowego i mówionego, a także odpowiada na potrzebę usprawnienia rozumienia mowy. Dzięki takiemu podejściu dzieci uczą się kojarzyć znaczenie znaku z czytaniem słowa z ruchu warg. Zwykle gramatyka i ogólna struktura zdania pozostają takie jak w języku narodowym, podczas gdy aparatem leksykalnym jest język migowy, któremu zawsze towarzyszy czytanie z ruchu warg i mówienie.

Istnieje również dodatkowa wersja metody mieszanej, system językowo-migowy, który zachowuje słownictwo i gramatykę języka narodowego, intensywnie wykorzystując też daktylografię. Umożliwia to poznawanie i tłumaczenie słów, które nie istnieją w językach migowych, np. słownictwa prawniczego. System ten ma na celu bardzo dokładne odwzorowanie słownictwa i gramatyki języka narodowego. We Włoszech nosi nazwę Italiano Italiano Segnato Esatto, a w Wielkiej Brytanii – Signed Exact English (SEE), a w Polsce – System Językowo-Migowy.

Czasami metody mieszane są również nazywane „komunikacją totalną”, ale nie jest to określenie precyzyjne. W komunikacji totalnej zaleca się używanie każdego narzędzia, które umożliwia komunikację: słów, znaków i gestów.

Metoda mieszana może również oznaczać jednoczesne używanie Cued Speech i języka migowego. W Belgii od 1992 r. Centre Comprendre et Parler i stowarzyszona z nim szkoła integracyjna Ecole Intégrée z Brukseli opracowały oryginalną kombinację używania Cued Speech i języka migowego, nazwaną Français Complet Signé et Codé (Complete Signed and Cued French (CSCF), które można uznać za ważny krok w opanowywaniu francuskiej wymowy.

FCSC, Français Complet Signé et Codé, polega na używaniu Cued Speech (LfPC) we wszystkich interakcjach z dzieckiem, przy jednoczesnym wstawianiu znaków zapożyczonych z leksykonu języka migowego. Celem jest jak najszybsze przejście do używania wyłącznie LfPC, który gwarantuje wizualny dostęp do wszystkich elementów języka francuskiego.

Rozdział 3 Zalety stosowania Metody CS/Metody Fonogestów

3.1. Korzyści z zastosowania Metody Cued Speech/Metody Fonogestów dla osób niesłyszących i słabosłyszących

Żadna z osób niesłyszących i słabosłyszących, zarówno dorosłych, jak i dzieci, nie ma pełnego dostępu do języka mówionego - niezależnie od stopnia głuchoty czy skuteczności aparatów słuchowych. Nicholls i Ling już w 1982 roku zauważyli, że czytanie z ruchu warg nie wystarcza, aby osoba z wadą słuchu mogła zrozumieć język mówiony. Warto wspomnieć, że Gaye H. Nicholls pracowała wiele lat w szkole dla niesłyszących St Gabriel w pobliżu Sydney w Australii, gdzie wykorzystywała CS w nauczaniu dzieci niesłyszących.

Cued Speech (CS) w połączeniu z czytaniem z ruchu warg umożliwia rozróżnianie homofonów (słów, które są nierozróżnialne na ustach), usuwając w ten sposób dwuznaczności wynikające z identycznych lub niewidocznych dźwięków. Zastosowanie CS poprawia percepcję słowa mówionego i wspiera proces rozwoju języka receptywnego i ekspresyjnego bez konieczności jego słyszenia. CS ułatwia komunikację ustną i zapewnia dziecku z dysfunkcją słuchu dostęp do kompletnego i ustrukturyzowanego modelu językowego.



"Ona widzi dokładnie to, co jest mówione, "słyszy" swoimi oczami" - taką prawidłowość wykazało wiele badań na ten temat (Cornett 1967; Alegria 1992; Leybaert et al 1998; Périer et al 1988).



Rozsądnym wydaje się być myślenie, że lekkie spowolnienie i lepsza artykulacja, które pojawiają się wraz z używaniem fonogestów, pomagają w lepszym rozumieniu mowy. Wykorzystanie CS w pracy z dziećmi z wadą słuchu sprzyja ich włączeniu/integracji i autonomii w każdym kontekście: rodzinnym, szkolnym, społecznym, zawodowym i obywatelskim. Zarówno osoby niesłyszące, jak i słabosłyszące mogą używać fonogestów do komunikowania się ze sobą oraz jako sposobu odbierania języka mówionego w kontaktach z osobami słyszącymi. Metoda ta jest prosta, skuteczna i szybka do nauczenia się przez każdego: wystarczy dziesięć godzin szkolenia, aby przyswoić sobie podstawy tego systemu.

Jak wspominają niektórzy autorzy, "Cued Speech jest obecnie jedynym systemem manualnym, który zapewnia pełną wizualną percepcję mowy w czasie rzeczywistym" (Cornett, 1967; Alegria i in., 1992; Leybaert i in., 1998; Périer i in., 1988; Krakowiak 1995). Dzięki CS nie trzeba już upraszczać tego, co się mówi. Na późniejszym etapie, ta umysłowa sprawność, która jest tak niezbędna do zrozumienia ludzi, którzy nie używają fonogestów, zostanie rozwinięta poprzez sam poziom osiągniętej biegłości językowej.

Dr R.O. Cornett, wynalazca CS, napisał w 1988 roku: **"Czytanie z ruchu warg jest kompetencją, która nie może być rozwinięta do użytecznego poziomu, dopóki nie jest się zaznajomionym z językiem mówionym. Bez rozumienia mowy nie można nauczyć się języka"** Ling i Clarke, którzy przeprowadzili jedno z pierwszych badań nad umiejętnością czytania z ruchu warg z wykorzystaniem Cued Speech stwierdzili to już w 1975 roku, a w 1976 roku ogłosili: "Cued Speech działa!" oraz "Korzyści wzrastają im częściej ktoś używa Cued Speech". Inni specjaliści w dziedzinie głuchoty również uznali, że "CS poprawia wykorzystanie słuchu i nie rozprasza uwagi słuchowej u dzieci niesłyszących" (Charlier & Paulissen, 1986).

Niesłyszący czy słyszący, wszyscy używamy czytania z ruchu warg. Dodatkową korzyścią dla tych, którzy używają Cued Speech jest to, że z reguły poprawiają swoje kompetencje czytania z ruchu warg. **Potwierdzają to wyniki badań:** [...]wyniki z udziałem dzieci niesłyszących, które korzystały z CS od najmłodszych lat - i w mniejszym stopniu tych, które miały z nią styczność później i wyłącznie w szkole - pokazują, że CS redukuje niejednoznaczność w identyfikacji głosek na podstawie ruchów warg" (Leybaert i in., 2011).

"Młodzi dorośli ze środowisk posługujących się Cued Speech wykazali się wysokimi umiejętnościami świadomości fonologicznej i czytania ze zrozumieniem podobnymi do słyszących rówieśników i lepszymi od tych ze środowisk nie posługujących się Cued Speech" (LaSasso & Crain & Leybaert, 2003).



3.1.1. Cued Speech/Metoda Fonogestów a czytanie i pisanie

Dzięki konsekwentnemu stosowaniu Cued Speech nawet dzieci niesłyszące lub słabosłyszące, które nie mają implantów ślimakowych, mogą osiągnąć odpowiedni do wieku poziom kompetencji językowej i umiejętności czytania i pisania, co pozwala im na osiągnięcie wysokiego poziomu czytania, a tym samym również zwiększenia zakresu używanego słownictwa. Ponadto można powiedzieć, że Cued Speech buduje „sieć fonologiczną”. Potwierdza to wielu autorów, między innymi Leybaert & Lasasso (2010). Warto przypomnieć, że Jacqueline Leybaert jest doktorem psychologii i pedagogiki, profesorem Wolnego Uniwersytetu Brukselskiego (ULB), członkiem Cognition, Language and Development Lab, autorką licznych publikacji naukowych na temat procesów uczenia się języków przez dzieci niesłyszące, a Carol LaSasso jest profesorem na Wydziale Nauk o Słuchu, Mowie i Języku Uniwersytetu Gallaudeta w Waszyngtonie. Wskazali oni, że Cued Speech jest "**pomocą w zapamiętywaniu nowych słów**" (Alegria & Aurouer & Hage, 1997), że "**stosowanie Cued Speech poprawia rozwój umiejętności pisania**" (Leybaert, 2000), że Cued Speech "**zachęca i ułatwia dostęp do czytania**" (Alegria & Dejean & Capouillez & Leybaert, 1990) oraz że "**sprzyja rozwojowi leksykalnemu**" (Hage, 1994).

Badania potwierdzają także, że CS, stosowana we wczesnym okresie życia dziecka w jego środowisku rodzinnym, „**stanowi znaczącą pomoc w lepszej percepcji mowy**” (Périer et al., 1988; Alegria & Charlier & Mattys).

Fonogesty rozwijają wewnętrzny model języka mówionego, który może zapoczątkować proces nauki czytania. Dzięki CS można używać różnych wyrażań, aby przekazać pojedynczą ideę, odblokować to, co ukryte, wzbogacając w ten sposób stopniowo słownictwo i strukturę zdań. Można fonogestować każde słowo i dowolny dźwięk: nazwy własne, onomatopeje, słowa nieznane i techniczne terminy stosowane wyłącznie w określonej dziedzinie.

Umiejętność czytania i pisania jest bardzo ważna, aby móc uczyć się samodzielnie, ponieważ dostęp do języka pisanego jest absolutnie niezbędny - większość informacji jest dostępna w formie pisemnej.



3.1.2. Nauka języka w domu, w szkole oraz podczas terapii logopedycznej

Dzieci niesłyszące lub słabosłyszące w większości przypadków rodzą się w rodzinach słyszących. 95% ich rodziców to w rzeczywistości osoby normalnie słyszące, a ich językiem ojczystym jest język mówiony. CS można stosować u dzieci w każdym wieku - również u niemowląt i małych dzieci - i umożliwia to rodzicom pełną komunikację ze swoimi dziećmi. Jednym z głównych kryteriów, jakimi kierował się wynalazca CS było to,

że „system ten musi być możliwy do nauczenia się przez słyszących rodziców o przeciętnej inteligencji, którzy są gotowi podjąć rozsądny wysiłek, by pomóc swojemu dziecku” (Cornett, 1967). Dzieci uczą się od swoich rodziców: "niesłyszące dziecko uczy się odczytywać mowę fonogestową w sposób naturalny, obserwując dorosłych" (Cornett, 1967). Dzieci, które używają fonogestów w domu, radzą sobie lepiej niż inne, jeśli chodzi o rozróżnianie rymów i wyniki w czytaniu (Leybaert & Charlie, 1996). Dzieje się tak, ponieważ CS gwarantuje wizualny dostęp do wszystkich aspektów języka - zarówno fonologicznych, jak i morfosyntaktycznych (Croiseaux, 2020; Krakowiak, 1995).

Twórca Cued Speech zakłada też, że system ten musi być również możliwy do nauczenia się przez bardzo małe dziecko z ubytkiem słuchu poprzez „kąpiel językową” w domu rodzinnym, czyli normalny proces regularnego kontaktu z językiem mówionym. Rodzice, którzy używają fonogestów podczas głośnego mówienia w domu, stymulują rozwój słuchowy dziecka, który następnie będzie także wzmacniany podczas rehabilitacji słuchowej na turnusach logopedycznych. Zapoznają także dziecko z różnymi akcentami, dialektami, rymami, wyrażeniami żartobliwymi, a nawet nonsensownymi słowami, które występują w naturalnych rodzinnych rozmowach.

W idealnej sytuacji dziecko powinno mieć możliwość korzystania **z codziennego kontaktu z pełnym językiem mówionym w całym jego bogactwie i różnorodności, od najwcześniejszych lat, i to intensywnie, we wszystkich kontekstach życia codziennego.** Wszystkie osoby bliskie takiemu dziecku są w stanie nauczyć się i używać CS w każdej codziennej interakcji - w komunikacji, w mowie, w śpiewie, w zabawie, w czytaniu bajek itd. - umożliwiając mu w ten sposób naturalny rozwój umiejętności językowych w okresie, kiedy dziecko jest otwarte na przyswajanie języka.

Jeśli nie jest możliwe takie systematyczne stosowanie fonogestów w domu, mogą być one wykorzystywane do pomocy dzieciom w placówkach edukacyjnych. W szkole (zarówno specjalnej jak i ogólnodostępnej) nauczyciele mogą używać CS sami lub pozwolić, by w klasie towarzyszył im transliterator.

3.1.3. Cued Speech/Metoda Fonogestów a dwujęzyczność

Metoda Cued Speech została zaadaptowana do ponad 60 głównych języków i dialektów. Fonogesty nie są oparte na pisowni, ale na mowie. Pokazują one, jak brzmi dana głoska i dlatego system ten może być używany do korygowania wymowy. CS może być używana jako uzupełnienie języka migowego w rodzinach, które wybierają dla swojego dziecka podejście dwujęzyczne, czyli używają w komunikacji język narodowy z fonogestami oraz język migowy.

Co ciekawe, jako że Cued Speech jest systemem dostosowanym do wielu języków, może być on wykorzystywany do nauki języków obcych: "Wszystkie wersje są ze sobą kompatybilne, dzięki czemu niesłyszące dziecko posługujące się daną wersją językową Cued Speech może następnie łatwo przejść do korzystania z tego systemu w innym języku podczas nauki dowolnej liczby innych języków obcych" (Charlier, 2020). Taki przykład podaje Daisey, pisząc o nauczaniu osób niesłyszących języka hiszpańskiego jako języka mówionego, z wykorzystaniem Cued Speech. Zaobserwowano, że niesłyszący amerykańscy uczniowie często mówili lepiej po hiszpańsku niż po angielsku. Działo się tak dlatego, że od początku nauki języka hiszpańskiego mogli doświadczać poprawnej hiszpańskiej wymowy, podczas gdy ich ojczysty język angielski poznawali bez fonogestów, a więc często nieprecyzyjnie (Daisey, 2005).

Więcej na temat praktyki nauczania języka angielskiego jako obcego polskich uczniów niesłyszących i słabosłyszących przy pomocy angielskiej wersji metody Cued Speech pisze Anna Podlewska (Podlewska, 2013, 2014, 2015).

3.1.4. Cued Speech/Metoda Fonogestów a implanty ślimakowe (CI)

Jak twierdzi prof. Leybaert, dzieci niesłyszące używające implantu ślimakowego są „niesłyszącymi dziećmi, które słyszą”, ale nie są „słyszącymi dziećmi”. Implanty nie przywracają idealnego słuchu (Leybaert i in., 2011). Metoda Fonogestów skutecznie uzupełnia używanie aparatów słuchowych i implantów, przekazując każde słowo w czasie rzeczywistym, w momencie jego wypowiedzania.

Wspiera percepcję komunikatu i wizualnie wyjaśnia to, co jest odbierane słuchowo w hałaśliwym otoczeniu. Potwierdzały to już obserwacje Osbergera który pisał, że **stosowanie CS przez dzieci przed wszczepieniem implantu ślimakowego ma znaczący pozytywny wpływ na zdolność do czerpania korzyści z implantu** (Osberger 1997) oraz badania Leybaert: i in. "[...] tak jak w przypadku dzieci, które słyszały normalnie zanim stały się niesłyszące, dzieci intensywnie korzystające z CS w okresie przedimplantacyjnym i w ciągu dwóch lat po implantacji odniosły rzeczywistą korzyść ze stosowania implantu ślimakowego" (Leybaert i in., 2011).

Osoby niesłyszące z implantami skarżą się, że mają trudności z porozumiewaniem się w sytuacjach, gdy w tle jest dużo hałasu. **Zastosowanie CS oznacza, że komunikacja może być kontynuowana nawet wtedy, gdy osoba niesłysząca lub słabosłysząca nie nosi swojego implantu lub gdy w tle jest hałas**, co bardzo często ma miejsce w życiu codziennym. Mówienie z fonogestami nie zakłóca przetwarzania słuchowego - wręcz przeciwnie, wzmacnia przekaz w miarę jego pojawiania się. Według badań opublikowanych w 2010 roku, fonogestowanie poprawia percepcję słowa mówionego, umiejętności czytania z ruchu warg oraz bazę językową dzieci z implantem ślimakowym. Kiedy mowa prezentowana jest z fonogestami, a więc w sposób audiowizualny, dzieci z CI bardziej polegają na informacjach wizualnych (czytanie z ruchu warg) niż na słuchowych (Schorr i in., 2005; Rouger i in., 2007).

CS skutecznie poprawia percepcję słowa mówionego i wczesny rozwój języka u dzieci z implantem ślimakowym (Leybaert & LaSasso, 2010). Metoda CS może być stosowana przed implantacją w celu stworzenia podstaw języka, a także później, jako uzupełnienie, do czasu pełnego funkcjonowania implantu oraz jako rozwiązanie awaryjne w hałasie lub gdy implant nie jest używany lub nie działa prawidłowo. Publikacje Santiago Torresa (profesor psychologii na Wydziale Psychologii UMA do 2013 roku, który poświęcił swoje życie zawodowe poprawie tradycyjnie słabego poziomu czytania osób niesłyszących, Torres i in., 2008), wskazują, że dzieci zaimplantowane mogą osiągnąć poziom czytania ze zrozumieniem podobny do tego, jaki mają dzieci normalnie słyszące.

Metoda Cued Speech/Metoda Fonogestów i implanty ślimakowe to idealni partnerzy!



3.2. Metoda Cued Speech/Metoda Fonogestów w edukacji włączającej

Pozytywny i integralny rozwój uczniów niesłyszących i słabosłyszących jest obecnie głównym celem edukacji i wspomagania rozwoju. Oznacza to, że dba się nie tylko o potrzeby medyczne i rehabilitacyjne dziecka, ale także o jego dobrostan społeczny i emocjonalny. W obecnej dobie edukacji włączającej i inkluzyjnych praktyk społeczności lokalnych i społeczeństwa w ogóle, każda osoba – pomimo swojej niepełnosprawności czy stanu zdrowia – ma pełne prawo do rozwoju, uczenia się i korzystania z życia codziennego w swoim naturalnym środowisku społecznym, na które składa się rodzina, sąsiedztwo, lokalna szkoła czy instytucja, która służy najlepiej innym osobom w jej wieku. **Edukacja włączająca, rozumiana jako dobrej jakości edukacja dla każdego ucznia, obejmuje stosowanie nowych metod i strategii wspierających wzajemną komunikację i zrozumienie.**

Metoda Cued Speech może służyć jako użyteczne narzędzie integracji i inkluzji. Jeśli jest używana przez nauczycieli oraz dzieci słyszące i niesłyszące, pomaga stworzyć wspólnotę komunikacyjną, w której wszyscy używają tego samego języka narodowego, a uczniowie, którzy potrzebują wizualizacji mowy, by ją zrozumieć i nauczyć się jej – mają taką możliwość dzięki wskazówkom używanym przez nauczycieli i rówieśników. Fonogesty towarzyszą wyraźnej mowie, więc ich użycie nie przeszkadza dzieciom słyszącym, ale ogromnie wspiera rozumienie mowy i przyswajanie języka przez uczniów niesłyszących i słabosłyszących.

Włączanie dzieci niesłyszących i słabosłyszących może odbywać się na różne sposoby: jako pełne zanurzenie dziecka niesłyszącego lub słabosłyszącego w klasie słyszącej lub jako stworzenie specjalnej klasy dla uczniów z wadą słuchu w ramach instytucji ogólnodostępnej. Należy również wspomnieć, że w wielu krajach szkoły specjalne i instytucje dla uczniów niesłyszących i słabosłyszących nadal oferują edukację dla niektórych grup dzieci i młodzieży. Kluczowa decyzja o wyborze najlepszej dla danego dziecka metody komunikacji i modelu edukacji powinna być podjęta we współpracy specjalistów (nauczycieli, logopedów, psychologów), rodziców dziecka oraz samego dziecka. Kolejnym krokiem jest troska o przygotowanie placówki dla dziecka, czyli przede wszystkim stworzenie wspólnoty komunikacyjnej, w której dziecko będzie mogło cieszyć się znaczącymi relacjami społecznymi zarówno z nauczycielami, jak i rówieśnikami.

Najlepsze efekty można osiągnąć, jeśli metoda Cued Speech zostanie wprowadzona wcześnie, jako naturalny element zabawy dziecka oraz wczesnej wymiany werbalnej i niewerbalnej z innymi ludźmi. Kiedy dziecko doświadcza Cued Speech w domu, podczas zajęć wczesnej interwencji i w przedszkolu, może łatwo rozwinąć swój słuch fonemowy i nabyć język niezbędny do rozwoju umiejętności czytania i pisanie. Takie dzieci zazwyczaj nabywają funkcjonalne umiejętności szkolne w wieku typowym dla swoich rówieśników i mogą z powodzeniem uczyć się w środowisku integracyjnym i włączającym.

Cued Speech może być narzędziem komunikacji na każdym etapie edukacji. Aby to osiągnąć, w programach kształcenia nauczycieli i innych specjalistów (logopedów, specjalistów wczesnej interwencji, pedagogów specjalnych) powinny być oferowane kursy metody Cued Speech.

W ten sposób będą oni przygotowani do świadczenia usług dydaktycznych i innych usług z wykorzystaniem Cued Speech, jeśli do ich instytucji dołączy dziecko używające tej metody.

Kolejnym ważnym krokiem w tworzeniu społeczności szkolnej wspierającej dziecko niesłyszące posługujące się fonogestami jest przygotowanie placówki. Może to polegać na zorganizowaniu specjalnych kursów dla nauczycieli, specjalistów i pracowników niepedagogicznych, którzy mogą poznać Cued Speech, a później praktykować ją podczas pracy z dzieckiem w klasie lub w grupach, w których dziecko jest obecne (np. podczas zajęć pozalekcyjnych). Podstawowy kurs metody Cued Speech trwa kilkanaście godzin i może być ważnym elementem doskonalenia zawodowego.

Konieczne jest także stworzenie społeczności rówieśniczej, która umie mówić z fonogestami. Podstawowe kursy metody Cued Speech powinny być więc oferowane rówieśnikom dziecka niesłyszącego lub słabosłyszącego. Dzieci zazwyczaj są bardzo zainteresowane poznaniem tego nowego sposobu komunikacji, są zmotywowane do nauki fonogestów i używania ich podczas zajęć szkolnych. Stowarzyszenia Cued Speech (np. Polskie Stowarzyszenie Metody Fonogestów, funpage na www.facebook.com) mogą wspierać szkoły w profesjonalnej organizacji takich kursów.

Po rozpoczęciu nauki w szkole należy zapewnić dziecku, jego rówieśnikom i wszystkim pracownikom szkoły silne i stałe wsparcie w kontynuowaniu pomocy z wykorzystaniem fonogestów. Może to być zadaniem nauczyciela wspomagającego, pedagoga specjalnego lub asystenta nauczyciela, ale cała społeczność szkolna powinna czuć się za to odpowiedzialna. Jeśli jednak są nauczyciele, którzy nie stosują fonogestów podczas swoich zajęć, nauczyciel wspomagający może pełnić rolę transliteratora, przekazującego słowa nauczyciela i rówieśników za pomocą fonogestów tak, by dziecko niesłyszące mogło je zrozumieć.

Dzieciom niesłyszącym często błędnie wydaje się, że rozumieją język mówiony całkiem dobrze, co sprawia, że ich nauczyciele i rówieśnicy przedwcześnie przestają używać fonogestów. Należy jednak pamiętać, że kompetencje językowe dziecka powinny cały czas wzrastać, co wiąże się z ciągłym uczeniem się nowego słownictwa i struktur językowych. Jeśli proces ten nie jest wspierany przez fonogesty, nowe elementy językowe mogą nie być prawidłowo rozpoznawane, a w konsekwencji uczeń może nie używać nowych słów lub struktur w sposób prawidłowy. Dla dziecka z zaburzeniami mowy kluczowe jest również rozumienie wypowiedzi rówieśników i aktywne uczestnictwo w rozmowach rówieśniczych tak, aby czuło się w pełni włączone w relacje z rówieśnikami. Jeśli rozmowy z rówieśnikami są prowadzone z fonogestami, dziecko niesłyszące lub słabosłyszące ma pełny dostęp do specyficznego języka i kultury rówieśników.

3.3. Cued Speech/Metoda Fonogestów a inne trudności rozwojowe

Metoda Cued Speech została pierwotnie opracowana w celu wspierania dzieci z ubytkiem słuchu w lepszym rozumieniu mowy, a w konsekwencji w nabywaniu umiejętności czytania i pisania. Jednak - jak pokazuje doświadczenie - może być również wykorzystywana do wspierania **osób słyszących z zaburzeniami mowy i języka** - wszystkich tych, którzy mogliby odnieść korzyści z wizualnego odbioru informacji słuchowych, jak **osoby z zaburzeniami ze spektrum autyzmu (ASD), afazją, dysleksją, Centralnym Zaburzeniem Przetwarzania Słuchowego (CAPD) lub specyficznymi zaburzeniami językowymi (SLI)**.

Dla dzieci z zaburzeniami mowy i języka dźwięki mowy są bardzo mylące, a fonogesty mogą im pomóc w wyodrębnieniu słów z potoku mowy, który wydaje im się jedynie zlepek szumów. Dzięki fonogestom dzieci zaczynają dostrzegać spółgłoski i samogłoski, które budują słowa i zdania, co nadaje sens codziennej mowie i stanowi **wzór do naśladowania dla języka mówionego**.

Jak pisze Ann Clarke, metoda CS może być wykorzystywana np. przez logopedów lub rodziców w kilku celach: **doskonalenia dyskryminacji dźwięków** (np. identyfikacja par minimalnych, rymujących się słów lub rozróżnianie głosek dźwięcznych od bezdźwięcznych), **identyfikacja dźwięków mowy, sekwencjonowanie sylab, kształcenie kompetencji analizy i syntezy fonemowej i sylabowej**. Metoda CS jest również bardzo przydatna przy **wyjaśnianiu wymowy nowego słownictwa**. Ta ostatnia cecha może być przydatna zarówno na lekcjach języka ojczystego, jak i obcego. Potencjał metody CS sprawia, że jest ona doskonałym narzędziem do ćwiczenia szczegółowych umiejętności językowych, takich jak **opanowanie prozodii, akcentu słownego i zdaniowego, płynności i tempa mówienia**.

Metoda CS może być również zalecana dla **dzieci z nadwrażliwością na dźwięki**, jak to się zdarza np. w zaburzeniach ze spektrum autyzmu (ADD). Ich nauczyciele i terapeuci mogą używać mowy z fonogestami – ale bez głosu. Dzieciom oferuje się wtedy ten sam przekaz fonemowy, jakby słuchały języka, a baza fonologiczna jest rozwijana, aby mogły czytać, pisać i ogólnie – komunikować się.

Jak pisze Beck, istnieją także pewne doświadczenia w stosowaniu metody CS z dziećmi, które doznały różnego rodzaju uszkodzeń mózgu i utraciły zdolność przetwarzania bodźców słuchowych. CS może być narzędziem przywracającym ich kompetencje językowe: sprawia, że dzieci koncentrują się na twarzy mówiącego, dostarcza im wielozmysłowych bodźców i umożliwia wydłużanie lub skracanie fonemów, co wspomaga ich rozumienie przez dziecko.

Okazało się, że metodę CS można w dużym stopniu dostosować do potrzeb uczniów z uszkodzeniami neurologicznymi. Może ona być stosowana indywidualnie lub w grupach dzieci, na co dzień – lub wybiórczo, kiedy fonogestowane są tylko niektóre trudniejsze słowa. Metoda CS może działać jako narzędzie nauczania, system samokontroli lub sposób korygowania błędów.

Należy pamiętać, że metoda CS jest systemem motorycznym i dzieciom ze słabą koordynacją ruchową, pamięcią ruchową i/lub dyspraksją **może być trudniej używać fonogestów podczas mówienia**. Jednak nawet w takich przypadkach dzieci mogą odnieść wiele korzyści obserwując, że ich nauczyciele, rodzice lub terapeuci używają fonogestów podczas mówienia do nich.

Rozdział 4

Wyniki badań i dobre praktyki

Od czasu pierwszego eksperymentu Cornetta z rodziną Henegarów przeprowadzono wiele innych badań potwierdzających skuteczność metody Cued Speech, najpierw w Stanach Zjednoczonych, a następnie w krajach, w których opracowano adaptacje tej metody. W tym rozdziale skupimy się na doniesieniach badawczych dotyczących francuskiej adaptacji Cued Speech, "Langue française Parlée Complétée" lub LfPC, następnie przedstawimy doświadczenia polskich użytkowników oraz omówimy metodę HP Font, która opiera się na metodzie Cued Speech i jest stosowana we Włoszech.

4.1. Integracja w głównym nurcie edukacji

W krajach francuskojęzycznych przeprowadzono szereg badań dotyczących możliwości wykorzystania CS w edukacji powszechnej i włączającej. W pracy dyplomowej napisanej przez Audrey Dupont (2018) w Quebecu przeanalizowano przekonania dzieci, rodziców i nauczycieli na temat wykorzystania LfPC do integracji uczniów w szkole oraz podjęto próbę określenia źródeł tych przekonań. Dupont przeprowadziła wywiady z 6 uczniami (w wieku 13-21 lat), 6 rodzicami i 5 nauczycielami na temat ich postrzegania głuchoty, integracji w szkole, relacji rówieśniczych, postaw, a także wykorzystania LfPC - zalet i ograniczeń tej metody.

Badanie wykazało, że wykorzystanie LfPC było dużym wsparciem dla integracji uczniów niesłyszących, zwłaszcza w zakresie **rozwoju języka mówionego i pisanego**. Transliteracja była postrzegana jako kluczowa dla powodzenia integracji uczniów, choć niektórzy nauczyciele czuli się skrępowani z powodu obecności drugiej osoby dorosłej w klasie. Nauczyciele często czuli się również niewystarczająco przeszkoleni, aby sprostać potrzebom uczniów niesłyszących i słabosłyszących. Osobowość i postawa uczniów w dużym stopniu wpłynęły na postrzeganie ich integracji w szkole przez rówieśników, rodziców i nauczycieli. Dla tych uczniów integracja **nie była jedynie kwestią edukacyjną**, ale odgrywała także **istotną rolę w ich życiu społecznym**. Podnoszenie świadomości na temat sytuacji tych uczniów było również postrzegane jako czynnik wspierający pozytywne postawy wobec ich integracji w klasach ogólnodostępnych.

4.2. Wczesna ekspozycja i reprezentacja fonologiczna

Cued Speech umożliwia wczesną ekspozycję i naukę o reprezentacjach fonologicznych. Badanie przeprowadzone przez Alegrię, Charlier i Mattys (2010) dotyczyło **wpływu Cued Speech** na dwie grupy dzieci: **używających LfPC od wczesnego dzieciństwa i w późnym dzieciństwie**. Podstawą dla tych badań były wyniki uzyskane przez Nicholls i Ling (1982), podczas oceny wpływu wczesnego i późnego wykorzystania metody LfPC. Badaczki stwierdziły, że LfPC poprawiła odbiór mowy w obu przypadkach, ale była bardziej skuteczna w przypadku osób, które zaczęły używać jej wcześniej. Wykorzystując to badanie jako punkt wyjścia, Alegria, Charlier i Mattys (2010) postanowili zorganizować test z grupą 31 dzieci niesłyszących i słabosłyszących, które używały LfPC od wczesnego lub późnego dzieciństwa. Wszystkie dzieci nosiły aparaty słuchowe lub implanty ślimakowe. Zadanie wymagało od badanych obejrzenia krótkiego filmu bez dźwięku, na którym osoba wymawiała bezgłośnie 8 francuskich słów i 8 pseudosłów, a następnie obejrzenie nagrania z zastosowaniem metody LfPC. Zadaniem dzieci było napisanie transkrypcji słów z użyciem jednej z możliwych pisowni rozpoznanych fonemów.

Wyniki badania wykazały, że **połączenie czytania z ruchu warg i LfPC poprawiło identyfikację prawidłowych fonemów w obu grupach**, z jeszcze **lepszymi wynikami** w grupie, która miała **wczesną ekspozycję na LfPC**. Słowa były identyfikowane z większą dokładnością niż pseudowyrzy w obu grupach, przy czym pseudowyrzy były ponownie łatwiej rozpoznawane w grupie "wczesnej".

W badaniu przeanalizowano również możliwość wystąpienia **błędów** w rozpoznawaniu fonemów spowodowanych przez LfPC i stwierdzono, że chociaż należy uznać ich istnienie, to **ich wpływ jest niewielki w porównaniu z korzyściami, jakie daje LfPC** w zakresie odbioru i przetwarzania języka mówionego.

4.3. Mówienie

W badaniu przeprowadzonym przez Machart i in. (2020) zaobserwowano, w jaki sposób użycie LfPC może poprawić mówienie u **dzieci korzystających z implantów ślimakowych**. W badaniu wzięło udział 16 dzieci w wieku od 26 miesięcy do 11 lat, które korzystały z LfPC. Spośród nich 8 miało dobry poziom znajomości metody, podczas gdy pozostałe 8 nie znało LfPC w wysokim stopniu. W trakcie eksperymentu oceniano zarówno odbiór mowy, jak mówienie. Dzieci były proszone o nazwanie obrazków, które widziały na ekranie. Obrazki przedstawiały 68 słów o długości od 1 do 4 sylab, łatwych do zidentyfikowania przez wszystkie dzieci biorące udział w badaniu i wykorzystujących wszystkie fonemy języka francuskiego. Wyniki badanych dzieci zostały porównane z wynikami dzieci słyszących.

Wyniki badań wykazały, że **dzieci, które lepiej radziły sobie z odczytywaniem mowy z LfPC**, miały również lepszą i bardziej stabilną reprezentację fonologiczną, a tym samym popełniały mniej błędów w mówieniu, niż dzieci o niższym poziomie korzystania z LfPC. Ich wyniki były zbliżone do wyników dzieci słyszących prawidłowo, co świadczy o skuteczności LfPC we wspieraniu dzieci implantowanych w rozwoju językowym, a co za tym idzie – rozwoju społecznym i osiągnięciach szkolnych.

4.4. Z doświadczeń używania fonogestów



Historia pewnej belgijskiej rodziny

To był rok 2000, a nasza córka miała dwa i pół roku, kiedy zdiagnozowano u niej uszkodzenie słuchu. Tego dnia życie zatrzymało się na chwilę. Nasza córka nic nie słyszała! Aparaty słuchowe nie byłyby zbyt przydatne, była jedynie szansa, że będzie działał ten na prawym uchu.

Skontaktowaliśmy się z centrum rehabilitacji. Natychmiast rozpoczęto intensywną terapię logopedyczną i poradnictwo dla rodziców, a dziewczynka otrzymała aparat słuchowy na prawe ucho. Natknęliśmy się na inną matkę z niesłyszącym dzieckiem i w rozmowie dowiedzieliśmy się o Langage Parlé Complété (LPC), jak to się wtedy nazywało. Oznaczało to wsparcie czytania z ruchu warg, które mogło nam pomóc porozumiewać się po francusku z naszą niesłyszącą córką.

Jak większość ludzi, wcześniej słyszeliśmy tylko o języku migowym, ale nasza wizja przyszłości – choć mglista – nie obejmowała próby wychowania dziecka w języku innym niż nasz własny.

Kiedy dowiedzieliśmy się więcej o LPC, szybko przekonaliśmy się, że to jest rozwiązanie, nasz ratunek i droga ku przyszłości z naszym dzieckiem. Najpierw odbył się kurs LPC w Belgii, a następnie szkoła letnia w Szwajcarii - i bardzo szybko nasza rodzina przyjęła tę metodę. Nasza córka zaczęła rozumieć swój język ojczysty. Zaczepiliśmy jednak kilka znaków z LSFB (belgijskiego francuskiego języka migowego), aby przyspieszyć komunikację – tak więc używaliśmy FCSC (Complete Signed and Cued French) z naszą córką podczas jej wstępnych etapów przyzwyczajania się do LPC, ponieważ miała już duże zaległości. Jej młodszy o dwa lata słyszący braciszek robił postępy w zadziwiającym tempie. Mieliśmy wrażenie, że on również odnosił korzyści z LPC! Gdy miała trzy lata, wszczepiono jej implant ślimakowy, który wydawał się być brakującym ogniwem pomiędzy rozumieniem a językiem ekspresyjnym. Ale to było jeszcze za mało, praca trwała nadal. Córka robiła ogromne postępy i nadrobiła opóźnienie językowe. Wkrótce zrezygnowaliśmy z FCSC i używaliśmy wyłącznie LPC. Terapia mowy trwała nadal, z użyciem LPC. Dzięki temu, że stosowaliśmy tę metodę praktycznie bez przerwy jako rodzina, córka w pełni przyswoiła sobie język francuski. Kiedy miała cztery lata, używała samodzielnie LPC. Z perspektywy czasu uważamy, że jej motywacja i przyjemność z komunikowania się, a także jej długotrwałe zainteresowanie terapią logopedyczną wynikały w dużej mierze z łatwości rozumienia i mówienia, jaką nabyła dzięki LPC, a także dzięki wspianemu przewodnikowi, jakim okazał się jej pierwszy logopeda.

Nasza córka ma teraz 23 lata i pisze pracę magisterską na uniwersytecie, po uzyskaniu licencjatu z księgowości. My, rodzice, jesteśmy szczęśliwi i dumni z tego, jak się rozwinęła, otoczona tak wieloma życzliwymi ludźmi – rodziną, przyjaciółmi, profesjonalistami.

Często myślimy o Orinie Cornecie, który wymyślił Cued Speech, bo gdyby nie on, to gdzie byśmy byli i gdzie ona by była? Nikt nigdy się nie dowie...



Fonogesty pomagają przezwyciężyć barierę komunikacyjną

Mam na imię Łukasz. Nie słyszę prawdopodobnie od szóstego miesiąca życia. Bez aparatów słuchowych słyszę tylko bardzo głośne dźwięki, np. głos wielkiego dzwonu, bębna, klakson samochodu, szczekanie psa i bardzo głośny krzyk. Słyszę, a raczej chyba czuję infradźwięki i wibracje. Kiedy głośno gra orkiestra, to czuję uderzenia w klatkę piersiową i drżenie wszystkiego, czego dotykam. Z aparatami słuchowymi słyszę trochę więcej. Wtedy nie czuję wibracji, ale bardzo dla mnie przyjemne dźwięki. Gdy ktoś mówi, słyszę głos, ale nie mogę usłyszeć słów. Kiedy mówi ktoś obcy, szybko i niewyraźnie, to nic nie rozumiem i nie lubię słuchać.

Zupełnie inaczej jest, gdy ktoś mówi z fonogestami. **Z fonogestami widzę wszystkie słowa bardzo dokładnie.** Słyszę głos, widzę usta i rękę, która pokazuje. Dokładnie wyobrażam sobie każdy wyraz. Nie ważne, czy ktoś mówi szybko, czy powoli. **Każde słowo można zobaczyć.**

Nawet bez aparatów można zrozumieć, jeśli ktoś mówi z fonogestami. Z aparatami jest lepiej, bo łatwiej zrozumieć różne zdania, np. pytania i odpowiedzi. Jeśli ktoś mówi z fonogestami, można dobrze rozumieć także **patrząc z daleka**, a nawet wtedy, gdy słabo widać usta. Bardzo lubię rozmawiać z ludźmi, którzy mówią z fonogestami. Z osobami, które pięknie mówią, mogę rozmawiać kilka godzin bez przerwy. Mam dużo szczęścia, bo znam wiele osób, które mówią z fonogestami.

Kiedy byłem mały i nie umiałem mówić, moja mama uczyła mnie mówić z fonogestami. Ona mówiła i pokazywała, a ja słuchałem, patrzyłem i rozumiałem. Sam mówiłem mało i nie pokazywałem. Dopiero potem zacząłem mówić z fonogestami. W przedszkolu moja wychowawczyni, uczyła dzieci niesłyszące mówić z fonogestami. Coraz więcej rozumiałem i mówiłem. Potem uczyłem się w Szkole Podstawowej dla Głuchych i Niedosłyszących w Lublinie. Wtedy wielu nauczycieli mówiło z fonogestami. Lekcje nie były trudne. Dzieci dużo rozumiały i uczyły się chętnie. Czasem, gdy uczył nas nauczyciel, który nie umiał fonogestów, były kłopoty i nieporozumienia. Na przerwach także rozmawialiśmy mówiąc z fonogestami, ale tylko z kolegami i koleżankami z mojej klasy. Z uczniami z innych klas rozmawialiśmy w języku migowym.

W czasie studiów prawie wszyscy nauczycieli się, chociaż trochę, rozmawiać ze mną. Dwie koleżanki umiały biegle mówić z fonogestami i to one pomagały mi w czasie wykładów i ćwiczeń, jeśli było to potrzebne.



Basia i fonogesty

Córka zaczęła stosować fonogesty w wieku 2 lat i używała mniej więcej przez 10-12 lat. Dziecko po zdiagnozowaniu niedosłuchu (100-120 dB) rozpoczęło zajęcia w Poradni dla Dzieci z Wadą Słuchu w Toruniu pod okiem pedagoga i logopedy, a później w przedszkolu w grupie dla dzieci z wadą słuchu.

Fonogesty zostały wprowadzone w wieku 2 lat w Poradni dla Dzieci z Wadą Słuchu w Toruniu, my nauczyliśmy się w tym samym czasie na turnusie rehabilitacyjnym zorganizowanym przez Poradnię. Córka kontynuowała naukę fonogestów w przedszkolu w grupie integracyjnej, a później korzystała z nich w szkole podstawowej. Proces nauki dostosowany był do wieku i możliwości córki. Długa rehabilitacja i ciągłe używanie fonogestów w przedszkolu i w domu **pozwoлиło na nauczanie wymowy głosek, słuchania i rozumienia mowy.**

W szkole, do której uczęszczała córka było kilka osób w klasie, które były zainteresowane nauką fonogestów. Były dla nich organizowane zajęcia z nauki tej metody. W trakcie nauki córki w szkole podstawowej i gimnazjum kontakt z osobami posługującymi się fonogestami był niemal na porządku dziennym. W chwili obecnej, gdy córka jest w drugiej klasie liceum, kontakt mamy sporadyczny.

W momencie wszczepu **pierwszego implantu ślimakowego** w 2010 r, a potem drugiego w 2012, Basia **stopniowo rezygnowała z porozumiewania się za pomocą fonogestów.** W chwili obecnej korzysta z implantów bez wspomagania, a fonogestów używa sporadycznie. Korzystamy wyłącznie z poszczególnych głosek i liter w przypadku, kiedy córka zdejmie procesory, a nie potrafi do końca odczytać treści z ust – wówczas wspomagamy się fonogestami.

Gdyby nie fonogesty to podejrzewam, że dziecko by nie mówiło.

Na początku dawały szansę na zrozumienie potrzeb, przekazanie poleceń – porozumiewanie się w życiu codziennym. W szkole **dały szansę na naukę bez konieczności korzystania z dostosowanych do niepełnosprawności podręczników czy form nauki.** Fonogesty dały szansę na mówienie i rozumienie w formie „naturalnej” a nie zniekształconej językiem migowym.

Najwyraźniej jednak zaprocentowało to chyba jednak w chwili wczepów implantów ślimakowych i korzyści, jakie zostały osiągnięte. Posługiwanie się fonogestami sprawiło, że **przejście od wspomagania fonogestami do słuchania przez procesory odbyło się w sposób niemalże płynny.**

Z perspektywy czasu, po przejściu córki przez trudną, prawie piętnastoletnią, ścieżkę edukacyjną, mogę z pełną stanowczością stwierdzić, że fonogesty były jej filarem i podstawą. Myślę, że nauczanie i rozumienie mowy nie osiągnęłoby u córki takiego efektu, gdyby nie fonogesty i ciągłe „męczenie” wymowy. Zastosowanie wszczepu implantów ślimakowych, poprzedzone taką intensywną rehabilitacją fonogestami spowodowało, że w chwili obecnej córka chodzi do jednego z lepszych liceów w mieście, nie korzysta z żadnych ulg czy udogodnień i naukę kontynuuje jak wszyscy rówieśnicy (mama Basi, w: Kołodziejczyk, 2016).



Fonogesty - wsparcie dla nauczyciela

Chciałabym bardzo podkreślić, że mówienie z fonogestami, choć trudne (przez pierwszy rok pracy), ogromnie ułatwia pracę, stanowi nieocenioną pomoc w pracy nauczyciela. Nie trzeba nieustannie "podpisywać" rzeczywistości poprzez przyklejanie etykiet na wszystkim, co się znajduje wokół nas. Każdą rzecz, o którą dziecko zapyta można nazwać w sposób dla niego zrozumiały, co więcej dziecko nie widząc wzorca graficznego wyrazu może go poprawnie zapisać. Uczniowie zyskują możliwość samodzielnego zdobywania wiadomości poza sytuacją lekcyjną oraz swobodę w komunikowaniu się z osobami słyszącymi. Uważam, że mówienie z fonogestami, czyli w sposób zrozumiały

dla dzieci, jest wyrazem szacunku dla nich i dowodem na dostrzeganie ich godności osobowej (nauczycielka, w: Kołodziejczyk, 2016b).



Fonogesty pomagają poprawić wymowę

Fonogesty wydatnie pomogły mi w odczytywaniu z ust wypowiedzi uczniów z bardzo wadliwą artykulacją. Zauważyłam, że dzieci mówiąc z fonogestami, mówią o wiele staranniej, a przez to wyraźniej. Różnica ta była bardzo zauważalna przy czytaniu tekstów z fonogestami i bez wspomagania (nauczycielka edukacji wczesnoszkolnej, Leszka, 2002, w: Kołodziejczyk, 2016a, 489-490).



Uczenie się czytania, pisania i liczenia z fonogestami

Po 3 latach stosowania dzieci chętnie i właściwie przez cały czas posługują się fonogestami. Chętnie nawiązują kontakty z rówieśnikami słyszącymi, **nie obawiają się kontaktów**, wręcz przeciwnie, są w stanie "zagadać" każdą nowo poznaną osobę. Jestem przekonana, że coraz lepsze poznanie języka wpływa bezpośrednio na rozwój wyższych procesów psychicznych, a więc kształtowania się myśli i uczuć. Dzieci są bardziej kreatywne, a jest to uzależnione od poziomu ich rozwoju językowego. Dla mnie, jako nauczyciela, fonogesty są narzędziem pomocnym w ukierunkowanym i zaplanowanym procesie nauczania: **czytania, pisania i liczenia**. Pomagały w korygowaniu błędów artykulacyjnych, poprawiały wyrazistość wymowy. Okazały się cenną pomocą w nauce czytania: dzieci nie opuszczały głosek, nie zamieniały ich, czytały zachowując prawidłową melodię, akcent i intonację (wypowiedź nauczycielki nauczania początkowego, Leszka 2002, w: Kołodziejczyk 2016a, 489-490).



Fonogesty w komunikacji między osobami z uszkodzeniami słuchu

Dzieci niesłyszące, często z bardzo zaburzoną artykulacją odczytują wzajemnie sobie wypowiedzi z ust! I odczytują bardzo dokładnie, kontrolują swoje wypowiedzi, a nawet poprawiają siebie nawzajem, a częstokroć i nauczyciela. **Fonogesty czynią z nauczyciela i uczniów partnerów w procesie komunikacji** (nauczycielka edukacji wczesnoszkolnej, Leszka 2002, w: Kołodziejczyk 2016a, 489-490).



Fonogesty i najmłodsze dzieci

Najmłodsze dziecko, z którym została podjęta terapia z zastosowaniem fonogestów miało 1 rok i 7 miesięcy. Na terapię trafiają coraz młodsze dzieci niektóre z nich zaczynają pracę z fonogestami między 1 i 6 miesięcy a 2 r. W większości przypadków **dzieci bardzo chętnie obserwują ruchy ręki terapeuty**, które towarzyszą mówieniu oraz same próbują je naśladować. W przypadku młodszych dzieci fonogesty są używane podczas codziennych aktów komunikacyjnych. Starszym dzieciom fonogesty towarzyszą również w **naucze czytania** (surdologopeda, w: Kołodziejczyk 2016b).



Rodzice jako partnerzy w stosowaniu fonogestów

Jestem neurologopedą. Wykorzystuję metodę fonogestów od 15 lat. Uważam, że można ją wprowadzić w życie dziecka już w pierwszym roku życia. Metodę można z powodzeniem wykorzystywać w pracy z dziećmi w różnych opóźnieniach rozwoju mowy. Osobiście pracuję z dziećmi z uszkodzonym słuchem fonemowym i głuchotą. Pomaga ona rozwijać słuch fonemowy i pomaga w nauce czytania i pisania. Pracuję z dziećmi uczącymi się najczęściej w szkołach ogólnodostępnych. W ramach terapii prowadzę instruktaż dla rodziców i to daje podstawę do utrwalania materiału w domu. Ja osobiście najchętniej współpracuję z rodzicami, gdyż wtedy dzieci szybko uczą się naśladownictwa warg i odczytywania mowy z ust i to im wystarczy w kontaktach z innymi (neurologopeda, w: Kołodziejczyk 2016b).

4.5. Włoska ewolucja metody Cued Speech - HF-Font

Zajęcia wczesnej interwencji z dziećmi niesłyszącymi, zwłaszcza gdy głuchota jest związana z innymi zaburzeniami, wymagają stosowania gestów wspierających rozwój fonetyczno-fonologiczny, posiadających następujące cechy:

1. Silny związek z proprioceptywnymi i artykulacyjnymi cechami fonemu.
2. Łatwa realizacja.
3. Wyraźne rozróżnienie pomiędzy konfiguracjami (korespondencja fonologiczna), która wspiera skojarzenie gest/fonem i pozwala na jego przypomnienie dzięki obserwacji obrazu lub z pomocą eksperta podającego gest jako wskazówkę, bez odtwarzania fonemu.
4. Przejście do samodzielności przy stopniowym używaniu fonemów (bez gestów) i standardowego pisma alfabetycznego.

HF-Font spełnia powyższe kryteria. HF Font jest **swoistą ewolucją Cued Speech**, systemem opartym na gestach, przeznaczonym do celów rehabilitacyjnych i terapeutycznych, służącym zarówno do rozwiązywania problemów językowych, jak i trudności w uczeniu się. Twórcą HF-Font jest Simone Becucci, logopeda z "Centro Audiologopedico" w Istituto dei Sordi w Turynie. Spędził on wiele lat na badaniach dzieci z zaburzeniami neurorozwojowymi i niektórymi chorobami genetycznymi. System HF Font może być postrzegany jako znacząca ewolucja w stosunku do oryginalnego systemu Cued Speech i może służyć osobom z różnymi trudnościami rozwojowymi. System ten jest obecnie używany we Włoszech, szczególnie w Centrum IST w Torino.

HF-Font wykorzystuje **system alfanumeryczny połączony z uproszczonymi reprezentacjami narządów mowy** (usta-język) i gestów dłoni, które umożliwiają jego dekodowanie. Składa się on z 25 obrazów połączonych z grafemami języka włoskiego. Samogłoski są dopasowane tylko do reprezentacji wystylizowanej twarzy i związanej z nią pozycji otwarcia ust. Możliwe jest oglądanie obrazka i odpowiadającego mu grafemu, lub tylko obrazka (twarz i gest ręki). Możemy wyróżnić dwie główne cechy HF-Font:

- czcionka jako system pisma (obrazy czcionki),
- system gestów przywoływany przez każdy obrazek (i związany z grafemem), który może wykonać terapeuta, dzieci lub oboje.

Obrazki przedstawiają wystylizowaną konfigurację gestów i fonemów, w jej najbardziej znaczących i funkcjonalnych cechach. Istnieje specyficzna zależność pomiędzy konfiguracjami a każdym fonemem języka włoskiego (korespondencja fonologiczna). Nie ma rozróżnienia między fonemami zwarto-szczelinowymi /ts/-/dz/ i szczelinowymi /s/-/z/. Nie stanowi to problemu, ponieważ pary dźwięków w komunikacji i piśmie nie różnią się od siebie. Złożony dźwięk związany z grafemem "Q" (/ku/) jest dodany w celu ułatwienia poprawnej nauki ortograficznej pisanego języka włoskiego. Z grafemem H nie jest związany żaden gest, gdyż występuje on samodzielnie i nie odpowiada konkretnemu fonemowi. Gesty rąk przywołują artykulację ustną konkretnego fonemu, opisując dynamiczne aspekty ruchu, percepcji i pozycji narządów mowy.

HF-Font można wykorzystać jako czcionkę (do czytania i pisania) i szybko opracować materiały do celów rehabilitacyjnych z małymi dziećmi lub dziećmi z deficytami komunikacyjnymi i językowymi. Po zainstalowaniu programu (Windows 2007 lub następne wersje), można wybrać HF-Font z listy czcionek Worda. Czcionka może być też wykorzystywana w zabawach i zajęciach dla dzieci w wieku przedszkolnym. Małe dzieci (od 24 do 30 miesiąca życia) mogą sprawnie wykonywać gesty HF-Font, ponieważ **nie wymagają one dużej precyzji wykonania**.

Podczas zajęć z dziećmi HF-Font pozwala na modyfikowanie zadań ustnych, ponieważ możliwe jest bezpośrednie i spontaniczne odtwarzanie obrazów czcionki. Ponadto **HF-Font ułatwia opanowanie procesu czytania i pisania**, wspomagając dekodowanie (czytanie) i kodowanie (pisanie). System HF-Font jest używany głównie do poprawy i rozwoju języka mówionego. Niekoniecznie jest on powiązany z grafemami, ale pozwala za pomocą jednej konfiguracji gestów przywołać konkretny dźwięk. HF-Font wspomaga również doskonalenie **umiejętności metafonologicznych** (np. wystukiwanie i łączenie dźwięków) oraz **ortograficznych**. W rezultacie może również wspomagać realizację wszystkich etapów procesu czytania i pisania, pozwalając na stopniowe przechodzenie do uczenia się czytania i pisania bez tej formy wsparcia. Ułatwia autonomię w zakresie ekspresji werbalnej i biegłości mówienia, czemu służy np. nauka zwrotów i słów w celu poprawy komunikacji funkcjonalnej.

Wczesna diagnoza i zastosowanie implantów ślimakowych przyczyniły się do rozwoju percepcji słuchowej dzieci z wadą słuchu oraz do rozwoju ich mowy. Niemniej jednak, w wielu przypadkach nowe technologie nie są wystarczające, aby zagwarantować rozwój, zarówno w zakresie rozumienia, jak i wytwarzania mowy. Może to wynikać bezpośrednio z uszkodzenia słuchu, z istnienia zaburzeń towarzyszących oraz opóźnionej diagnozy (na przykład u dzieci migrujących i w adopcjach międzynarodowych). Historia edukacji dzieci głuchych pokazuje nam, że gesty były głównie wykorzystywane do wspierania nauki języka mówionego. Gest, zaprezentowany przez nauczyciela (lub innych dorosłych), a następnie odtworzony przez dziecko, może wzmacniać rozumienie mowy i mówienie oraz wspierać naukę języka w aspekcie pragmatycznym, leksykalno-semantycznym, morfosyntaktycznym, fonetyczno-fonologicznym.

HF-Font umożliwia szczególne wsparcie:

- W zakresie percepcyjnej i wzrokowej dyskryminacji podobnych fonemów podczas czytania z ruchu warg (tetto/detto, palla/balla, itp.).
- Podczas treningu percepcyjnego i słuchowego, aby wspierać stopniowe kojarzenie artykulacji dźwięku/gestu/grafemu.
- Aby ułatwić zapamiętywanie kolejnych sylab nowych słów, grafem HF-Font przywołuje gest nawet bez wsparcia logopedy lub nauczyciela.
- Stymulacja wczesnej nauki czytania i pisania (kojarzenie grafemów/gestów/fonemów) zalecana szczególnie w przypadku głębokich uszkodzeń słuchu.

Efekty stosowania HF-Font:

- W przypadku deficytu lub braku fonemów pomocne jest dostarczenie informacji proprioceptywno-wykonawczej (przywoływanej przez gest), która jest przydatna do wykonania artykulacji.
- Wspiera prawidłową produkcję słów, ponieważ gest ręki pomaga w prawidłowej artykulacji.
- Ponieważ czcionka HF-Font odtwarza gesty, dzieci mogą tworzyć nowe słowa bez bezpośredniej interwencji logopedy/nauczyciela. Wspiera to autonomię dzieci w uczeniu się mówienia.
- Z tego samego powodu jest ona przydatna do autokorekty słów, które zostały błędnie zautomatyzowane (samoregulacja).
- Reprezentacja zarówno gestu jak i grafemu przy pomocy czcionki HF-Font pozwala na stopniowe kojarzenie grafemu z gestem/fonemem. Wspomaga to zapamiętywanie grafemów, przydatne przy zapisie mowy.

Zakończenie

Metoda Cued Speech, jak to zostało pokazane w tej książce, jest zjawiskiem wieloaspektowym. Została ona opracowana ponad 50 lat temu przez jednego człowieka - profesora Richarda Orina Cornetta i od tego czasu inspirowała coraz więcej osób, rodzin i profesjonalistów, którzy chcą nawiązać znaczącą komunikację ze swoimi niesłyszącymi lub słabosłyszącymi dziećmi i uczniami zarówno w placówkach specjalnych, jak i integracyjnych. Wspiera także nawiązywanie znaczących relacji społecznych i rówieśniczych. W wielu krajach regularnie organizowane są kursy metody Cued Speech dla rodziców, nauczycieli, logopedów i specjalistów. Stworzono także systemy szkoleń i certyfikacji dla transliteratorów.

Obecnie populacja osób korzystających z CS jest bardzo zróżnicowana - składa się z użytkowników w ponad 60 krajach. Pochodzą oni z różnych środowisk i są w różnym wieku. Rodzimi użytkownicy metody, fonogestujący od dzieciństwa, założyli swoje rodziny i często używają fonogestów już w drugim, a nawet trzecim pokoleniu.

Wraz ze zmianą czasów pojawiła się potrzeba zaprezentowania metody za pomocą nowych środków - jako publikacji elektronicznej, a także w formie warsztatów online. Niniejsza publikacja przedstawia metodę Cued Speech stosowaną w trzech krajach - Belgii, Włoszech i Polsce. Szczegółowo opisano w niej wyzwania stojące przed osobami niesłyszącymi i słabosłyszącymi w zakresie percepcji i rozwoju mowy. Następnie przedstawiono system Cued Speech oraz jego adaptacje do języka francuskiego, włoskiego i polskiego. Publikacja zawiera nie tylko nowocześnie przygotowane grafiki, ale także przedstawia pewne subtelne modyfikacje w stosunku do dotychczas stosowanych wersji.

Metoda Cued Speech jest przedstawiona jako narzędzie komunikacji, które jest w pełni spójne z nowymi zjawiskami w edukacji osób niesłyszących. Metoda może służyć jako cenne narzędzie nie tylko w edukacji specjalnej, ale także w edukacji włączającej. Metoda Cued Speech oraz implanty ślimakowe zostały pokazane jako znakomicie się uzupełniające. Co więcej, jak pokazuje doświadczenie, metoda Cued Speech może być pomocna również w terapii logopedycznej i komunikacji z osobami z innymi problemami językowymi i mową, takimi jak zaburzenia ze spektrum autyzmu (ASD), afazja, dysleksja, Centralne Zaburzenia Przetwarzania Słuchowego (CAPD) czy specyficzne zaburzenia językowe (SLI). Ponieważ metoda Cued Speech została zaadaptowana do wielu języków, może służyć także jako skuteczne narzędzie w nauce języków obcych, wykorzystując adaptacje Cued Speech przygotowane dla danego języka. Dobre praktyki, zarówno te pochodzące z rygorystycznie prowadzonych projektów badawczych, jak i z osobistych rozmów z osobami niesłyszącymi korzystającymi z Cued Speech i ich rodzinami, pokazują potencjał tej metody w zmienianiu na lepsze życia osób z zaburzeniami mowy i języka.

Jako autorzy tej książki mamy nadzieję, że może ona być pierwszym krokiem, zachęcającym do zapoznania się z systemem Cued Speech i jego polską adaptacją – Metodą Fonogestów. Życzymy czytelnikom wielu znaczących rozmów – również przy wsparciu Metody Cued Speech / Metody Fonogestów!

Literatura

- Alegria, J & Aurouer, J. & Hage, C. (1997). How do deaf children identify written words encountered for the first time? Phonological representations and phonological processing. Proceedings of the International Symposium: Integrating Research and Practice in Literacy. The British Council, London.
- Alegria, J & Aurouer, V & Hage, C. (1997). How do deaf children identify written words encountered for the first time: phonological representation and phonological processing. Paper presented at the international symposium. Integration Research and Practice in Literacy, Institute of Education. University of London.
- Alegria, J. (1992). Analytic approaches to human cognition. Amsterdam: North-Holland.
- Alegria, J. & Charlier, B.L. & Matthys, S. (1999). The role of lip-reading and Cued Speech in the processing of phonological information in French-educated deaf children. *European Journal of Cognitive Psychology*, 11, 451-472.
- Alegria, J. & Dejean, C. & Capouillez J.M. & Leybaert, J. (1989). Role played by Cued Speech in the identification of written words encountered for the first time by deaf children. Presented at the annual meeting of the Belgian Psychology Society, Louvain-la-Neuve. (Reprinted in *Cued Speech Journal*, 4, 1990).
- Alegria, J. & Charlier B. & Mattys, S. (2010). The Role of Lip-reading and Cued Speech in the Processing of Phonological Information in French-educated Deaf Children. *European Journal of Cognitive Psychology*. December 1. 451-472. 10.1080/095414499382255.
- Alegria, J., and Jaime, L.K. (2007). Surdit   et langage: prothèses, LPC et implantcochl  aire. Chapter : Le LPC une prothèse visuelle destinée    réduire les ambiguïté de la lecture labiale (Deafness and language: hearing aids, CS and Cochlear Implants). Saint-Denis: Presses universitaires de Vincennes, 111-112.
- Attina.V. (2005). La Langue française Parlée Complétée : Production et Perception. (Spoken French Language Completed : production, perception) Informatique [cs]. Institut National Polytechnique de Grenoble – INPG.
- Berendt, H. & Krupnik-Goldman, B. & Rupp, K. (1990). Receptive and expressive language abilities of hearing-impaired children who use Cued Speech. Masters thesis, Colorado State University, Fort Collins, CO.
- Bia  as M. (2007). G  usi, j  zyk, metafora. Rozumienie metaforycznego znaczenia wyra  ze   j  zykowych przez uczniów niesłyszących. Piotrków Trybunalski: Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie przy Filii Akademii S  wi  tokrzyskiej, 321.
- Borel, S. & Leybaert, J & Ambert-Dahan, E. & Charlier, B. & Croiseaux, E. & Ernst, E., ... Vlierberghe, C.V. (2020). Surdit  s de l'enfant et de l'adulte : Bilans et interventions orthophoniques. [Deafness in children and adults: assessments and speech and language therapy] Paris: De Boeck Supérieur.
- Borowicz A. (2010): Zastosowanie metody fonogestów jako sp  s  b przezwyciężenia bariery komunikacyjnej i radzenia sobie ze stresem w rodzinie. W: M. Wójcik (Red.), Edukacja i rehabilitacja osób z wadą s  lchu - wyzwania współczesności. Heurystyczny wymiar ludzkiej egzystencji. Toruń: Akapit, 68 – 77.
- Borowicz A. (2016). Metoda Cued Speech i jej adaptacje do różnych języków s  wiata. W: Język i wychowanie. Księga Jubileuszowa z okazji 45-lecia pracy naukowej Profesor Kazimierzy Krakowiak. Red. E. Domagała-Zy  sk, A. Borowicz, R. Ko  łodziejczyk. Lublin: Wydawnictwo KUL, 465 – 482.

- Borowicz A., Kołodziejczyk (2011). Środki wspomagania komunikacji z osobami niesłyszącymi. W: Student niesłyszący we wspólnocie akademickiej. Informator o warunkach edukacji wyższej osób z uszkodzeniami słuchu. Red. K. Krakowiak, R. Kołodziejczyk, A. Borowicz, E. Domagała-Zyśk, Lublin: Wydawnictwo KUL, 62-70.
- Charlier, B. L. & Paulissen, D. (1986). Speech audiometry and Cued Speech. *Otica*, 10, 19.
- Charlier, B.L. & Leybaert, J. (2000). The Rhyming Skills of Deaf Children Educated with Phonetically Augmented Speechreading. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology Section A*, 53(2), 349-375.
- Chmielewska E., Dawidowicz M., Kollakowska A., Marecka A., Szymkowiak B. (2006). Wykorzystanie fonogestów w pracy z dziećmi z głęboką wadą słuchu na podstawie doświadczeń Specjalistycznej Poradni Rehabilitacji Dzieci i Młodzieży z Wadą Słuchu, Przedszkola Miejskiego Nr 16 i Zespołu Szkół nr 7 w Toruniu. W: Alternatywne i wspomagające metody komunikacji. Błęszyński J. (red.). Kraków: Oficyna Wydawnicza "Impuls", 243 – 284.
- Clarke, B. & Ling, D. (1976). The effects of using Cued Speech: a follow-up study. *The Volta Review*, 78, 23-24.
- Cornett, R.O. (1967). Cued Speech. *American Annals of the Deaf*, 112, 3-13.
- Cornett R.O. (1994). "Adapting Cued Speech to Additional Languages" in *Cued Speech Journal* V p.19-29 Available at: <https://www.cuedspeech.org/pdfs/journal/vol5-3.pdf> [Last Accessed on 15/12/2020].
- Cornett, R.O. & Daisey, M.E. (1992). The Cued Speech resource book for parents of deaf children. Cleveland, OH: National Cued Speech Association.
- Domagała-Zyśk E. (red.) (2009). Metoda fonogestów w Stanach Zjednoczonych i w Polsce. Wspomaganie rozwoju językowego dzieci i młodzieży z uszkodzonym słuchem. Lublin: RW KUL, 320.
- Domagała-Zyśk E., Podlewska A. (2019) Strategies of oral communication of deaf and hard-of-hearing (D/HH) non-native English users, *European Journal of Special Needs Education*, 34:2, 156-171, DOI: 10.1080/08856257.2019.1581399.
- Domagała-Zyśk E. (2001). Fonogesty jako narzędzie formowania języka dzieci z uszkodzonym słuchem - recenzja. *Języki Obce w Szkole*, 7, 141-143.
- Domagała-Zyśk E. (2001). Co to jest Cued Speech? *Języki Obce w Szkole*, 7, 102-103.
- Dupont, A. (2018). Regards croisés sur l'intégration scolaire d'élèves sourds utilisant la langue parlée complétée: Perceptions d'élèves, de parents et d'enseignants. *Savoirs UdeS Home*. <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/13149>
- Grabowska O. (2011). Zastosowanie metody fonogestów w nauczaniu języków obcych – podejście eksperymentalne. W: "Nie głos, ale słowo..." 2. Ku wspólnocie komunikacyjnej niesłyszących i słyszących. Krakowiak K., Dziurda-Multan A. (red.). Lublin: Wydawnictwo KUL, 163 – 169.
- Hage, C. (1994). Développement de certains aspects de la morpho-syntaxe chez l'enfant à surdité profonde : rôle du Langage Parlé Complété. [Development of certain morpho-syntactical aspects by profoundly deaf children: role of Langage Parlé Complété] Unpublished doctoral thesis. Université Libre de Bruxelles.
- Hage, C. & Alegria, J. & Perier, O. (1991). Cued Speech and language acquisition: the case of grammatical gender morpho-phonology. In D.S. Martin (ed.), *Advances in cognition, education and deafness* (pp 395-399). Washington, DC: Gallaudet University Press.

- Hage, C. & Charlier, B., & Leybaert, J. (2006). Compétences cognitives, linguistiques et sociales de l'enfant sourd : Pistes d'évaluation. (Cognitive, linguistic and social skills in deaf children: tools for evaluation) Sprimont: Mardaga. P.19
- Kołodziejczyk R. (2004). Rola transliteratora w integracyjnej edukacji młodzieży niesłyszącej. W: Rehabilitacja, opieka i edukacja specjalna w perspektywie zmiany. Red. Cz. Kossakowski i A. Krause. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, 193 – 198.
- Kołodziejczyk R. (2005). Strategie przetwarzania informacji w czasie symultanicznej transliteracji tekstów osobom niesłyszącym. W: Procesy poznawcze i język. Klasyczna problematyka – współczesne rozwiązania. Red. K. Ciepiela. Piotrków Trybunalski: Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie, 119 – 126.
- Kołodziejczyk R. (2006). Rola transliteratora w kształceniu osób niesłyszących. W: „Nie głos, ale słowo...” Przekraczanie barier w wychowaniu osób z uszkodzeniami słuchu. Red. K. Krakowiak, A. Dziurda-Multan. Lublin: Wydawnictwo KUL, 409 – 421.
- Kołodziejczyk R. (2008). Nowe wyzwania dla pedagoga specjalnego w systemie edukacji inkluzywnej. W: Kompetencje pedagoga specjalnego. Red. Z. Palak. Lublin: Wyd. UMCS, 185 – 196.
- Kołodziejczyk R. (2010). Wczesna interwencja logopedyczna z zastosowaniem metody fonogestów w terapii dziecka niesłyszącego. W: Edukacja i rehabilitacja osób z wadą słuchu – wyzwania współczesności. Red. M. Wójcik, Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, 78 – 93.
- Kołodziejczyk R. (2011). Strategie przewyżniania trudności językowych przez dziecko z uszkodzonym słuchem a metoda fonogestów. W: Wybrane problemy logopedyczne, red. J. Gruba, Gliwice: Fonem.eu, 119-137.
- Kołodziejczyk R. (2016). Z trzydziestoletnich doświadczeń stosowania metody fonogestów w Polsce. W: Język i wychowanie. Księga Jubileuszowa z okazji 45-lecia pracy naukowej Profesor Kazimierzy Krakowiak. Domagała-Zyśk E., Borowicz A., Kołodziejczyk R. (red.) Lublin: Wydawnictwo KUL, 483-510.
- Kołodziejczyk R., Borowicz A. (2012). Metoda fonogestów – skuteczna komunikacja z osobami z uszkodzeniami słuchu. W: Komunikowanie się w społeczeństwie wiedzy XXI wieku. Edukacja XXI wieku 26, red. E. Frołowicz, N. Majchrzak, N. Starik. Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa, 215 – 226.
- Kołodziejczyk R. (2016a). Z trzydziestoletnich doświadczeń stosowania metody fonogestów w Polsce. W: Język i wychowanie. Księga Jubileuszowa z okazji 45-lecia pracy naukowej Profesor Kazimierzy Krakowiak. Red. E. Domagała-Zyśk, A. Borowicz, R. Kołodziejczyk, s. 483 - 509.
- Kołodziejczyk R. (2016b). 30 lat Metody Fonogestów w Polsce, manuscript, Department of Special Pedagogy KUL.
- Krakowiak K. (1986). Fonogesty. Gesty wspomagające odczytywanie wypowiedzi z ust. Poradnik dla logopedów, nauczycieli i rodziców dzieci niesłyszących, Lublin: IKN ODN.
- Krakowiak K. (1987). Czy fonogesty umożliwią dzieciom niesłyszącym pełny rozwój językowy? "Szkoła Specjalna" 1, 44-50.
- Krakowiak K. (1987). Program kursu specjalnego z zakresu metodyki kształtowania mowy dzieci niesłyszących z zastosowaniem fonogestów i aparatury słuchowej. Warszawa: IKN, 20.
- Krakowiak K. (1988). Metoda uzupełniania mowy fonogestami w rewalidacji dzieci niesłyszących. W: Współczesne tendencje i innowacyjne rozwiązania w pedagogice specjalnej. Red. M. Balcerek, M. Marek-Ruka. Warszawa: IKN, 257-261.

- Krakowiak K. (1987). Fonogesty jako metoda komunikowania się z dziećmi niesłyszącymi, W: Nowatorstwo pedagogiczne. Materiały sesji postępu pedagogicznego Lubelszczyzny, red. J. Maślanka. Warszawa: Krajowa Rada Postępu Pedagogicznego, s. 62-64. Przedruk: "Oświata i Wychowanie" 1988, 16(662), 14.
- Krakowiak K. (1988). Praktyczna nauka fonogestów. Materiały pomocnicze dla logopedów, nauczycieli i rodziców dzieci niesłyszących, Lublin: IKN ODN, 23.
- Krakowiak K.(1989). Fonogesty - polska adaptacja cued speech, "Biuletyn Audiofonologii" I, 1(1989), 27-35.
- Krakowiak K. (1989). Program kursu metody fonogestów, mps 6. (Zaakceptowany przez Departament Kształcenia Nauczycieli i Edukacji Ustawicznej MEN i skierowany do realizacji przez Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie).
- Krakowiak K.(1990). Metodyczne podstawy stosowania fonogestów. W: Praca z dziećmi z uszkodzonym słuchem. Z doświadczeń nauczycieli, red. K. Krakowiak, Lublin: CDN, 21-37.
- Krakowiak K.(1999). Mówimy z fonogestami. Ćwiczenia dla dorosłych i dla dzieci, "Biuletyn Audiofonologii" II (1990), 1-4,101-142.
- Krakowiak K. (1992). Metoda fonogestów jako sposób wspomagania komunikacji werbalnej, "Biuletyn Audiofonologii" IV/1992, 45-58.
- Krakowiak K. (1993). Ręka matki pomaga dokładniej słyszeć, lepiej rozumieć i swobodniej mówić. "Co słyhać? Poradnik dla rodziców dzieci z wadą słuchu" 1(4),19-22.
- Krakowiak K. (1994). Stereotypy myślowe i mity społeczne a perspektywy kształcenia językowego głuchych. (wspólnie z Marią Panasiuk). W: Głuchota a język, red. S. Grabias, Komunikacja językowa i jej zaburzenia 7, Lublin: UMCS, PZG, 33-50.
- Krakowiak K. (1994). Bariery kształcenia językowego dzieci z głęboko uszkodzonym słuchem. W: Głuchota a język, red. S. Grabias, Komunikacja językowa i jej zaburzenia 7. Lublin: UMCS, PZG 1,131-175.
- Krakowiak K. (1994). Dwanaście zadań dla mamy Asi. Przygotowanie małego dziecka z uszkodzonym słuchem do mówienia z zastosowaniem metody fonogestów. "Co słyhać? Poradnik dla rodziców dzieci z wadą słuchu" 1(6), 24-27.
- Krakowiak K. (1994). Dlaczego mówimy z fonogestami? "Świat Ciszy", 2, 3-5.
- Krakowiak K. (1995). Fonogesty jako narzędzie formowania języka dzieci z głęboko uszkodzonym słuchem. W: Biuletyn Cochlear Center w Warszawie, Wyd. Specjalne, Warszawa: Fundacja Rozwoju Medycyny "Człowiek-Człowiekowi",166-171.
- Krakowiak K. (1995). Fonogesty jako narzędzie formowania języka dzieci z uszkodzonym słuchem, Komunikacja językowa i jej zaburzenia 9. Lublin: Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej.
- Krakowiak K. (1996). Idea wspomagania mowy dzieci z uszkodzonym narządem słuchu, "Logopedia" 23/1996, 109-120.
- Krakowiak K. (1996). Fonogesty jako metoda wychowania werbalnego, W: Trudności w komunikowaniu się osób z uszkodzonym słuchem. Socjalizacja i rehabilitacja. Materiały z II Ogólnopolskiej konferencji lekarzy, psychologów, pedagogów specjalnych i logopedów, red. R. Ossowski. Bydgoszcz: WSP, 165-179.
- Krakowiak K., Sękowska J. (1996). Mówimy z fonogestami. Przewodnik dla rodziców i przyjaciół dzieci i młodzieży z uszkodzonym słuchem, Warszawa: WSiP.
- Krakowiak K. (1997). Fonogesty - klucze do języka polskiego dla niesłyszących, "Problemy Rehabilitacji Społecznej i Zawodowej", 2(152), 75-86.

- Krakowiak K. (1997). Podstawowe informacje o fonogestach. W: Metody komunikacji alternatywnej w pracy z osobami niepełnosprawnymi, red M. Piszczyk. Warszawa: Centrum Metodyczne pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN, 44-63. Wydanie drugie (zmienione): Podstawowe informacje o fonogestach, W: Student niepełnosprawny. Szkice i rozprawy, red. T. Zacharuk, Siedlce: Akademia Podlaska 2000, 20-43.
- Krakowiak K. (1998). W sprawie kształcenia języka dzieci i młodzieży z uszkodzonym słuchem. Dla rodziców, lekarzy, logopedów, psychologów i nauczycieli, Komunikacja językowa i jej zaburzenia. 14. Lublin: Wyd. UMCS.
- Krakowiak K. (1998). Istota kształcenia języka osób z uszkodzeniem narządu słuchu. Program opieki nad osobami z uszkodzeniem słuchu w Polsce, Część I. "Słyszę..." nr 4(6), 2-5. Część II. "Słyszę..." nr 5(7), 2-5.
- Krakowiak K. (1999). Rozważania o udostępnianiu języka narodowego dzieciom z uszkodzeniem słuchu. W: Moje dziecko nie słyszy. Materiały dla rodziców dzieci z wadą słuchu. Wyd. 2. Zmienione i rozszerzone. Praca zbiorowa pod red. J. Kobosko. Warszawa, Stowarzyszenie Przyjaciół Osób Niesłyszących i Niedosłyszących "Człowiek - Człowiekowi", 133-147.
- Krakowiak K. (2000). Efekty wykorzystywania fonogestów w procesie formowania języka dzieci niesłyszących, (wspólnie z Justną Leszką), "Audiofonologia" XVII, 11-32.
- Krakowiak K. (2001). Sposoby przezwyciężania społecznej izolacji osób niesłyszących. W: Praca, sport i wypoczynek osób niepełnosprawnych, red. J. Bergier, Biała Podlaska: PWSZ, 9-22.
- Krakowiak K. (2001). Metoda fonogestów jako urzeczywistnienie myśli Jana Sierzyńskiego. W: Sympozjum naukowe z okazji 80 rocznicy powstania szkoły dla niesłyszących w Wejherowie, red. D. Szymerowski. Wejherowo, 10-25.
- Krakowiak K. (2001). O korzyściach z używania fonogestów, W: Bliżej życia. Materiały dla rodziców dzieci i młodzieży z uszkodzonym słuchem, red. A. Kobosko, Warszawa: Stowarzyszenie Przyjaciół Osób Niesłyszących i Niedosłyszących „Człowiek - Człowiekowi”, 187-196.
- Krakowiak K. (2001). O sztuce mówienia z fonogestami, W: Bliżej życia. Materiały dla rodziców dzieci i młodzieży z uszkodzonym słuchem, red. A. Kobosko, Warszawa: Stowarzyszenie Przyjaciół Osób Niesłyszących i Niedosłyszących „Człowiek - Człowiekowi”, 197-216.
- Krakowiak K. (2001). Fonogesty. Ruchy ręki, które pomagają niesłyszącym dokładnie zobaczyć wypowiedziane słowa i nauczyć się języka, "Świat Cisy", styczeń-luty, 16-19.
- Krakowiak K. (2001). Czy istnieje fonogestowa odmiana polszczyzny? „Audiofonologia”, T. XX, 51-72.
- Krakowiak K. (2002). Metoda fonogestów jako szansa na pełne i wszechstronne wykształcenie osób niesłyszących, „Szkoła Specjalna”, nr 2 (marzec-kwiecień), 68-79. Wydanie drugie (uzupełnione i poprawione) W: Pedagogika specjalna. Szansa na realizację potrzeb osób z odchyleniami od normy, red. W. Dykcik, Cz. Kosakowski, J. Kuczyńska-Kwapisz, Olsztyn-Poznań-Warszawa, 511-525.
- Krakowiak K. (2003). Podstawowe pytania surdopedagogiki jako problemy lingwistyczne. W: Konteksty teoretyczne. Dyskursy pedagogiki specjalnej, red. E. Górniewicz i A. Krause, Olsztyn: Wyd. UW-M, 84-91.
- Krakowiak K., Kołodziejczyk R. (2003). Transliteracja jako sposób przekraczania barier między osobami słyszącymi i niesłyszącymi, W: Sport powszechny w integracji z niepełnosprawnymi we wspólnej Europie, red. J. Bergier, Biała Podlaska: PWSZ, 29-43.

- Krakowiak K. (2004). Rola eurytmii w komunikowaniu się. *Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis. Folia 19. Studia Linguistica II* (2004) red. L. Bednarczuk, E. Stachurski, T. Szymański, Kraków: Wyd. Naukowe Akademii Pedagogicznej, 191 -198.
- Krakowiak K. (2004). Czy potrafimy nauczyć niesłyszące dzieci czytać? Lingwistyczne przesłanki metodyki językowego wychowania osób z uszkodzeniami słuchu. W: Rehabilitacja, opieka i edukacja specjalna w perspektywie zmiany, red. Cz. Kosakowski i A. Krause, Olsztyn: Wyd. UW-M, 281-290.
- Krakowiak K. (2004). Rola sylaby w procesie opanowywania języka przez dziecko niesłyszące, „Logopedia” t. 33, 192-203.
- Krakowiak K. (2004). Nowe podstawy wychowania językowego dzieci z głębokimi prelingwalnymi uszkodzeniami słuchu, „Audiofonologia”, t. 25, 1-9.
- Krakowiak K. (2006). Fonogesty – metoda komunikowania się słyszących rodziców z niesłyszącymi dziećmi i budowania w dziecięcych umysłach sensoryczno-motorycznej bazy mowy. W: Alternatywne i wspomagające metody komunikacji, red. J. J. Błęszyński, Kraków: Oficyna Wyd. „Impuls”, 211- 241. Wyd. II poszerzone i poprawione, Kraków: Oficyna Wyd. „Impuls” 2006, 185- 210.
- Krakowiak K., Leszka J., Białas M. (2007/2008). Cued Spech in Poland, „Revista Portuguesa de Psicologia” nr 40, 121-139.
- Krakowiak K. (2008). Przemiany kompetencji i postaw surdopedagogów i logopedów związane ze stosowaniem metody fonogestów. W: Pedagog specjalny w procesie edukacji, rehabilitacji i resocjalizacji, red. Z. Palak, Lublin: Wyd. UMCS, 72 -82. Wydanie drugie w: Metoda fonogestów w Stanach Zjednoczonych i w Polsce. Wspomaganie rozwoju językowego dzieci i młodzieży z uszkodzonym słuchem, red. E. Domagała-Zyśk. Lublin: Wyd. KUL 2009, 75 – 95.
- Krakowiak K. (2009). Polskie fonogesty, W: Metoda fonogestów w Stanach Zjednoczonych i w Polsce. Wspomaganie rozwoju językowego dzieci i młodzieży z uszkodzonym słuchem, red. E. Domagała-Zyśk. Lublin: Wyd. KUL, 51 -73.
- Krakowiak K. (2009). Dlaczego wybrałam Cued Speech i opracowałam polskie fonogesty, W: Metoda fonogestów w Stanach Zjednoczonych i w Polsce. Wspomaganie rozwoju językowego dzieci i młodzieży z uszkodzonym słuchem, red. E. Domagała-Zyśk. Lublin: Wyd. KUL, 271 – 281.
- Krakowiak K., (2011). Głuchoniemi czy wielojęzyczni? Problemy osób z uszkodzonym słuchem w przyswajaniu języka, „Neofilolog. Czasopismo Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego” nr 36: Niezwykły uczeń – indywidualne potrzeby edukacyjne w nauce języków obcych, red. K. Karpińska-Szaj. Poznań, 73-89.
- Krakowiak K., Krakowiak Ł. (2011). Trudności niesłyszących jako wyzwanie do odpowiedzialności i ustawicznego dialogu. W: Student niesłyszący we wspólnocie akademickiej. Informator o warunkach edukacji wyższej osób z uszkodzeniami słuchu, red. K. Krakowiak, R. Kołodziejczyk, A. Borowicz, E. Domagała-Zyśk, Lublin: Wydawnictwo KUL , 8-34.
- Krakowiak K. (2011). Porozumiewanie się z niesłyszącymi studentami na egzaminach, W: Student niesłyszący we wspólnocie akademickiej. Informator o warunkach edukacji wyższej osób z uszkodzeniami słuchu, red. K. Krakowiak, R. Kołodziejczyk, A. Borowicz, E. Domagała-Zyśk, Lublin: Wydawnictwo KUL , 92-104.
- Krakowiak K. (2011). Wychowanie językowe dzieci z głębokimi uszkodzeniami słuchu jako problem teoretyczny. Przedmiot badań empirycznych i zadanie praktyczne surdopedagogiki, *Zeszyty Naukowe” T.11/2011*, Lublin: WSPP im. Wincentego Pola, 83-102.

- Krakowiak K. (2011). Wspólnota komunikacyjna i język dzieci z głębokimi uszkodzeniami słuchu. W: Nie głos ale słowo...2. Ku wspólnocie komunikacyjnej niesłyszących i słyszących, red. K. Krakowiak, A. Dziurda-Multan, Lublin: Wydawnictwo KUL, 57-79.
- Krakowiak K. (2012). Dar języka. Podręcznik metodyki wychowania językowego dzieci i młodzieży z uszkodzeniami narządu słuchu, Lublin: Wydawnictwo KUL, 492.
- Krakowiak K. (2013). My deaf child- who is she? Who is he? W: English as a foreign language for the deaf and hard of hearing persons in Europe, red. E. Domagała-Zyśk, Lublin: Wydawnictwo KUL, 13-26.
- Krakowiak K. (2013). Wizualizacja mówienia i wielozmysłowe wspomaganie słuchania z zastosowaniem fonogestów, „Nowa Audiofonologia” 2 (1), 11-15.
- Krakowiak K. (2013). Wspólne doświadczanie języka (Rozważania o wychowaniu językowym dzieci z uszkodzeniami słuchu). W: Język, człowiek, społeczeństwo. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Stanisławowi Grabiasowi, red. J. Panasiuk, T. Woźniak, Lublin: Wyd. UMCS, 489-511.
- Krakowiak K. (2014). Przemiany w rehabilitacji dzieci i młodzieży z uszkodzeniami narządu słuchu jako wyzwanie badawcze w aspekcie metodologicznym. W: Przepis na rehabilitację. Metodologie oraz metody w badaniach i transdyscyplinarnej praktyce rehabilitacji, red. W. Otrębski, G. Wiącek, Lublin: Wydawnictwo KUL, 49-64.
- Krakowiak K. (2015). Metody wychowania językowego osób niesłyszących. W: Surdologopedia. Teoria i praktyka, red. E. Muzyka-Furtak, Seria: Logopedia XXI wieku, red. S. Milewski, E. Czaplewska. Gdańsk: Harmonia Universalis, 230-248.
- Krakowiak K. (2015). Wizualizacja mówienia i wychowanie językowe z zastosowaniem fonogestów. W: Surdologopedia. Teoria i praktyka, red. E. Muzyka-Furtak, Seria: Logopedia XXI wieku, red. S. Milewski, E. Czaplewska. Gdańsk: Harmonia Universalis, 284-297.
- Krakowiak K. (2015). Postępowanie logopedyczne z zastosowaniem metody fonogestów. W: Logopedia. Postępowanie logopedyczne. Standardy, red. S. Grabias. J. Panasiuk, T. Woźniak, Lublin: Wyd. UMCS, 167-189.
- Krakowiak K. (2016). Wychowanie językowe i terapia logopedyczna w programie wczesnego wspomaganie rozwoju dzieci z głębokimi uszkodzeniami słuchu, „Logopedia” t. 45, 239 – 261.
- Kazimiera Krakowiak, Barbara Ostapiuk (2018). Udostępnianie języka metodą fonogestowej wizualizacji głosek. W: Metody terapii logopedycznej. Red. A. Domagała, U. Mirecka. Lublin: Wydawnictwo UMCS, 23 - 46.
- Krawiec M., Kiraga E. (2006). "Powiedz i pokaż, to ja usłyszę". Jak udostępniać język ojczysty dzieciom z uszkodzeniem słuchu - doświadczenia praktyków. In: "Nie głos, ale słowo..." Przekraczanie barier w wychowaniu osób z uszkodzeniami słuchu. Lublin: Wydawnictwo KUL, 395- 408.
- LaSasso, C. & Crain, K. & Leybaert, J. (2003). Rhyme generation in deaf students: the effect of exposure to Cued Speech. Journal of Deaf Studies Deaf Education 8(3), 250-80.
- LaSasso, C. & Crain, K.L. & Leybaert, J. & Alegria, J. (2010). Cued Speech and Cued language for deaf and hard-of-hearing children. Cued Speech for the development of the Alphabetic Principle. San Diego, CA: Plural Publishing, 245-283
- Leszka J. (2006). Psychospołeczne uwarunkowania wyboru metod kształcenia językowego przez nauczycieli dzieci niesłyszących. In: "Nie głos, ale słowo..." Przekraczanie barier w wychowaniu osób z uszkodzeniami słuchu. Lublin: Wydawnictwo KUL, 323- 348.
- Leybaert, J. (1994). Acquérir la phonologie sans audition. [The acquisition of phonology without hearing.] Les cahiers de Fontenay no. 75, 99-115.

- Leybaert, J. (2000). Phonology acquired through the eyes and spelling in deaf children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 75(4), 291-318.
- Leybaert, J. (2011). *La langue française parlée complétée (LPC) : Fondements et perspectives*. [French language spoken and completed (LPC): basics and outlook] Marseille Solal.
- Leybaert, J. & Alegria, J. (2003). The role of Cued Speech in language development. *Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, and Education*, 261-74
- Leybaert, J. & Charlier, B. & Hage, C. & Alegria, J. (1996). Percevoir la parole par les yeux : l'enfant sourd exposé au langage parlé complété. (Perceiving the spoken word through the eyes: the deaf child exposed to Cued Speech.) (In:) Ch. Lepot-Froment (ed.) *L'Enfant sourd : Communication et langage* (The deaf child : communication and language). Louvain-la-Neuve, Belgium : De Boeck Supérieur, 277-315.
- Leybaert, J. & LaSasso, C.J. (2010). Cued Speech for enhancing speech perception and first language development of children with Cochlear Implants. *Trends in Amplification*, 14(2), 96-112.
- Leybaert, J., & Colin, C. (2007). Le rôle des informations visuelles dans le développement du langage de l'enfant sourd muni d'un implant cochléaire. [Rôle of visual information in the development of language in deaf children with Cochlear Implants]. *Enfance*, 59(3), 245-253.
- Ling, D. & Clarke, B.R. (1975). Cued Speech: an evaluative study. *American Annals of the Deaf*, 120, 48-488.
- Lopez-Krahe, J. (2007). *Surdité et langage : Prothèses, LPC et Implants Cochléaires*. [Deafness and language: hearing aids, LPC and Cochlear Implants]. Saint-Denis: Presses universitaires de Vincennes.
- Machart, L., Vilain, A., Løevenbruck, H., Meloni, G., & Puissant, C. (2020). Production de parole chez l'enfant porteur d'implant cochléaire : Apport de la langue française Parlée Complétée (Speech production in children with cochlear implant(s): contribution of cued French). *ACL Anthology*. <https://www.aclweb.org/anthology/2020.jeptalnrecital-jep.44/>
- Nicholls, G.H. & Ling, D. (1982). Cued Speech and the reception of spoken language. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 25(2), 262-269.
- Osberger, J.J. (1997). Questions actuelles dans les implants cochléaires chez les enfants. [Current questions around Cochlear Implants for children]. *The Hearing Review*, 28-31.
- Périer, O. & Charlier, B.L. & Hage, C. & Alegria, J. (1988). Evaluation of the effects of prolonged Cued Speech practice upon the reception of spoken language. (In:) I.G. Taylor (ed.) *The Education of the Deaf: Current Perspectives*. Vol.1 London: Croom Helm, 616-625.
- Peterson, M (1991). Data on language of profoundly deaf children with oral, signing and Cued Speech backgrounds. Data supplied to R.O. Cornett through correspondence and summarised in Cornett & Dasey, *The Cued Speech Resource Book 1992*. National Cued Speech Association, Raleigh, North Carolina, 697-699.
- Podlowska, A. (2012). Adaptacja materiałów dydaktycznych w nauce języka angielskiego studentów z dysfunkcją słuchu. [Adaptation of teaching materials in English language instruction for students with hearing impairments]. In: Z. Palak, D. Chmich, A. Pawlak (eds.), *Wielość obszarów we współczesnej pedagogice specjalnej*. Lublin: Wydawnictwo UMCS, 385 – 386.
- Podlowska, A. (2013). The Use of Cued Speech within an Empirically-based Approach to Teaching English as a Foreign Language to Hard of Hearing Students. In: E. Domagała-Zyśk (ed.), *English as a Foreign Language for Deaf and Hard of Hearing Persons in Europe*. Lublin: Wydawnictwo KUL, 181-196.

- Podlewska, A. (2016). The Use of Cued Speech to Support the Development of Verbal Language Skills in English Language Instruction for Deaf and Hard-of-hearing Students. In: E. Domagała-Zyśk, E. H. Kontra (eds.), English as a Foreign Language for Deaf and Hard-of-hearing Persons Challenges and Strategies. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 23-40.
- Podlewska, A., & Keller, P. (2014). The use of Cued Speech and Information Technology in English language instruction for students with hearing impairments. (In:) J. Baran, D. Baraniewicz, A. Ochman (eds.), Chosen Topics of Supporting Persons with a Disability Vol. 2. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, 185-203.
- Romanowska B. (2015). Wizualizacja mowy w terapii logopedycznej. W: "Nie głos, ale słowo...5" Odpowiedzialność za edukację osób z uszkodzeniami słuchu. Lublin: Wydawnictwo KUL, 137- 145.
- Rouger, J. et al. (2007). Evidence that cochlear-implanted deaf patients are better multisensory integrators. Proceedings of National Academy of Science no.104, 7295-7300.
- Schorr, E. et al. (2005). Auditory-visual fusion in speech perception in children with Cochlear Implants. Proceedings of National Academy of Science no.102, 18748-18750.
- Torres, S. et al. (2008). Reading Comprehension of an Inferential Text by Deaf Students with Cochlear Implant using Cued Speech. The Volta Review, Vol. 108(1), 37-59.
- Transler, C., Leybaert, J., & Gombert, J. (2005). "L'acquisition du langage par l'enfant sourd : Les signes, l'oral et l'écrit » (Deaf children and acquisition of language : signs, oral and written) Marseilles : Solal. Collection « Troubles du développement psychologique et des apprentissages » (Difficulties with psychological development and learning) Chapter : le langage par les yeux chez l'enfant sourd : Lecture labiale et Langage Parlé Complété (Chapter on « language through the eyes for the deaf child – reading, lip reading and Cued Speech/Completed Spoken Language).
- Trochymiuk A. (2008). Wymowa dzieci niesłyszących. Analiza audytywna i akustyczna. Lublin: Wydawnictwo UMCS, 264.

Netografia

- Clarke A. (2007). Cued Speech with Speech and Language Disorders. Cued Speech Association UK, Information Sheet 7. <https://www.cuedspeech.co.uk/uploads/documents/Information%20Sheets/Cued%20Speech%20Info%207%20CS%20Speech%20%26%20Language%20Problems.pdf> [last accessed 28.02.2021]
- Beck P. (2007). Sound Approach. Cued Speech Association UK, Information Sheet 7. <https://www.cuedspeech.co.uk/uploads/documents/Information%20Sheets/Cued%20Speech%20Info%207%20CS%20Speech%20%26%20Language%20Problems.pdf> [last accessed 28.02.2021]
- Dziekonski A.M. (2003). Speech-Language Pathologist Uses Cued Speech for Hearing Children. <https://cuedspeech.org/resource-center/speech-language-pathologist-uses-cued-speech-for-hearing-children/> [last accessed 28.02.2021]
- National Cued Speech Association - <https://cuedspeech.org> [last accessed on 22-12-2020]
- French Cued Speech Association - <https://alpc.asso.fr> [last accessed on 19-12-2020]
- Cue College - <https://cuecollege.org> [last accessed on 15-12-2020]
- Cued Speech UK - <https://www.cuedspeech.co.uk/research-overview/> [last accessed on 22-12-2020]

- Daily Cues - <https://dailycues.com/> [last accessed on 19-12-2020]
- Le Robert Dico en Ligne - <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/diphtongue> [Last Accessed: 10-01-2021]
- <https://apprendre.tvsimonde.com/fr/aides/prononciation-le-h-francais> [last accessed: 10-01-2021]
- Switzerland – Cued Speech - www.a-capella.ch and www.alpc.ch [ast accessed: 21-12-2020]
- France – Cued Speech - www.alpc.asso.fr and www.ancolpc.fr [last accessed: 16-12-2020]
- Belgium – Cued Speech - www.lpcbelgique.be [last accessed: 14-12-2020]
- NCSA "Dr. Orin Cornett Biography" Available at: <http://www.cuedspeech.org/dr-orin-cornett.php> [last accessed: 15/12/2020]
- Krakowiak Ł. (2014) Moje zmagania z barierą komunikacyjną. <https://www.ooble.com/search?q=%C5%81ukasz+Krakowiak+prezentacja&oq=%C5%81ukasz+&aqs=chrome.1.69i57j69i59l3j46l6.3965j0j15&sourceid=chrome&ie=UTF-8> [last accessed: 15.02.2021]

Disclaimer and license



The European Commission's support for the production of this publication does not constitute an endorsement of the contents, which reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

This booklet is available under the Creative Commons license CC BY-NC-SA 4.0.

You are free to:

- Share — copy and redistribute the material in any medium or format
- Adapt — remix, transform, and build upon the material
- The licensor cannot revoke these freedoms as long as you follow the terms.

Under the following terms:

- Attribution — You must give appropriate credit, provide a link to the license, and indicate if changes were made. You may do so in any reasonable manner, but not in any way that suggests the licensor endorses you or your use.
- NonCommercial — You may not use the material for commercial purposes.
- ShareAlike — If you remix, transform, or build upon the material, you must distribute your contributions under the same license as the original.
- No additional restrictions — You may not apply legal terms or technological measures that legally restrict others from doing anything the license permits.

To be cited as:

Domagała-Zyśk E., Becucci S., De Bock S., Borowicz A., Ceccarelli C., De Corte I., Ebouaney A., Dolza E., Kołodziejczyk R., Loi G., Ochmann A., Ochmann W, and Krakowiak K. (2021). Fonogesty. Metoda i jej zastosowanie. /The Cued Speech system and its practice. Brussels.



www.cuedspeech.eu



[CuedSpeechEuropa](#)