

Stavovi pedagoga o uključivanju Hrvatskoga znakovnog jezika u redovite programe ustanova ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja

Vladušić, Josipa

Master's thesis / Diplomski rad

2023

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:576638>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom](#).

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-17**



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
University of Zagreb
Faculty of Humanities
and Social Sciences

Repository / Repozitorij:

[ODRAZ - open repository of the University of Zagreb
Faculty of Humanities and Social Sciences](#)



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU

FILOZOFSKI FAKULTET

ODSJEK ZA LINGVISTIKU

ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

**STAVOVI PEDAGOGA O UKLJUČIVANJU HRVATSKOGA ZNAKOVNOG
JEZIKA U REDOVITE PROGRAME USTANOVA RANOGA I
PREDŠKOLSKOGA ODGOJA I OBRAZOVANJA**

Diplomski rad

Josipa Vladušić

Zagreb, 2023.

Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Odsjek za lingvistiku

Odsjek za pedagogiju

**STAVOVI PEDAGOGA O UKLJUČIVANJU HRVATSKOGA ZNAKOVNOG
JEZIKA U REDOVITE PROGRAME USTANOVA RANOGA I
PREDŠKOLSKOGA ODGOJA I OBRAZOVANJA**

Diplomski rad

Ime i prezime studenta:

Josipa Vladušić

Mentorice:

prof. dr. sc. Vlasta Erdeljac,

doc. dr. sc. Ana Blažević Simić

Zagreb, 2023.

Sadržaj

1. Uvod	1
2. Teorijski dio.....	3
2.1. Gluhoća.....	3
2.1.1. Osnovno nazivlje	4
2.1.2. Medicinsko-patološki model gluhoće.....	6
2.1.3. Sociološko-kulturološki model gluhoće	7
2.2. Kultura Gluhih.....	8
2.2.1. Jezik i identitet.....	9
2.2.2. Etnička i jezična manjina.....	11
2.2.3. Zajednica gluhih kao jezična i etnička manjina.....	13
2.2.4. Manjinska prava	17
2.3. Komunikacija i jezik.....	20
2.3.1. Vrste manualne komunikacije	23
2.3.2. Dvojezičnost gluhih osoba.....	26
2.4. Znakovni jezici	29
2.4.1. Lingvistička obilježja znakovnog jezika	31
2.4.2. Vizualno-spacijalni modalitet.....	33
2.4.3. Cerebralna lateralizacija znakovnog jezika	35
2.4.4. Usvajanje znakovnog jezika	37
2.4.5. Hrvatski znakovni jezik	39
2.4.5.1. Struktura Hrvatskoga znakovnog jezika.....	41
2.5. Znakovni jezik i Gluhi u odgojno-obrazovnom sustavu	43
2.5.1. Povijest obrazovanja Gluhih kroz različite pristupe.....	43
2.5.2. Obrazovanje Gluhih na području Hrvatske	46
2.5.3. Budućnost obrazovanja za gluhe	48

2.5.3.1. Primjeri dobre prakse bilingvalno-bikulturalnog pristupa u svijetu.....	51
2.6. Znakovni jezik za čujuće	52
2.6.1. Učenje stranog jezika.....	53
2.6.2. Znakovni jezik kao strani jezik.....	55
3. Empirijsko istraživanje	58
3.1. Problem i cilj istraživanja	58
3.2. Uzorak, postupci i instrumenti	61
3.3. Obrada podataka i analiza rezultata.....	62
3.3.1. Uvod u intervju.....	63
3.3.2. Dosadašnje iskustvo u radu s djecom oštećena sluha i suradnje s udrugama Gluhih te vlastita procjena kompetencija vezanih uz terminologiju Gluhih	65
3.3.3. Provedba uključivanja kulture Gluhih i Hrvatskoga znakovnog jezika u postojeće programe vrtićkih skupina.....	67
3.4. Rasprava	69
4. Zaključak	72
5. Popis literature.....	73
6. Prilozi	81
Prilog 1.	81
Prilog 2.	82
Prilog 3.	83
Prilog 4.	85

Stavovi pedagoga o uključivanju Hrvatskoga znakovnog jezika u redovite programe ustanova ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja

Sažetak

Na početku ovog rada istaknuta je razlika između raznih pojmova koji spadaju u domenu gluhoće te je prikazan medicinsko-patološki i sociološko-kulturni pogled na gluhoću. Zatim se objašnjava povezanost jezika i identiteta u individualnom, ali i društvenom kontekstu, te promatranje gluhih osoba kroz prizmu etničke odnosno jezične manjine – kulture Gluhih. Drugi dio posvećen je komunikaciji, odnosno vrstama manualne komunikacije, dvojezičnosti gluhih te znakovnom jeziku kao prirodnom jeziku gluhih osoba sa svim lingvističkim obilježjima s posebnim fokusom na Hrvatski znakovni jezik (HZJ). Treći dio razrađuje odgoj i obrazovanje gluhih i nagluhih osoba u svijetu i u Hrvatskoj, ističu se primjeri dobre prakse bilingvalno-bikulturalnog pristupa te se prezentira ideja poučavanja znakovnog jezika kao stranog jezika za čujuće. Empirijski dio donosi tijek i rezultate istraživanja provedenog s pedagogima zaposlenima u ustanovama ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja na području grada Zagreba, usmjerenog na njihova dosadašnja iskustva te vlastitu procjenu kompetentnosti u radu s gluhim učenicama, suradnje s udrugama Gluhih te poznavanju HZJ-a i kulture Gluhih.

Ključne riječi: gluhi, kultura Gluhih, dvojezičnost gluhih, znakovni jezik, Hrvatski znakovni jezik (HZJ), odgoj i obrazovanje gluhih i nagluhih, bilingvalno-bikulturalni pristup, znakovni jezik za čujuće

Pedagogues' views on the inclusion of Croatian sign language in the regular programs of institutions for early and preschool education

Abstract

At the beginning, this thesis highlights the difference between various terms that fall under the domain of deafness and presents the medical/pathological and social/cultural view of deafness. Furthermore, it discusses the connection between language and identity in the individual and social context, as well as the observation of deaf people through the lens of an ethnic and linguistic minority - Deaf culture. The second part is dedicated to communication, i.e. types of manual communication, bilingualism of the deaf, and sign language as the natural language of deaf people with all linguistic characteristics focusing on Croatian Sign Language (HZJ). The third part presents the history of education and teaching practices of deaf and hard-of-hearing people in the world and Croatia, highlighting the examples of good practices of the bilingual-bicultural approach and introducing the idea of teaching sign language as a foreign language for the hearing. The empirical part elaborates on the course and results of research conducted with pedagogues employed in institutions for early and preschool education in Zagreb, focusing on their past experiences and their assessment of competence in working with deaf students, cooperation with Deaf associations, and knowledge of HZJ and Deaf culture.

Key words: deaf people, Deaf culture, bilingualism of the deaf, sign language, Croatian sign language (HZJ), education for the deaf and hard-of-hearing, bilingual-bicultural approach, sign language for the hearing

1. Uvod

Sluh i mogućnost slušanja ima veliki značaj za naš život, a često toga nismo svjesni, uzimamo ga zdravo za gotovo te zaboravljamo da postoje osobe kojima je to uskraćeno – gluhe, nagluhe ili oglušene osobe. Iako se posljednjih godina na gluhoću sve više gleda kroz sociološko-kulturološki model, činjenica jest da čujuć i jako malo znaju o gluhoći, gotovo ništa, a razlog tomu navode Ivasović i Gajić (2009, 16): „Što je hendikep manje vidljiv to okolina manje razumije njegove posljedice, a s obzirom da je gluhoća najmanje vidljiv od svih hendikepa, najmanje je shvaćen od javnosti.“ No, također je bitno naglasiti da se u sociološko-kulturnom modelu na gluhoću ne gleda kao na oštećenje, već na stanje.

Uz osjetilo sluha jako je usko vezana komunikacija i interakcija s drugim ljudima, ali i ostatkom svijeta koji nas okružuje. Većina ljudi, kada se spomene komunikacija, prvo pomisli na onu verbalnu odnosno govornu komunikaciju koja se odvija putem oralno-auditivnog kanala, stoga je vrlo važno osvijestiti postojanje ostalih neverbalnih oblika komunikacije, prvenstveno one manualne. Manualni oblici komunikacije su najzastupljeniji u populaciji gluhih i nagluhih. Gluhe i nagluhe osobe imaju svoj mali svijet – „svijet gluhih“ – odvojen i često nezamjećen od svijeta čujućih. Taj „svijet gluhih“ ima vlastitu kulturu i jezični identitet koji se, iako u nju uronjeni, ipak razlikuju od kulture i jezika čujućih. Kada govorimo o kulturi zajednice gluhih i nagluhih govorimo o kulturi Gluhih, a jezik kojim se njeni pripadnici služe naziva se znakovnim jezikom. Pripadnike kulture Gluhih snažno povezuju zajedničke vrijednosti, iskustva te znakovni jezik stoga možemo govoriti o kulturnoj i jezičnoj manjini.

Znakovni se jezik, kao prirodni jezik Gluhih i kao centralni dio identiteta Gluhih, u ovom radu promatra i opisuje sa svim svojim lingvističkim karakteristikama i obilježjima, a posebna se pažnja pridaje strukturi Hrvatskoga znakovnog jezika. Također se naglašava i razlika u modalitetu kojim se koriste znakovni jezici – vizualno-spacijalnom modalitetu, čime se ističe bimodalna dvojezičnost gluhih osoba. Kroz prizmu dvojezičnosti promatra se i obrazovanje gluhih i nagluhih kroz povijest (u svijetu i u Hrvatskoj) koje se bazira na poznavanju znakovnog jezika među čujućima.

Na samom kraju teorijskog dijela rada prezentira se ideja učenja i poučavanja znakovnog jezika kao stranog jezika čujućoj populaciji kroz aspekte obrnute inkluzije – poticanjem

svih aktera društva na sudjelovanje u prilagodbi i stvaranju svijeta jednakih mogućnosti za sve.

Empirijski dio ovog rada istražuje poznavanje kulture Gluhih i znakovnog jezika (s fokusom na Hrvatski znakovni jezik), odnosno same terminologije vezane uz gluhoću i svijet gluhih među čujućim pedagozima zaposlenima u ustanovama ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja kao osobama koje izravno utječu na okruženje gluhih i nagluhих osoba upravo kroz njihov odgoj i obrazovanje. Također se ispituje i njihova spremnost i otvorenost ka provođenju različitih manifestacija posvećenih Gluhima i znakovnom jeziku te samoj suradnji s lokalnim udrugama Gluhih. Za obrazovanje šire populacije čujućih o kulturi Gluhih najprije se moraju obrazovati oni usko vezani uz samu provedbu procesa odgoja i obrazovanja – a sve u svrhu omogućavanja jednakosti u obrazovanju dostupnom svima te, na posljetku, potpunog prihvatanja i inkluzije zajednice Gluhih u dominantno čujuće društvo.

2. Teorijski dio

2.1. Gluhoća

Gluhoću (*anacusis, surditas*) definiramo kao „djelomičan ili potpun gubitak sluha u jednom uhu ili u oba uha. U audiologiji, gluhoća znači gubitak sluha u govornom području tonalnog audiograma veći od 93 decibela (prema međunarodnim jedinicama), dok je u narodnom govoru gluhoća naziv za bilo kakvo smanjenje sposobnosti slušanja“ (<https://enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=22384#top>). Razlikujemo i termin naglušost (*hypoacusis*) koji se definira kao djelomična gluhoća, a Bradarić-Jončić i Mohr (2010, prema Hranić, 2017) te Pranjić (2019) navode kako je riječ o funkcionalnoj razlici primanja govora, odnosno o tome da „nagluhe osobe govor primaju dominantno slušanjem, a gluhe osobe vidom“ (Hranić, 2017, 2). U Okviru za poticanje i prilagodbu iskustava učenja te vrednovanja postignuća djece i učenika s teškoćama (2017) također se spominje oštećenje sluha zajedno s terminima naglušost i gluhoća što podrazumijeva „nemogućnost ili smanjenu mogućnost primanja, provođenja i registriranja slušnih podražaja zbog urođenih ili stečenih oštećenja, nerazvijenosti ili umanjene funkcionalnosti slušnog organa, slušnog živca ili slušnih centara u mozgu. Težina i opseg posljedica oštećenja sluha ovise o uzroku oštećenja sluha, dobi u kojoj je oštećenje sluha nastalo, o psihofizičkoj strukturi osobe i utjecaju socijalne sredine.“ (MZO¹, 2017, 4-5).

Prema Radovančić (1995) razlikuju se vrste oštećenja sluha prema lokaciji te prema stupnju oštećenja. Prema lokaciji razlikujemo konduktivno, perceptivno i miješano oštećenje, dok prema stupnju oštećenja gluhoću dijelimo na blagu naglušost (gubitak sluha od 21 do 40 dB), umjerenu naglušost (gubitak od 41 do 60 dB), tešku naglušost (gubitak od 61 do 90 dB), praktičnu gluhoću (gubitak od 91 dB i više) i kliničku gluhoću, u slučaju kad ispitanik uopće ne reagira na zvučni podražaj (Ivasović i Gajić, 2009).

Također na gluhoću možemo gledati kroz prizmu dvaju različitih modela, a to su medicinsko-patološki model i sociološko-kulturološki model (Ivasović i Gajić, 2009; Ivasović, 2014), o kojima će biti više riječi u potpoglavljima 2.2.2. i 2.2.3.

¹ Ministarstvo znanosti i obrazovanja.

2.1.1. Osnovno nazivlje

Na samom početku valja razgraničiti različite nazive za opis osoba s oštećenjem sluha. U starijoj literaturi i u medijima najčešće nailazimo na termin *gluhonijem* koji je zastario i navodi na krivi zaključak – „nijemost nije poseban tjelesni nedostatak kod gluhih osoba, već je ona posljedica njihove gluhoće“ (Frančić, 2016, 8). To što je osoba gluha ne znači da nema zdrave govorne organe ili da ne može naučiti govoriti, no razvoj oralnog govora može biti otežan ako se radi o urođenoj gluhoći ili gubitku sluha u prelingvalnoj fazi². Još jedna činjenica koja ide u prilog tome da gluhe osobe nisu nijeme postojanje je znakovnog jezika koji omogućava komunikaciju u drugom modalitetu, o čemu će više biti riječi u idućim poglavljima (Frančić, 2016; Žic, 1995).

Naziv *gluha osoba* prema medicinskim i audiološkim mjerilima podrazumijeva sve osobe koje se u govorno-oralnoj komunikaciji ne mogu osloniti na ostatke sluha, čak ni uz pojačanje zvuka slušnim aparatom. Prema socio-kulturološkim mjerilima u gluhe osobe ubrajamo gluhorođene, prelingvalno gluhe, one koji su izgubili sluh u djetinjstvu i ranoj mladosti, one koji su izgubili sluh u odrasloj dobi (njih je najmanji broj) te nagluhe osobe koje su školovanjem ili druženjem s gluhima stekle osjećaj pripadnosti zajednici gluhih (Žic, 1995; Frančić, 2016).

U literaturi također nailazimo i na termin *Gluha osoba* s velikim početnim slovom „G“ gdje se razlika između gluhih i Gluhih osoba očituje samo u pisanome jeziku. Prema Mashie (2006, 234) „uporaba velikog slova „G“ predstavlja važnu prekretnicu tome kako Gluhe osobe percipiraju same sebe i kako ih percipiraju drugi“. Naime, Gluhi, pisano velikim slovom, podrazumijevaju pripadnike kulture Gluhih „jednako kao što se velikim slovom pišu i imena pripadnika drugih nacija odnosno nacionalnosti“ (Bradarić-Jončić, 2000, 131; Pranjić, 2019, 44), dok termin gluhi ima puno širu upotrebu te se koristi u kontekstu slušnog statusa (Mashie, 2006; Bradarić-Jončić, 2007; Žic, 1995; Pranjić, 2019).

Termin *nagluh* većinom se koristi za osobe koje su postale nagluhe u odrasloj ili starijoj životnoj dobi. Većina ih se ne identificira s gluhim osobama, upravo zbog kulture i jezika

² „Prelingvalna faza jezičnog razvoja odnosi se na razdoblje prije pojave govora. Ona uključuje komunikaciju djeteta s okolinom od rođenja do otprilike devetog mjeseca, npr. gugutanje, plač, osmjehivanje, reagiranje na svoje ime, imitaciju zvukova i slično. Prelingvalno gluhe osobe su one koje su oglušile u prelingvalnoj fazi zbog čega nisu naučile govorni jezik.“ (Frančić, 2016, 8)

u kojem su odrastale, a to je primarno govoreni jezik. Naješće koriste slušna pomagala i potpuno su uronjena u svijet „čujućih“ (Žic, 1995).

Pojam *ogluhnuli* ili *oglušeni*, izvorno na engleskom *deafened*, manje je u uporabi kod nas, a mnogo više u svijetu, a čini skupinu ljudi koji su potpuno izgubili sluh nakon što su slušanjem naučili govoriti, pogotovo one osobe koje su postale gluhe tek u odrasloj dobi (Žic, 1995; Frančić, 2016).

Sintagma *osoba oštećena sluha* obuhvaća sve ranije spomenute skupine, ali se taj termin sve više napušta u međunarodnoj praksi zbog svojih negativnih konotacija – na osobe se gleda kao na oštećene i zakinite (Žic, 1995).

Važno je spomenuti i gluhosljepoću kao „specifično i jedinstveno dvostruko senzoričko oštećenje sluha i vida u različitim mogućim kombinacijama intenziteta i to: naglušost i slabovidnost, gluhoća i slabovidnost, sljepoća i naglušost te praktična gluhosljepoća.“ (<https://www.hzjz.hr/sluzba-javno-zdravstvo/gluhosljepoca-i-taktilno-mirisna-izlozba-zajedno/>). *Gluhoslijepi* osobe, kao i gluhe osobe, kao primarno sredstvo komuniciranja koriste znakovni jezik (Tarczay, 2006a).

U zajednici gluhih često ćemo naići na termin *čujuće osobe* ili samo *čujući*, a odnosi se na osobe bez oštećenja sluha (Žic, 1995; Tarczay, 2006a; Frančić, 2016).

2.1.2. Medicinsko-patološki model gluhoće

Medicinski model gluhoće još se naziva i modelom deficita jer smatra gluhoću nedostatkom, odnosno patološkim stanjem kojemu je potrebno liječenje. Njime se ističu oštećenja i ograničenja koje gluha osoba ima u standardnom načinu komunikacije te se gluhoća smatra devijacijom, što rezultira negativnim gledanjem na jezične, intelektualne i psihološke karakteristike gluhih (Ivasović i Gajić, 2009; Ivasović, 2014; Pranjić 2019).

Osobe koje su izgubile sluh nakon što su razvile govor većinom na gluhoću gledaju kao na težak nedostatak kojemu je potrebna medicinska, audiološka i psihološka intervencija i rehabilitacija. Dok za osobe koje su urođeno ili prelingvalno gluhe i odrastaju u zajednici gluhih, gluhoća ne predstavlja nedostatak ili hendikep, već se poima kao nešto „normalno“ (Ivasović i Gajić, 2009).

Zagovornici medicinskog modela smatraju da je gluhe osobe potrebno „normalizirati razvojem slušanja i govora“ (Ivasović, 2014, 38) te se zabranjuje uporaba znakovnog jezika, za koji se smatra da potiče getoizaciju gluhih i predstavlja primitivni oblik komunikacije (Lane i sur, 1996 prema Ivasović, 2014). „Prema tom modelu, umjesto da se gluhima informacije učine dostupnima na što prirodniji način, putem u potpunosti funkcionalnog kanala vida, one se uskraćuju forsiranjem obrazovanja i opismenjavanja putem manjkavog slušnog kanala.“ (Ivasović i Gajić, 2009, 31).

Forsiranjem oralnog pristupa (komunikacija isključivo govorom) produbljuju se stavovi neupućenih pojedinaca da je „gluha osoba inferiorna čujućoj u svakom pogledu: emocionalnom, socijalnom, intelektualnom, jezičnom“ (Ivasović, 2014, 38). Gluhi profesor pedagogije Carver (1997, prema Ivasović i Gajić, 2009, 31) ističe: „Dok rehabilitacija slijepe djece i odraslih naglašava njihove potencijale i sposobnosti, učeći ih da rabe sva osjetila, rehabilitacija gluhe djece usredotočuje se na osjetilni kanal koji je najslabiji za jezični unos i za kognitivni razvoj pa time tu djecu čini zapravo još više hendikepiranima (stavlja ih u još nepovoljniji položaj, opaska autora)“.

„Na gluhoću se gleda iz vlastite perspektive, a ne iz perspektive osobe koja je rođena gluha“ (Ivasović, 2014, 38). Od gluhih se očekuje da se prilagode većini, odnosno svijetu čujućih. (Ivasović, 2014)

2.1.3. Sociološko-kulturološki model gluhoće³

Šezdesetih godina prošlog stoljeća pojavljuje se kulturološki pristup gluhoći. Najzaslužnijim se smatra lingvist William Stokoe koji je dokazao, suprotno dotadašnjem mišljenju, da je znakovni jezik pravi prirodni jezik što je dovelo i do promjena u stavovima prema zajednici Gluhih. Na Gluhe se počinje gledati kao na jezično-kulturnu manjinu s vlastitim jezikom i kulturom, povijesti, umjetnosti, političkim strukturama, organizacijama, stavovima i vrijednostima (Ivasović i Gajić, 2009; Ivasović, 2014; Pranjić, 2019).

„Socijalno-kulturalni model gluhoće gleda na gluhoću kao na različitost, a ne invalidnost“ (Ivasović i Gajić, 2009, 31). Time se želi reći kako je poimanje gluhih osoba kao hendikepiranih i zakinutih zapravo posljedica neadekvatne reakcije društva. Međutim, posljednjih nekoliko desetljeća vidi se utjecaj sociološko-kulturološkog odnosno „konstruktivnog modela“ gluhoće u društvenim znanostima te se radi na njenoj depatologizaciji. Utjecaj je vidljiv ponajprije u međunarodnim dokumentima za zaštitu ljudskih prava te u znanosti i obrazovanju u razvijenim zemljama. U Rezoluciji Opće skupštine UN 48/96 navodi se: „Gluhoća je gubitak ili ograničenje mogućnosti sudjelovanja u životu zajednice ravnopravno s ostalim građanima uslijed manjkavosti u mnogim organiziranim aktivnostima društva, npr. u informiranju, komunikaciji i obrazovanju“ (prema Ivasović i Gajić, 2009, 31).

Bitno je naglasiti kako se ovaj model ne odnosi na osobe koje su izgubile sluh u starijoj dobi ni na „osobe koje imaju manje oštećenje sluha pa usvajaju govor i jezik slušanjem, uz pomoć slušnog pomagala“ (Ivasović, 2014, 39).

Ivasović i Gajić (2009) sociološko-kulturološki model nazivaju i „modelom različitosti“ jer on „traži prilagođavanje sredine potrebama djeteta, a ne obrnuto“ (Ivasović i Gajić, 2009, 31) te se temelji „na principu kako je ključ obrazovnog uspjeha i pismenosti u djetetovu potencijalu da se služi svim svojim fizičkim i senzornim sposobnostima koje su funkcionalne“ (Ivasović i Gajić, 2009, 31).

³ U literaturi moguće i socijalno-kulturalni model.

2.2. *Kultura Gluhih*

Pojam kultura Gluhih pojavljuje se kasnih sedamdesetih godina, a nalazimo ga u radovima „Subcultures“ (Lunde, 1956), „Deaf community life“ (Higgins, 1980) i „Social aspects of deafness“ (Christiansen i Meisegeier, 1986)“ (prema Bačić, 2021, 8). Jedno od glavnih nastojanja zajednice je promoviranje sociološko-kulturološkog modela gluhoće naspram medicinskom modelu te kompleksnijem sagledavanju ukupnog jezično-lingvističkog aspekta znakovnih jezika (Bradarić-Jončić, 2000; Nikolić i sur., 2020; Bačić, 2021).

„Mi se razlikujemo od ostalih skupina ljudi s invaliditetom po jednoj stvari, nečemu što je presudno za uspjeh integracije: ne možemo komunicirati pomoću sluha. Svi oni mogu...“ (Bergman & Wallin, 1989, 13 prema Mashie, 2014, 158)

Članovi zajednice kulture Gluhih često su žrtve audizma⁴, lingvizma⁵ i oralizma⁶, posebnog oblika ableizma⁷, a vlada uvjerenje kako je život bez sluha isprazan i bijedan, te se nedostatak sluha promatra kao tragedija, a gluhe osobe kao inferiorne čujućima (Tarczay i sur., 2007; Reagan i sur., 2020). A prema Ladd i Lane (2013, 569) oralizam je definiran kao „ideologija koja želi ukloniti sve „gluho“ iz obrazovanja za Gluhe, društva i, u krajnjoj mjeri, iz svijeta.“

⁴ Engl. audism.

⁵ Engl. linguism.

⁶ Engl. oralism.

⁷ Engl. ableism ili disablism, analogno prema rasizam, seksizam (vidi Bauman, 2004; Eckert i Rowley, 2013; Stapleton, 2016); u dijelu literature i sposobizam, a odnosi se na diskriminaciju i socijalne predrasude prema osobama s invaliditetom ili prema onima za koje se smatra da imaju neki oblik invaliditeta; smatrani su manje vrijednima od ne-invalida. (Linton, 1998)

2.2.1. Jezik i identitet

Banjavčić i Erdeljac (2009, 20) definiraju identitet kao „ukupnost činjenica koje služe tome da se jedna osoba razlikuje od bilo koje druge“ te ističu kako je odnos s okolinom neophodan za proces njegove izgradnje i definiranja. Prema Bucholtz i Hall (2004) identitet je društveno pozicioniranje sebe i drugih, a pitanje identiteta je razrađeno kroz jezik. S obzirom na to da je identitet vrsta prezentacije, on mora uključivati jezičnu interakciju među pojedincima ili kako Róg (2014) tvrdi, jezik je u neraskidivoj vezi s individuom koja svojim aktivnim sudjelovanjem u komunikaciji neizbježno uranja u jezično i kulturno okruženje.

Danas se identitet promatra kao dinamičan proces identifikacije ili, prema Bucholtzu i Hallu (2004), identitet se postiže kroz komunikaciju među sugovornicima. Neodvojivost jezika i identiteta naglašavaju Joseph (2004) i Edwards (2009) zbog toga što su ljudi sami po sebi uvijek „prisutni u onome što govore, kroz identitet koji se otkriva u njihovu glasu, govorenome, napisanome ili signaliziranom“ (Joseph, 2004, 226). Jezik možemo koristiti za izražavanje identiteta nesvjesno ili svjesno kako bismo se identificirali s nekom grupom ili pojedincem – osoba koja govori može jezik koristiti kako bi kod svojih sugovornika izazvala upravo određene stavove o sebi (Joseph, 2004; Edwards, 2009). Također Joseph (2004) navodi da „svako proučavanje jezika treba uzeti u obzir identitet ako želi biti potpuno, bogato i imati smisao, jer identitet je po sebi samo srce onoga što jest jezik, kako djeluje, zašto i kako nastaje i razvija se u to što jest, kako ga se uči i koristi“ (Joseph, 2004, 224).

Zanimljiva je i teorija Le Pagea i Tabouret-Kellera (1985) prema kojoj pojedinac u svakoj govornoj, odnosno komunikacijskoj situaciji, ovisno o sugovornicima i kontekstu, pronalazi odgovarajuću ulogu i mijenja relevantnost čimbenika koji sudjeluju u konstrukciji identiteta, stoga se može reći da svaki pojedinac, na neki način, „na licu mjesta“ konstruira svoj identitet. Nastojanja u kojima se u jezičnim interakcijama oblikuju pojedinačni identiteti nazivamo *acts of identity* (Riehl, 2004 prema Banjavčić i Erdeljac, 2009). Vidljiva je varijabilnost identiteta koja se postiže jezikom ili drugim riječima rečeno, jezik se mijenja ovisno o situaciji, temi, sugovornicima itd., a njegova kompleksnost omogućava da u nekoj situaciji osoba može istaknuti jedan svoj identitet,

a u nekim drugim situacijama taj identitet postaje nevažan i naglašava se neki drugi (Joseph, 2004).

Riječ je o bliskom i uzajamnom odnosu jezika i društvene zajednice iz čega proizlazi uloga jezika, ne samo kao komunikacijskog sredstva, nego i njegova uloga u nekoj vrsti društvene stratifikacije što ga dovodi u (ne)izravan proces raspodjele moći i društvenog utjecaja. „Pritom jezik služi kao sredstvo kojim se konzervira, a istovremeno i izražava, vlastito porijeklo i kompleksnost tradicijskih obrazaca“ (Banjavčić i Erdeljac, 2009, 12). Nadalje, Banjavčić i Erdeljac (2009) navode kako jezik ima ključnu ulogu ne samo u formiranju osobnog identiteta, nego i u formiranju onog društvenog.

2.2.2. *Etnička i jezična manjina*

Kako je već spomenuto jezik igra veliku ulogu u konstruiranju identiteta, a Banjavčić i Erdeljac (2009) na jezik gledaju kao na društveni proizvod i središnji element u formiranju „kolektivnog identiteta čiji je jedan od vidova i etnički identitet“ (Banjavčić i Erdeljac, 2009, 24). Prema Joseph (2004) veza između jezika i identiteta povijesno je uvjetovana. Jezična obilježja su ta koja povezuju pojedinca i društveni identitet odnosno jezik je sredstvo kojim se stvara ta veza, ali i sredstvo kojim se ona izražava (Joseph, 2004).

Schermerhorn (1978, 12) *etničku skupinu* definira kao „posjedovanje stvarnog ili navodnog zajedničkog porijekla, uspomena i zajedničke povijesti unutar dominantnog društva, kao i kulturološki fokus na jedan ili više simboličkih elemenata definiranih kao oličje vlastite narodnosti“ (prema Ladd i Lane, 2013). Obilježja etničke skupine jesu: jezik, pripadnost, institucije, umjetnost, povijest, srodstvo, međusobna socijalizacija te jasno postavljene granice između etničke grupe i ostalih. Jezik u definiranju etničke grupe ima ključnu ulogu – služi kao prijenosnik kulturnog nasljeđa, tradicije, rituala i vrijednosti, s generacije na generaciju. Također služi za interakciju i komunikaciju među pripadnicima etničke skupine te je simbol i oličje narodnosti (Lane, 2005; Ladd i Lane, 2013). Dakle, na formiranje osobnog identiteta utječe pripadnost različitim grupama unutar društva, pa tako i pripadnost određenoj etničkoj skupini pri čemu jezik služi kao sredstvo kojim se istovremeno izražava, ali i održava „vlastito porijeklo i kompleksnost tradicijskih obrazaca“ (Banjavčić i Erdeljac, 2009, 12).

Banjavčić i Erdeljac (2009, 13) također ističu značajnu ulogu jezika kao lingvističkog entiteta „koji neka etnička skupina upotrebljava kao jedno od svojih primarnih, najznačajnijih identifikacijskih obilježja, tj. onaj koji ona doživljava kao jedan od simbola vlastite opstojnosti, kao element posebnosti i razgraničenja od neke većinske ili nekolicine manjinskih etničkih skupina.“

Od etničke skupine valja razlikovati i jezičnu zajednicu te etničku i jezičnu manjinu. *Jezična zajednica* je „društvena skupina unutar koje članovi međusobno obavljaju

komunikacijsku djelatnost upotrebljavajući barem jedan zajednički govorni varijetet⁸ pozivajući se pritom na norme za njegovu gramatički i pragmatički korektnu upotrebu“ (Banjavčić i Erdeljac, 2009, 9), a „definira se neovisno o rasnoj, etničkoj, nacionalnoj ili vjerskoj pripadnosti govornika“ (Banjavčić i Erdeljac, 2009, 10). Naime, u definiranju jezične zajednice nisu dostatni samo lingvistički kriteriji, nego i stupanj simboličke integracije, a jezična zajednica postaje simbolička tek u trenutku kada stupi u kontakt s nekom drugom zajednicom (Banjavčić i Erdeljac, 2009).

Jezična manjina se prema Banjavčić i Erdeljac (2009) definira kao društvena pojava koja se javlja u višejezičnim društvima gdje se jednim jezikom služi manje govornika nego nekim drugim. No, samo definiranje društva višejezičnim može biti problematično, odnosno ono je usko „vezano uz pridavanje statusa jezika nekome od postojećih varijeteta“ (Banjavčić i Erdeljac, 2009, 13). Jezik je vrlo važan čimbenik u oblikovanju etničkog identiteta temeljem svoje simboličke funkcije, a s obzirom na duboku isprepletenost jezika i kulture gotovo je nemoguće razgraničiti etničku manjinu od one jezične, stoga se u literaturi one većinom pojavljuju zajedno, odnosno govori se o jezičnoj i etničkoj manjini kao cijelini (Banjavčić i Erdeljac, 2009; Blažević Simić, 2014).

⁸ „U sociolingvističkoj se teoriji izraz *jezik* često zamjenjuje neutralnim terminom *idiom* ili *varijetet*“ te se „koristi (se) za sve oblike u kojima se manifestira jezična upotreba, neovisno o tome radi li se o sociolektu, dijalektu ili pak nacionalnome jeziku.“ (Banjavčić i Erdeljac, 2009., 8)

2.2.3. Zajednica gluhih kao jezična i etnička manjina

Osamdesetih godina prošlog stoljeća UNESCO na popis komponenti kulturološke raznolikosti čovječanstva svrstava i jezičnu raznolikost. „Prema tome, naglašava se značajna uloga manjinskih jezika na svakodnevnoj lokalnoj razini i na nacionalnoj i međunarodnoj razini. Gluhi ljudi pripadaju jezičnoj manjini“ (Courtin, 2002; Mottez i Vasquez-Bonfman, 1976 prema Moreau, 2019, 169) zbog jedinstvene kulturalne dimenzije koju donosi prelingvalna gluhoća (Ivasović, 2014).

U prošlosti je razvitku i uopće nastajanju kulture Gluhih doprinijela „veća koncentracija gluhog stanovništva na nekom zemljopisnom području“ (Ivasović, 2014, 30), primjer je otok Martha's Vineyard⁹. A danas se, unatoč činjenici da svaka razvijena država ima svoj nacionalni jezik, pripadnici kulture gluhih osjećaju povezanima s gluhima iz cijelog svijeta (Ivasović, 2014).

Često se kao argument navodi činjenica da članovi iste manjinske skupine dijele zajednička fizička obilježja (npr. boja kože kod pripadnika rasne manjine), kad se radi o pripadnicima zajednice Gluhih „ovo se fizičko obilježje odnosi na činjenicu da se u komunikaciji i spoznavanju svijeta one dominantno oslanjaju na vid“ (Bradarić-Jončić, 2000, 132). Prema Laneu (2005) zajednica Gluhih zadovoljava sva obilježja etničke skupine – „zajedničko ime/naziv, osjećaj zajedništva, ustaljene oblike ponašanja, vrijednosti, znanja, srodstvo, običaji, društvena struktura, jezik, umjetnički izričaj te povijest“ (Lane, 2005, 292).

Zajednici Gluhih zajednički jezik je znakovni jezik koji je „jednako vrijedan kao i govoreni jezici“ (Ivasović i Gajić, 2009, 25), a predstavlja simbol društvenog ili kolektivnog identiteta gluhih, pripadnosti zajednici te je „sredstvo ostvarivanja društvenih

⁹ „Na otoku Martha's Vineyard gotovo je 300 godina postojala nasljedna gluhoća. U 17. stoljeću, nakon dolaska prvih doseljenika iz Kenta, male regije u Engleskoj, koju je činila populacija gluhih, na otoku je bilo svega 200 gluhih osoba. Ta je brojka sredinom 19. stoljeća došla do maksimuma te je gluhih stanovnika bilo četvereostruko više od čujućih.“ (Tarczay, 2006b, 134). „Ipak, izolacija otoka bila je na neki način blagoslov gluhim stanovnicima, jer do njih nikad nisu doprle ideje s kopna o gluhoći kao ozbiljnom hendikepu. (...) Oni su počeli nadograđivati znakovni jezik koji su koristili njihovi preci iz engleske regije Kent i znakovni jezik postao jedini jezik kojim se na otoku komuniciralo.“ (Tarczay, 2006b, 135) za više vidi Nora Groce (1985) „Everyone Here Spoke Sign Language“

interakcija i očuvanja vrijednosti i običaja u toj zajednici“ (Bradarić-Jončić, 2000, 132). Znakovni jezik je vrlo važno obilježje kulture Gluhih jer su upravo psiholingvistička, neurolingvistička i sociolingvistička istraživanja znakovnih jezika dovela „do promjene stavova prema gluhim osobama i fenomenu gluhoće“ (Tarczay, 2006b, 8). A Ivasović (2014) navodi kako je upravo kompetentnost u znakovnom jeziku srž kulture Gluhih.

Za zajednicu Gluhih karakteristično je poštivanje „stanja gluhoće“, na gluhoću se ne gleda kao na bolest ili hendikep, već kao na stanje koje zajednica u potpunosti prihvaća i time se ponosi (Bradarić-Jončić, 2000; Tarczay i sur., 2006a; Ivasović i Gajić, 2009; Ivasović, 2014). Većina prelingvalno gluhih osoba sebe ne doživljava kao oštećene ili „nepotpune“ osobe, dapače njeguju svoj tzv. gluhi identitet (Ivasović i Gajić, 2009; Ivasović, 2014). Termin "Deaf pride" odnosi se na osjećaj ponosa koji Gluhi osjećaju prema pripadnosti svojoj zajednici, svom jeziku, kulturi, običajima (Bradarić-Jončić, 2000). Ovime se razlikuju od svih ostalih skupina osoba s invaliditetom, a taj fenomen se očituje „u borbi gluhih osoba za priznavanje statusa jezične i kulturne manjine“ (Ivasović i Gajić, 2009, 25)

Jedna od visoko rangiranih vrijednosti je i privrženost zajednici, a očituje se kroz sudjelovanje i uključivanje gluhih u niz lokalnih, nacionalnih i internacionalnih aktivnosti¹⁰ te udruživanja i osnivanja brojnih udruga i Klubova Gluhih, jedan od primjera je zasigurno i Svjetska organizacija gluhih osoba¹¹ (Bradarić-Jončić, 2000; Tarczay i sur.,

¹⁰ „Deaf Way je konferencija i festival umjetnosti i kulture gluhih osoba koji se održava u Washingtonu i traje tjedan dana. Sam naziv (Način gluhih) odnosi se na američki i engleski znak za način života gluhih osoba.“ (Tarczay i sur., 2007, 216)

¹¹ „Svjetska organizacija gluhih osoba (World Federation of the Deaf, WFD) je osnovana 1951. godine na I. svjetskom kongresu gluhih u Rimu. WFD je internacionalna i nevladina organizacija koja okuplja nacionalne udruge gluhih osoba. Sa svoje 123 zemlje članice WED predstavlja oko 70 milijuna gluhih osoba diljem svijeta. U svom radu stavlja naglasak na poboljšanje statusa znakovnih jezika u svijetu, edukaciju gluhih osoba, pristup informacijama i ostvarivanju prava gluhih osoba. Kvaliteta rada te promicanje prava gluhih osoba osiguravaju se radom komisija (komisija za ljudska prava, komisija za obrazovanje i odgoj, komisija za znakovni jezik, komisija za zdravstvo, komisija za kulturu i umjetnost, komisija za tehnologiju, komisija za zemlje u razvoju, komisija o radu prevoditelja za znakovni jezik i dr.).“ (Tarczay i sur., 2006a, 126)

2006a). Zanimljiva je činjenica, koja također ide u prilog privrženosti, da se devedeset posto brakova članova zajednice gluhih u SAD-u sklapa unutar same zajednice (Schein, 1989, prema Lane, 2005; Bradarić-Jončić, 2000).

Bitna stavka koju iznosi Lane (1988), kao obilježje svih manjinskih zajednica, njihov je neravnopran položaj, odnosno sve se one nalaze u nepovoljnijoj situaciji u odnosu na pripadnike većinske dominante zajednice, što se tiče odgojno-obrazovnih programa, nepristupačnosti i nedostupnosti visokog obrazovanja te na koncu zapošljavanja i postizanja društveno-ekonomskog statusa (Lane, 1988; Bradarić-Jončić, 2000).

Važno je istaknuti kako se, s obzirom na mali postatak gluhih koji se rađaju u gluhim obiteljima, pripadnikom kulture Gluhih rijetko postaje rođenjem – češće se radi o procesu akulturacije (Glickman, 1993 prema Ivasović, 2014). Kulturalna se obilježja i vrijednosti prenose lateralno, odnosno usvajaju se od vršnjaka, a ne vertikalno tj. s roditelja na dijete (Ivasović, 2014). Iz toga proizlazi činjenica da gluho dijete ne može razviti etnički identitet bez stalnog kontakta s pripadnicima zajednice Gluhih, a osobito važnim se smatra poznavanje znakovnog jezika, osobito u vrijeme adolescencije kada se javlja veća potreba za identifikacijom (Ladd i Lane, 2013; Wiefferink i sur., 2008 prema Martinković, 2017). Ladd i Lane (2013) također naglašavaju da kasna akulturacija može dovesti do nepotpunog jezičnog razvoja i slabijeg osjećaja pripadnosti zajednici.

Slično postojanju kulturoloških razlika „u ponašanju među narodima, i neka se ponašanja gluhih osoba razlikuju od ponašanja čujućih osoba“ (Ivasović i Gajić, 2009, 48). Naime, gluhe osobe pokazuju „burnije“ emocionalne reakcije te su generalno dosta ekspresivniji u svojem izražavanju, što se objašnjava kinetičkom prirodom znakovnog jezika (Tarczay i sur., 2006a; Ivasović i Gajić, 2009)

Tarczay i sur. (2007) navode da su česti slučajevi u kojima gluha ili gluhoslijepa osoba ne koristi znakovni jezik, nego govori dok komunicira s čujućom osobom koja je fluentna u znakovnome jeziku. Razlog tomu je „zajednički stereotip s kojim se suočavaju sve manjine – vjerovanje da su svi pripadnici određene kulture homogeni“ (Fisher i Whirter, 2001 prema Ivasović i Gajić, 2009, 16). Gluhe i gluhoslijepa osobe mogu imati različite identitete: „čujući, marginalni, radikalni i bikulturalni identitet“ (Tarczay i sur., 2007, 95).

Lane (2005) zajednicu Gluhih opisuje kao zajednicu koja nadilazi rasu, nacionalnost itd. te je uspoređuje s dijasporom kao što je na primjer zajednica Židova gdje „predrasude i diskriminiranje osnažuju osjećaj zajedništva i ohrabruju potrebu za održavanjem kulturološkog identiteta usprkos marginalizaciji“ (Lane, 2005, 293).

Ladd i Lane (2013) navode još jednu zanimljivost o zajednici Gluhih koju je potrebno dodatno istražiti – pripadnici različitih zajednica Gluhih osim očitih zajedničkih obilježja, fizičke gluhoće i znakovnog jezika imaju još nešto zajedničko – Gluhi su učitelji u različitim državama razvili slične pedagogije unatoč tome što nisu bili ni u kakvom kontaktu.

2.2.4. Manjinska prava

Promicanje manjinskih jezika i višejezičnosti općenito čini osnovu modernog društva, stoga manjinska i jezična prava postaju važan sastavni dio pojedinih državnih politika. „Europska Unija (EU) kao multietnička tvorevina nastoji u svakome pogledu promicati multijezičnost kao jednu od svojih temeljnih postavki“ (Banjavčić i Erdeljac, 2009, 12). U suvremenim se društvima Gluhi smatraju kulturnom i jezičnom manjinom te se velik broj različitih znakovnih jezika koristi samo na području Europe. Oni „predstavljaju jezično i kulturno bogatstvo i ne smije ih se marginalizirati“ (Ivasović i Gajić, 2009, 25), a njihova zaštita i očuvanje regulirani su raznim „međunarodnim dokumentima UN-a (1994), UNESCO-a (1994) i Vijeća Europe (European Parliament, 1988) te brojnim drugim nacionalnim zakonima, propisima i aktima“ (Ivasović, 2014, 30).

Rezolucijom o znakovnim jezicima gluhih Europskog parlamenta iz 1988. godine potiče se službeno priznavanje znakovnih jezika uz naglasak kako se radi o pravim, prirodnim jezicima populacije gluhih (Bradarić-Jončić, 2000; Ivasović i Gajić, 2009; Ristić i sur., 2015). Preporuka Vijeća Europe iz 2001. godine (Preporuka 1492) također zagovara službeno priznavanje znakovnih jezika te govori o pravima nacionalnih manjina u zemljama članicama po čemu bi se specifična kulturno jezična manjina Gluhih trebala tretirati kao i svaka druga etnička ili nacionalna manjina (Ivasović i Gajić, 2009; Šegota i Sorta Bilajac, 2007). Ističe se pravo gluhih osoba na dostupnost informacija i primjeren način komuniciranja, to se posebno odnosi na obrazovanje, kulturna događanja, vjerske obrede, medije, integracije na radnom mjestu i društvu općenito, pravne i javne službe, zdravstvenu skrb, mentalno zdravlje i socijalne službe (Ivasović i Gajić, 2009).

Najnoviji dokument koji je potpisala Republika Hrvatska je Preporuka Vijeća Europe o zaštiti nacionalnih znakovnih jezika donesena u Strasbourgu (dokument 9738) u ožujku 2003. godine. Ona navodi da su „znakovni jezici izraz europskog kulturnog bogatstva te da zemlje članice EU treba potaknuti na:

- službeno priznavanje nacionalnog znakovnog jezika kao jezika manjine,
- obučavanje stručnih komunikacijskih posrednika,
- informiranje gluhih o njihovim pravima i mogućnostima korištenja znakovnog jezika,

- davanje financijske potpore izdavanju literature za učenje znakovnih jezika“ (prema Ristić i sur., 2015, 10)

Važno je istaknuti i članak 30 *Konvencije o pravima osoba s invaliditetom* iz 2007. godine koji se odnosi na sudjelovanje u kulturnom životu, rekreaciji, razonodi i sportu, gdje se u točki 4. navodi:

„Osobe s invaliditetom će imati pravo, na ravnopravnoj osnovi s drugima, na priznavanje i potporu svojem specifičnom kulturnom i jezičnom identitetu, uključujući znakovni jezik i kulturu gluhih.“ (Konvencije o pravima osoba s invaliditetom)

U Finskoj se 2005. godine Rezolucijom druge Generalne skupštine WFDB-a¹² navode prava na:

- slobodu izražavanja na vlastitom jeziku i vlastitim načinom komunikacije,
- kvalitetno obrazovanje prema (našim) potrebama
- dostupnost informacija, tehnologije, prevoditelja i službe vodiča
- vlastitu kulturu. (Tarczay, 2007)

Zagovaranjem promicanja Kulture Gluhih i znakovnih jezika te njihovom vidljivosti u raznim međunarodnim i nacionalnim dokumentima potiče se jačanje samosvijesti u zajednicama gluhih u svijetu (Bradarić-Jončić, 2000; Ladd i Lane, 2013). Isto tako Banjavčić i Erdeljac (2009) naglašavaju da se društvo ne može deklarirati *de facto* višejezičnim društvom ako je neka jezično-manjinska zajednica ugnjetavana od strane dominante većinske skupine te da je nužno omogućiti pripadnicima jezične manjine obrazovanje na materinjem jeziku te raspolaganje određenim dijelom medijskog prostora. No, također ističu kako „većina manjina ne uživa takva prava ni izbliza¹³“ (Banjavčić i Erdeljac, 2009, 29).

¹² „World Federation of the DeafBlind“ ili „Svjetska organizacija gluhoslijepih osoba“.

¹³ „Prema: Ricento, 2007. Skutnabb-Kangas i Phillipson (1995) u osnovi navode razliku između politika podržavanja čiji je cilj očuvanje jezične raznolikosti, te politika asimilacije kojima je u cilju reducirati, odnosno potpuno dokinuti, polifunkcionalnost upotrebe manjinskih jezika.“ (Banjavčić i Erdeljac, 2009., 29)

Po uzoru na ostale manjinske etničke skupine koje u svrhu osvještavanja društva i promicanja prava i vrijednosti osnivaju razne pokrete, npr. pokret „Black consciousness“ ili pokret feminizma, Ladd i Lane (2013) nude naziv za pokret osvještavanja o postojanju i prihvaćanju Gluhih i kulture Gluhih – „Deafhood“. „Deafhood“ se može percipirati kao zbroj svih mogućih značenja leksema „gluh“ (onoga što se po tim pojmom nekad smatralo, što se sada smatra i što će se tek smatrati) te svih individualnih iskustava koje je Gluha osoba prošla u formiranju i razumijevanju svog identiteta (Ladd i Lane, 2013).

Moreu (2019, 169) ističe kako je nužno, danas oko 40 godina kasnije, zapitati se o usklađenosti promoviranja „raznolikosti kako je priopćeno u Konvenciji UN-a o pravima osoba s invaliditetom (CRPD) (UN, 2006) i Deklaraciji Ujedinjenih naroda o pravima autohtonih naroda (UN, 2007), ...sa stvarnom implementacijom i kreiranjem inkluzivnog društva.“

2.3. *Komunikacija i jezik*

Čovjek je kao prosocijalno biće od samog početka, odnosno od ranog djetinjstva, u velikoj mjeri usmjeren socijalnim signalima, a ono što ga kao socijalno biće „povezuje s bićima koja ga okružuju, upravo je komunikacija. Dakle, komunikacija je imanentna ljudskoj prirodi i prisutna od početka života“ (Ljubešić i Ceganec, 2012, 36). Komunikacija prema Ristić i sur. (2015, 7) „ispunjava osnovnu ljudsku potrebu, potrebu da budemo u kontaktu s drugim ljudima.“

Komunikaciju kao „vrlo složen i višedimenzionalan fenomen“ (Banjavčić i Erdeljac, 2009, 11) jako je teško definirati te u literaturi nalazimo na različite interpretacije. Prema Ljubešić i Ceganec (2012, 36) „zajedničko većem broju definicija jest to da komunikacijom osobe utječu jedna na drugu na mentalnoj razini, tj. razmjenjuju obavijesti koje mijenjaju njihovu svijest i ponašanje.“

Banjavčić i Erdeljac (2009, 11) ističu kako međuljuska komunikacija nije isključivo verbalna, a jezik se gleda kao „njezino najraširenije, funkcionalno najraznolikije i najmoćnije sredstvo“. Prema Apel i Masterson (2004, 20) jezik čini „značajan dio egzistencije, načina povezivanja s drugima“ te prožima sve aspekte ljudskog života.

Kao što je već spomenuto, komunikacija se ne odvija isključivo putem govora, već i preko različitih neverbalnih komunikacijskih sredstava koja se javljaju i prije početka samog govora. Ljubešić i Ceganec (2012, 38) komunikacijska sredstva definiraju kao „svi naši „alati“ kojima možemo prenijeti poruku, tj. načini na koje poruku činimo fizičkom (bilo u obliku akustičkog, vidnog ili taktilnog podražaja)“ poput usmjeravanja pogleda, facijalne ekspresije, različitih gesti, vokalizacije i sl. U predjezičnoj fazi kao najčešće korišteno sredstvo komuniciranja ističe se „deiktička gesta – ispruženi kažiprst usmjeren prema nekom cilju“ (Ljubešić i Ceganec, 2012, 38).

Bitno je naglasiti kako se „komunikacija i jezik ne razvijaju u izolaciji“, stoga dijete koje odrasta u okolini bez socijalnih podražaja ili nema interes za socijalizaciju te ne obraća pažnju na druge, ima manje prilika za razvoj jezičnih i komunikacijskih vještina. Socijalni kontakti su povezani s emocijama i razvojem empatije te zajedno potiču razvoj komunikacijskih i jezično-govornih vještina (Ljubešić i Ceganec, 2012; Velički i Katarinčić, 2011). Također rana komunikacija ima značajnu ulogu u socijalno-

emocionalnom razvoju te razvoju osobnosti i spoznaje što ima velik značaj za mentalno zdravlje djeteta (za pregled vidi Ljubešić, 2011. prema Ljubešić i Cepanec, 2012).

„Dijete jezik ne uči, ono ga usvaja“ (Velički i Katarinčić, 2011, 7), a prema Hržica i Kraljević (2007, 293) „usvajanje jezika jedan je od složenih zadataka postavljenih većini ljudi u ranome djetinjstvu“ te ga je, kako naglašavaju Ljubešić i Cepanec (2012), vrlo važno razlikovati od razvoja komunikacije i razvoja govora. „Komunikacija postavlja temelje na kojima se gradi usvajanje jezika i razvoj govora“ (Ljubešić i Cepanec, 2012, 42). Dokaz tomu vidimo u činjenici da se jezik zapravo uči u komunikaciji putem govora (kao najčešćeg sredstva komuniciranja) te „razvojna ekspanzija jezično-govornih sposobnosti nastaje nakon što dijete nauči kako porukom utjecati na pažnju druge osobe“ (Ljubešić i Cepanec, 2012, 36). Komunikaciju možemo shvatiti kao pretpostavku urednog jezičnogovornog razvoja zbog toga što, prije nego „počne govoriti“¹⁴, dijete mora usvojiti niz znanja i vještina“ (Ljubešić i Cepanec, 2012, 36).



¹⁴ Prve riječi sa značenjem uglavnom se javljaju u dobi od 12 mjeseci, a rječnički brzac u dobi od 18 mjeseci (Ljubešić i Cepanec, 2012, 36).

Slika 2.1. Razvojna piramida razvoja komunikacije, jezika i govora (iz Ljubešić i Capanec, 2012, 36)

„Rana komunikacija obuhvaća predjezično razdoblje (0-2) i razdoblje rane jezične komunikacije (2-6)“ a radi se o periodu usvajanja različitih vještina koje omogućavaju proces komunikacije koji „traje dok dijete ne nauči komunicirati intencijski, za ciljeve koji odgovaraju njegovim potrebama i sredini u kojoj živi i da pritom upotrebljava sustav znakova koji okolina razumije“ (Ljubešić i Capanec, 2012, 36). „Smatra se da optimalan period za potpuno usvajanje jezika završava s pubertetom, pri čemu se za potpuno usvajanje prvog jezika posebno značajnim ili kritičan smatra period do pete godine života djeteta“ (Bradarić-Jončić, 2000, 133).

Važnost rane komunikacije očituje se u svim pogledima ljudskog razvoja i ona čini preduvjet za optimalan razvoj djeteta (Ljubešić i Capanec, 2012). Prema Bradarić-Jončić (2000; 133), dijete koje u kritičnom periodu za usvajanje jezika „nema mogućnost kvalitetnog usvajanja jezičnog sustava putem kojega će kroz socijalne interakcije razvijati kognitivne vještine služenja jezikom“, ima slabija postignuća u „usvajanju prvog jezika u kasnijoj dobi, kao i u učenju drugog jezika“ (Bradarić-Jončić, 2000, 133). Također, Hržica i Kraljević (2007) tvrde kako je veća rječnika baza preduvjet uporabi većega broja morfoloških i sintaktičkih obrazaca, odnosno riječi su te koje omogućavaju jezični razvoj, a one se uče upravo kroz proces komunikacije i interakcije s okolinom.

Upravo je uobičajena glasovna komunikacija ono što gluhim osobama predstavlja poteškoću, to je ono po čemu se „razlikuju od „čujuće“ populacije“. Gluhe osobe komuniciraju drugačijim sustavom znakova od „čujuće“ populacije (Ristić i sur., 2015, 7).

„Ovim se spoznajama objašnjavaju i razlike u jezičnim znanjima gluhe djece gluhih i čujućih roditelja. Gluha djeca gluhih roditelja uspješnija su u usvajanju jezika čujuće zajednice jer učenje drugog jezika započinju na dobro utvrđenim temeljima prvog/materinskog (znakovnog) jezika, koji je svojom strukturom prilagođen vizuospacijalnom modalitetu percepcije govora, te je time za gluho dijete najpropusniji sustav komunikacije. Ona posjeduju referentni okvir na koji se oslanjaju u učenju oralnog jezika“ (Bradarić-Jončić, 2000, 133).

2.3.1. Vrste manualne komunikacije

Već u razdoblju gornjeg paleolitika nalazimo evidentirane pokušaje da ruka komunicira kao simbol odnosno kroz ostavljanje tragova otisaka dlanova i prstiju na zidovima špilja (Trako, 2007). Prema Meadu točno je da „jezik ruku ima iste odlike kao i vokalni proces“ (prema Trako, 2007, 37).

Reagan i sur. (2020) ističu, kao iznimno važnu stavku koja objašnjava uobičajene zablude o znakovnim jezicima, da nisu svi oblici znakovanja znakovni jezik (Reagan i sur., 2020). Danas razlikujemo 3 osnovna oblika manualne komunikacije koji imaju različitu primjenu a služe kao pomagala u poučavanju djece s oštećenjem sluha:

1. ručne abecede,
2. manualno kodirani vokalni jezici
3. izvorni znakovni jezici.

Svaki od navedenih manualnih oblika komunikacije ima svoju vrijednost i opravdanost s obzirom na postojeće različitosti u komunikacijskim vještinama koje postoje među gluhim osobama (Bradarić-Jončić, 2000). Zajedničko svim vrstama manualne komunikacije, po čemu se razlikuju od one oralne, jest odvijanje u vizualno-spacijalnom modalitetu.

Ručne abecede zbog sporijeg izvođenja znakova¹⁵ imaju ulogu pomoćnog sredstva u komunikaciji te se najčešće koriste za neologizme, tehničke ili stručne izraze, osobna imena, manje poznate izraze i slično (Tarczay i sur. 2006a; Bradarić-Jončić, 2000). „Broj znakova u svakoj nacionalnoj abecedi jednak je broju slova u abecedi dotičnog jezika, prema tome, broj i oblik znakova ručnih abeceda različit je u različitim jezicima“ (Bradarić-Jončić, 2000, 123). Mogu se podijeliti se na jednoručne abecede (daktilogija) i dvoručne abecede (hirologija) (Narodne novine, br. 82/1570).¹⁶

¹⁵ Tri je puta sporija manualna forma glasovnog govora, njima se može komunicirati oko 60 riječi u minuti, za razliku od glasovnog govora kojim se komunicira oko 180 riječi u minuti (Bench, 1992).

¹⁶ Prilagodбом ručnih abeceda gluhih George Dalgarno u 17.st. razvija abecedu za gluhoonijeme – „Dalgarnova rukavica“ koja je temelj današnjih abeceda za gluhoonijepu dijem svijeta (Tarczay i sur., 2006b).

Manualno kodirani vokalni jezici koriste simultanu oralnu¹⁷ i znakovnu ekspresiju „u kojima se sintaktičke strukture govorenog jezika istovremeno popraćuju leksičkim jedinicama znakovnog jezika i, prema potrebi, znakovima ručne abecede“ (Bradarić-Jončić, 2000, 124). Zapravo se radi o vizualiziranom govorenom nacionalnom jeziku koji je „popraćen znakovima posuđenim iz izvornog znakovnog jezika te znakovima ručne abecede.“ Bradarić-Jončić (2000, 124) te Berglez i Pribanić (2014, prema Martinković, 2017) navode kako manualni znakovi posjeduju lingvističku vrijednost, stoga se razlikuju od gesta. Ali bitno je naglasiti kako ovdje nije riječ o potpunom jezičnom sustavu, ponajprije zbog nedostatka gramatike – redoslijed znakova u rečenici prati sintaksu govorenog jezika, također je oduzeta i facijalna ekspresija, odnosno mimika lica, koja prenosi važne lingvističke obavijesti. Najčešće ovakav oblik komunikacije preferiraju čujuće osobe za komuniciranje s gluhima, zbog lakšeg usvajanja, te postlingvalno gluhe i nagluhe osobe, tj. one osobe oštećena sluha koje su najprije ovladale jezikom čujućih i nisu fluente u znakovnom jeziku (Bradarić-Jončić, 2000; Bradarić-Jončić i Mohr, 2010; Reagan i sur., 2020; Radić Muhvić, 2015; Ivasović, 2014). Manualna komunikacija se, također, koristi i u edukacijske svrhe, osobito kod djece sa zakašnjelim razvojem govorno-jezičnih vještina kao što su djeca s Downovim sindromom, sniženim intelektualnim sposobnostima, govornom apraksijom, afazijom, autizmom i sl. (Berglez, Pribanić, 2014 prema Frančić, 2016). Postoji još i *Baby Sign Language* odnosno znakovni jezik beba gdje se zapravo ne radi o pravom jeziku, već o korištenju nekolicine simboličnih gesti u komunikaciji s čujućim bebama kako bi se potaknuo njihov verbalni razvoj, no istraživanja na tom području tek predstoje (Briant, 2009).

Izvorni znakovni jezici su autonomni jezični sustavi sa svim lingvističkim obilježjima pravog i prirodnog jezika (Bradarić-Jončić, 2000; Tarczay i sur., 2006a; Tarcazy i sur., 2006b; Tarcazy i sur., 2007). Najautentičniji i najizgrađeniji primjer izvornog znakovnog jezika nalazimo kod prelingvalno gluhih osoba gdje je riječ o nasljednoj gluhoći koja je već prisutna u nekoliko generacija (Bradarić-Jončić, 2000). Neki od sustava izvornih znakovnih jezika jesu: „američki znakovni jezik (ASL), britanski znakovni jezik (BSL), australski (AUSLAN), švedski znakovni jezik (SSL), francuski znakovni jezik (LSF), talijanski znakovni jezik (LSI), hrvatski znakovni jezik (HZJ)“ (Bradarić-Jončić, 2000,

¹⁷ „S time da se ne govori, nema glasa, eventualno šapat, usnama se glumi govor“ (Kavčić, 2012, 15).

123), odnosno sve su to izvorni znakovni jezici nacionalnih zajednica gluhih. Valjda naglasiti kako je riječ o jeziku potpuno nevosinom o govorenom jeziku čujuće većine (Bradarić-Jončić, 2000). Američki znakovni jezik (dalje u tekstu ASL) je, kao nacionalni znakovni jezik zajednice Gluhih u SAD-u, peti po redu jezik manjina s obzirom na broj ljudi koji se njime služi (Lane, 1996 prema Bradarić-Jončić, 2000).

Pored svih navedenih vrsta manualne komunikacije postoje i znakovni jezici koje spontano koriste čujuće osobe. Prema Jeanu (1998 prema Trako, 2007) znakovni jezik koriste pripadnici brojnih indijanskih plemena, npr. pleme Sioux iz Sjeverne Amerike čiji se znakovni jezik sastoji od oko 500 znakova prikazanih rukama, licem te položajem glave. Iako se radi o ograničenom vokabularu koji primarno služi za lov i rat, riječ je o pravom jeziku koji uključuje imenice, pridjeve, glagole i priloge. Također u budističkoj religiji tantrizam vjernici se „služe različitim pokretima i položajima ruku, mudrāma, kako bi svoje znanje prenosili učenicima i sljedbenicima. Mudre su neverbalni način sporazumijevanja, a sastoje se od ponavljanih pokreta i položaja prstiju“ (Trako, 2007, 48).

2.3.2. Dvojezičnost gluhih osoba

Do nastanka dvojezičnosti i višejezičnosti, bilo individualne ili društvene, dolazi zbog osnovne ljudske potrebe za međusobnom komunikacijom, odnosno zbog kontakta dvaju ili više jezičnih varijeteta (Banjavčić i Erdeljac, 2009). Većina definicija dvojezičnosti uključuje samo jedan kut gledanja, najčešće je to lingvistički čimbenik vladanja jezikom, dok se socijalni i kulturalni elementi zanemaruju (Bradarić-Jončić i Kolarić, 2012).

Zbog sociološko-kulturološkog pogleda na gluhoću, danas se i na gluhe osobe gleda kao na dvojezične pojedince zbog toga što koriste znakovni i govorni jezik (Ivasović i Gajić, 2009; Tarczay i sur., 2007). Već je spomenuto kako znakovni i govorni jezik nisu identičan jezik, stoga je za Gluhe osobe „govorni jezik potrebno učiti kao strani jezik“ (Frančić, 2016, 50).

Suvremeni pogledi na dvojezičnost ističu kako ona ima više dimenzija – lingvističku, kognitivnu, razvojnu i socijalnu (Bradarić-Jončić i Kolarić, 2012). Kulturalna dimenzija dvojezičnosti ističe prednosti stjecanja iskustava iz više od jedne kulture što rezultira većom tolerancijom i razumijevanjem prema onima drugačijima od sebe (Bradarić-Jončić i Kolarić, 2012). Najprominentnija prednost kognitivne dimenzije dvojezičnosti očituje se u razvijanju metajezične svjesnosti, odnosno sposobnosti „razmišljanja i raspravljanja o lingvističkoj naravi upotrebe jezika, sposobnost pojedinca da se bavi fenomenom jezika bez obzira na sadržaj poruke“ (Bradarić-Jončić i Kolarić, 2012, 107).

Banjavčić i Erdeljac (2009) ističu kako kod dvojezičnih govornika izbor pojedinog jezika nadilazi puku motiviranost određenom temom, mjestom ili situacijom, već u velikoj mjeri ovisi i o predodžbi vlastitog identiteta i njegove moguće situacijski uvjetovane interpretacije.

Učestala zabluda o dvojezičnosti je da dvojezični govornik podjednako vlada obama jezicima, dok su u stvarnosti varijacije u jezičnoj kompetencije veće (Bhatia i Ritchie, 2005 prema Bradarić-Jončić, 2012), a postoje i slučajevi gdje bilingvalna osoba ni u jednome od jezika nije potpuno kompetentna (Banjavčić i Erdeljac, 2009). Poticanje i prihvaćanje korištenja obaju jezika ključno je za dvojezično izražavanje (Frančić, 2016).

Uzimajući u obzir „međudnos dvaju jezika i njihov status u društvu“, Lambert (1997, prema Bradarić-Jončić i Kolarić, 2012, 105) razlikuje aditivnu i subtraktivnu

dvojezičnost. Kada su oba jezika u društvu jednako cijenjena dolazi do *aditivne dvojezičnosti*, što ima pozitivne implikacije na izgradnju kulturnog identiteta i poboljšanja kognitivnih i socijalnih vještina. No „kada prvi jezik nije cijenjen, najčešće u školi, te ga drugi jezik istiskuje u mnogim funkcijama“ (Bradarić-Jončić i Kolarić, 2012, 105) javlja se *subtraktivna dvojezičnost*, koja ujedno ima negativan utjecaj na samopoštovanje te oblikovanje, u nekim slučajevima i gubitak, kulturnog identiteta (Bradarić-Jončić i Kolarić, 2012).

Znakovni jezici godinama su se smatrali primitivnim načinom komunikacije te se u odgojno-obazovnim ustanovama „usađivao stid zbog korištenja znakovnog jezika“ (Bradarić-Jončić i Kolarić, 2012, 108), stoga ne čudi kako neke gluhe osobe razvijaju marginalizirani ili radikalni identitet upravo zbog fenomena subtraktivne dvojezičnosti (Tarcazy i sur., 2007).

Terminom *dvostruki semilingvalizam* ili *dvostruka polujezičnost*¹⁸ nazivamo nepotpunu kompetenciju u obama jezicima, što je i svojevrsan jezični hendikep (Banjavčić i Erdeljac, 2009) jer se „negativno odražava na kognitivni razvoj i obrazovna postignuća“ (Bahtia i Ritchie, 2005 prema Bradarić-Jončić i Kolarić, 2012, 108). Prema Banjavčić i Erdeljac (2009, 22) „ovakvo je stanje rezultat međudjelovanja većega broja socio-kulturnih čimbenika“, jedan od njih je i „davanje prvenstva nekome od jezika s obzirom na njegov prestiž u svakodnevnoj komunikaciji ili pak afektivno obojeni stavovi prema jednome ili obama jezicima (npr. podržavanje i/ili antipatija, što je često motivirano razlozima koji su usko vezani uz povijest pojedinoga naroda, odnosno pojedine zajednice unutar nekoga društva).“

Kao najbolji primjer dvostruko polujezičnih osoba mogu se navesti, nažalost, gluha djeca čujućih roditelja jer se često događa da oni nemaju niti jedan potpuno usvojen jezik (Bradarić-Jončić i Kolarić, 2012) - zbog nemogućnosti spontanog učenja oralnog jezika, ali isto tako i nemogućnosti usvajanja znakovnog jezika čiji je razlog nedostatak poticajne okoline (Bradarić-Jončić i Kolarić, 2012; Banjavčić i Erdeljac, 2009).

¹⁸ „Eng. Double semilingualism, njem. Doppelte-Halbsprachigkeit“ (Riehl, 2004 prema Banjavčić i Erdeljac, 2009, 22)

Nedvojbeno je da je „proces socijalizacije kod djece koja odrastaju dvojezično, složeniji“ jer „usvajajući dva različita varijeteta, tj. jezika, istovremeno usvajaju i dva manje ili više različita skupa društvenih normi i vrijednosti“ (Banjavčić i Erdeljac, 2009, 21), no usprkos tome „danas se shvaća da dvojezičnost donosi pojedincu brojne kulturalne, komunikacijske i kognitivne prednosti“ (Knight i Swanwick, 2002 prema Bradarić-Jončić i Kolarić, 2012, 106).

2.4. Znakovni jezici

Do pojave američkog lingvиста Williama Stokoea 1960-ih, vladalo je mišljenje da je znakovni jezik nesofisticiran i primitivan način komuniciranja crtanjem slika po zraku ili puka gestikulacija odnosno gruba vizualna prezentacija govorenog jezika (Tarczay i sur., 2006a; Pranjić, 2019; Kavčić, 2012; Bradarić-Jončić, 2000). William Stokoe (1972, prema Kavčić, 2012, 14) objašnjava „kako su pokreti ruku znakovi sami po sebi, za razliku od gestikulacija koji su pokreti ruku koji prate ono što pojedinac govori“ te je zaslužan za to što danas znakovni jezici uživaju ravnopravan status s govorenim jezicima (Tarczay i sur., 2006a).

Termin znakovni jezik (engl. *Sign language*) primarno se upotrebljava za opis sredstva komunikacije gluhih, a zapravo je svaki jezik znakovni jer se sastoji od arbitratnih znakova koji imaju vlastito značenje (Kavčić, 2012; Vigotski, 1977). Sve gluhe i gluhoslijepe osobe u cijelom svijetu NE govore istim znakovnim jezikom, već svaka nacionalna zajednica gluhih ima svoj nacionalni jezik¹⁹ (Tarczay i sur., 2006a; Bradarić-Jončić, 2000; Bačić, 2021; Martinković, 2017).

Prema Tarczay i sur. (2006a, 27), američki znakovni jezik (ASL) dobio je status jezika 1965. godine, što ga čini prvim znakovnim jezikom na svijetu koji je „priznat kao pravi i prirodni jezik gluhih osoba.“ Također navode i kako je u više od 30 država priznat kao jezik manjine (Tarczay i sur., 2006a), dok je Švedska prva zemlja na svijetu koja je službeno priznala svoj nacionalni znakovni jezik 1981. godine te je zakonom regulirala pravo na obrazovanje gluhe djece na znakovnom jeziku (Ivasović i Gajić, 2009; Bradarić-Jončić, 2014). Jean (1998 prema Trako, 2007) kao najraširenije znakovne jezike navodi britanski znakovni jezik (BSL) i američki znakovni jezik (ASL). Bradarić-Jončić (2000, 126) kao uzrok relativne sličnosti u značenju znakova u današnjim nacionalnim znakovnim jezicima uzima prve škole za gluhu djecu koje koriste isti „izvor u okviru manualnog pristupa edukaciji“.

¹⁹ „Gluhoslijepe osobe također se koriste znakovnim jezikom, ali modificiranim ovisno o stupnju oštećenja vida, pa ne možemo govoriti o istovjetnim jezicima, imajući na umu važnost vizualnih informacija u gramatici znakovnog jezika gluhih.“ (Radošević, 2017, 7)

Za znakovne jezike gluhih osoba jako je važno održavati kontakt očima s govornikom, odnosno sugovornikom, jer u protivnom komunikacija ne može biti ostvarena (Tarczay i sur., 2006a). To je zato što se komunikacija dominantno ostvaruje putem vizualno-spacijalnog kanala, za razliku od govorno-glasovne komunikacije koja se odvija auditivnim putem (Tarczay i sur., 2006a; Bradarić-Jončić, 2000; Kavčić, 2012).

Jedna od zanimljivih karakteristika znakovnih jezika je ta da oni nemaju svoj pisani oblik (Bradarić-Jončić i Kolarić, 2012), ali to ne znači da ga nije moguće bilježiti (Majetić, 2018). Sustavi pisanja, sustavi transkripcije i sustavi kodiranja neki su od načina bilježenja znakovnih jezika prema podjeli Van der Hulst i Chanon (2010, prema Majetić, 2018).

Poznata izjava George W. Veditza, gluhog učitelja i predsjednika Nacionalne udruge gluhih u Americi iz 1904. godine, glasi: „Toliko dugo dok imamo gluhe osobe, imat ćemo i znakovni jezik“ (prema Tarczay i sur., 2006a, 26).

2.4.1. Lingvistička obilježja znakovnog jezika

Zbog brojnih previranja oko statusa znakovnog jezika kao prirodnog i „pravog“ jezika, Bradarić-Jončić (2000) argumentira status znakovnog jezika u kontekstu lingvističkih univerzalija te navodi kako „znakovni jezik posjeduje sva bitna obilježja jezika ljudske zajednice, kako ih je odredila lingvistika“ (Bradarić-Jončić, 2000, 127). Kao prvi argument ističe „efikasnost znakovno-jezične komunikacije među gluhima“ za koju smatra da bi trebala biti dovoljan argument njegova lingvističkog statusa (Bradarić-Jončić, 2000). Arbitrarnost, dvojnost obrazaca, otvorenost, produktivnost, jezični razvoj, razmještenost, refleksivnost te učenje i prijenos jezika tradicijom isto su tako odlike koje zadovoljava, kako bilo koji govoreni, tako i znakovni jezik.

Znakovni jezik prvenstveno zadovoljava načela *arbitrarnosti* i *konvencionalnosti* – jezični simboli su dogovoreni, odnosno proizvoljni su. Najčešća miskoncepcija nastaje zbog toga što neki znakovi zorno prikazuju neku pojavnost tj. ikoničniji su od drugih, ali oni su svejedno dogovoreni unutar zajednice govornika znakovnog jezika. Tarczay i sur. (2006a) ikoničnost objašnjavaju vizualnošću znakovnog jezika, pa je oponašanje radnje koju pojedini znakovi koriste za opis te iste radnje, zapravo stvar ekonomičnosti. Mogućnost komuniciranja apstraktnih ideja također ide u prilog arbitrarnosti (Bradarić-Jončić, 2000; Tarczay i sur., 2006a).

Kao što u jeziku čujućih najmanje razlikovne jedinice neke riječi koje same po sebi nemaju značenje, a čijom promjenom dolazi do promjene značenja riječi, raščlanjujemo na foneme, tako se i svaki znak u znakovnom jeziku sastoji od lingvističkih elemenata niže razine – *chereme* kako ih je nazvao Stokoe ili *herem* prema prilagođenoj verziji (prilagodio Stamać; u Nöth, 2004 prema Kavčić, 2012) od grčkog χείρ, 'ruka' (Bradarić-Jončić, 2000; Kavčić, 2012). U Rječniku ASL-a iz 1965., Stokoe opisuje 3 osnovne skupine herema, a to su oblik šake, pokret te mjesto artikulacije, a kasnije je pridodana i orijentacija dlana kao četvrta skupina (Bradarić-Jončić, 2000; Kavčić, 2012). Sustav herema nije univerzalan među jezicima, već svaki znakovni jezik ima svoj sustav herema (Kyle i Woll, 1985 prema Bradarić-Jončić, 2000). Heremi služe kao dokaz *dvojnosti obrazaca* lingvističke strukture koja označava da riječi ili u ovom slučaju znakovi „sadrže dvije razine. Prvu razinu čini struktura kao takva sa svojim značenjem, a drugu razinu

čine najmanji elementi koji izgrađuju riječ odnosno znak, čiji je broj u svakom jeziku ograničen“ (Bradarić-Jončić, 2000, 127).

Iz obilježja dvojnosti obrazaca proizlazi *otvorenost*, *produktivnost* i *razvoj*. Dvojnost obrazaca omogućava ljudskim jezicima da budu kreativni i produktivni te da se njima komunicira o bilo čemu. Broj mogućih kombinacija za stvaranje novih riječi, odnosno znakova, kao i broj mogućih kombinacija riječi/znakova u rečeničnoj strukturi, neograničen je. A upravo ta otvorenost i produktivnost čini da se jezik kroz vrijeme, u skladu s potrebama zajednice, mijenja i razvija (Bradarić-Jončić, 2000).

Mogućnost komuniciranja o objektima i događajima koji nisu u neposrednoj prisutnosti u trenutnoj komunikacijskoj situaciji, još je jedna lingvistička odlika jezika, bilo govorenog ili znakovnog, koju nazivamo *razmještenost* (Bradarić-Jončić, 2000). Na isti način možemo komunicirati o stvarima koje zapravo uopće ne postoje ili prenositi informacije koje su lažne, besmislene, pogrešne ili izmišljene – to nam omogućava jezično obilježje *zaobilaženja istine* (Bradarić-Jončić, 2000).

Lingvističko obilježje *refleksivnosti* odnosi se na metajezična znanja, odnosno spoznaje o samom jeziku, njegovoj strukturi i funkciji itd. (Bradarić-Jončić, 2000).

Kao što je već spomenuto u prethodnim poglavljima o komunikaciji, ljudi jezik usvajaju interakcijom sa socijalnom okolinom i prenose ga s generacije na generaciju. Nakon što dijete usvoji svoj prvi jezik, ono ima sposobnost usvajanja drugih novih jezika. *Učenje i prijenos tradicijom* odvijaju se neovisno o jezičnom modalitetu jezika, stoga gluha djeca gluhih roditelja znakovni jezik usvajaju kao prvi jezik (Bradarić-Jončić, 2000; Tarczay i sur., 2006a).

2.4.2. Vizualno-spacijalni modalitet

Vizualno-spacijalni, odnosno vizualno-tjelesni modalitet²⁰ jedno je od najznačajnijih obilježja znakovnih jezika te jedna od karakteristika po kojoj se oni razlikuju od oralnih ili govorenih jezika (Lane i sur., 1996; Tarczay i sur., 2006b; Tarczay i sur., 2007) koji koriste akustično-glasovni modalitet (Volterra, 1987 prema Bačić, 2021). Kavčić (2012) ovakav plan izraza naziva i vizualno-manualnim jer su glavni artikulatori ruke, uz gornji dio tijela i glavu, te se u primanju informacija primarno koristi osjetilo vida.

Prema Bradarić-Jončić (2000, 128) „glavna značajka vizuospacijalnog modaliteta je njegov veliki kapacitet obrade istovremeno (simultano) prezentiranih informacija, za razliku od auditivnog“, temporalnog modaliteta gdje su informacije prezentirane sukcesivno jedna za drugom, što govorni jezik čini linearnim. Vizualno-spacijalni modalitet dozvoljava emitiranje i primanje lingvističkih informacija koje istovremeno dolaze s više različitih izvora – pokreti ruku, (gornjeg dijela) tijela i mimike lica. Na taj se način kompenzira relativna sporost pokreta ruku u odnosu na pokrete jezika te se omogućava jednaka brzina „prijenosa informacija u znakovnom jeziku kao i u govorenom jeziku“ (Bradarić-Jončić, 2000, 128; Bradarić-Jončić, 2000; Tarczay i sur., 2007)

Odgovarajući izrazi lica, posebno „signali očiju, obrva, čela, pokreti i oblik usana te pokreti glave“ čine sustav facijalne gramatike te pružaju informaciju o strukturi odnosno organizaciji rečenice (Bradarić-Jončić, 2000).

Dok u govoru za različitu interpretaciju značenja verbalnih izraza koristimo naglaske, pauze i promjene u intonaciji, kod znakovanja metakomunikacijsku funkciju imaju elementi *facijalne gramatike* (Bradarić-Jončić, 2000) te položaj ruku i tijela. Vizualno-spacijalni modalitet također pridonosi visokom stupnju ikoničnosti znakovnih jezika (Tarczay i sur., 2006a; Bačić, 2021).

Nemanualni znakovi lica imaju najveće značenje kod upitnih i imperativnih (naredbenih) rečenica jer služe za razlikovanje negacijskih rečenica od deklarativnih (Bradarić-Jončić, 2000; Tarczay i sur., 2006a). Gramatičke kategorije može signalizirati čak i smjer pogleda „npr. dizanje prema gore govoreći o stablu signalizira pridjev visok. Ili npr. replike 2 govornika čiji se razgovor iskazuje u formi direktnog govora. Čija se replika od dvaju

²⁰ U nekim literaturama se umjesto „modalitet“ koristi i „kanal“.

sugovornika iznosi, signalizira se pogledom usmjerenom u pravcu lokacije ispred sebe na koju smo smjestili prethodno svakog od njih dvojice. U glasovnom govoru to postizemo eventualno mijenjanjem boje glasa“ (Bradarić-Jončić, 2000, 129).

Važno je istaknuti kako vizualno-spacijalna inteligencija, prema Gardenovoj teoriji višestruke inteligencije, zauzima značajno mjesto. Odnosi se na prostorno snalaženje, sposobnost likovne i apstraktne vizualizacije te razmišljanje putem slikovnih predodžbi što zasigurno možemo povezati s upotrebom znakovnog jezika jer je dokazano kako gluhe osobe bolje raspoznaju lica, bolje se snalaze u prostoru te se često okreću vizualnim umjetnostima, npr. poznati su gluhi slikari Slava Raškaj, Francisco de Goya itd. (Rončević i sur., 2008 prema Frančić, 2016; Tarzcy i sur., 2006a; Ivasović, 2014).

2.4.3. Cerebralna lateralizacija znakovnog jezika

Poznato je kako se jezična obrada dominantno odvija u lijevoj polutki mozga (Mildner, 2003), dok je desna polutka zadužena za procesiranje i obradu vizualno prostornih odnosa. Komuniciranje na znakovnom jeziku, kako je već ranije spomenuto, uključuje vizualno-spacijalni modelitet za čiju obradu koristimo desnu hemisferu, dok se istovremeno, zbog toga što je znakovni jezik *de facto* jezik, u lijevoj polutki odvija jezična obrada (Bradarić-Jončić, 2000).

Benson i Zaidel (prema Mildner, 2003) tvrde da je sintaksa jedina strogo lijevo-hemisferalna jezična funkcija, stoga ne iznenađuje što se lingvističke informacije s lica, odnosno pokreti i položaj usana, obrva, glave, smjer pogleda itd., s obzirom da upućuju na sintaktična obilježja (Kavčić, 2012; Radić Muhvić, 2015), procesiraju u lijevoj hemisferi (Lane, 1996 i Poizner i sur., 1987, prema Bradarić-Jončić, 2000). Ostale informacije s lica kojima iskazujemo emocije, što bi više odgovaralo jezičnoj razini semantike te konotativnog i asocijativnog značenja (Kohn, 1980 prema Mildner, 2003), obrađuju se u desnoj hemisferi (Corina, 1989, prema Bradarić-Jončić, 2000). Prema istraživanjima Bauera (2006 prema Velički i Katarinčić, 2011, 21) neki se dijelovi središnjeg živčanog sustava, odnosno moždane stanice „zadužene za govor nalaze na istom mjestu kao i zrcalni neuroni odgovorni za sustav upravljanja pokretom“, čime zaključuju da se iz motoričkog sustava mozga razvio govor (Velički i Katarinčić, 2011).

Poizner, Klima i Bellugi (1987, prema Bradarić-Jončić, 2000) bave se istraživanjima gluhih osoba koje fluentno koriste ASL i pretrpjele su moždani udar zbog kojeg imaju lezije na lijevoj ili desnoj hemisferi kako bi saznali kako se to odrazilo na jezične i motoričke kompetencije te rasvijetlili koja se polutka mozga primarno koristi u procesu komuniciranja na znakovnim jezicima. Rezultati pokazuju da gluhe osobe s lezijama na desnoj polutki imaju poteškoće u crtanju, ali ne u znakovno-jezičnoj recepciji i ekspresiji, što bi značilo da se poteškoće javljaju samo u vizualno-spacijalnom nelingvističkom procesiranju, dok je vizualno-spacijalno lingvističko procesiranje neoštećeno. Što se tiče gluhih osoba s lezijama lijeve polutke, kod njih se javljaju poteškoće u znakovno-jezičnoj ekspresiji – negramatičnost, nedostatak infleksije²¹ te se „govor“ pretežno

²¹ Morfološke promjene riječi kojima se označava brojnost i/ili lice objekata.

sastojao od izoliranih riječi. Takve su poteškoće slične poteškoćama koje se javljaju kod osoba s motornom afazijom. Dakle, zaključujemo kako se lijevom polutkom ne služimo isključivo za obradu vokalnog jezika, nego za jezičnu obradu općenito, bez obzira na kanal komunikacije. Područja koja služe produkciji i razumijevanju vokalnog jezika, također služe produkciji i razumijevanju znakovnog jezika. (Bradarić-Jončić, 2000)

Također, istraživanja o moždanoj aktivnosti prilikom govorenja odnosno znakovanja Kovelmana i sur. (2009 prema Martinković, 2017), koji su uspoređivali čujuće osobe koje koriste ASL i engleski, gluhe osobe koje koriste samo ASL te čujuće osobe koje koriste samo engleski, rezultirala su sličnim ishodom. Dvojezične osobe odnosno čujući ispitanici koji su poznavali ASL i engleski jezik, su imale veću moždanu aktivnost u lijevoj polutki kad su obavljale zadatak u dvojezičnom modalitetu nego kad su ga obavljale u jednojezičnom. Prema tome su autori zaključili da ključnu ulogu kod dvojezičnih osoba u prebacivanju modaliteta i istodobom korištenju govornog i znakovnog jezika ima lijeva temporalna regija. (Martinković, 2017)

Kimura (1973, prema Mildner, 2003, 190) zaključuje da „veći stupanj bilateralne reprezentacije govora u ljevorukih osoba prati bogatije gestikuliranje objema rukama, za razliku od dešnjaka, koji gestikuliraju manje.“

A istraživanja kod simultanih prevoditelja (Fabbro, 1999 prema Mildner, 2003, 198) govore o tome kako je „lijeva hemisfera primarno zadužena za prepoznavanje izvorne poruke, prevođenje i govornu proizvodnju, a desna hemisfera prati neverbalnu komunikaciju, emocionalna i pragmatička obilježja govornika (držanje tijela, gestu, mimiku, ton glasa) te upućuje prevoditelja na širi kontekst poruke koja se prenosi.“ Prema tome ne iznenađuje činjenica kako su gluhe osobe fluentne u znakovnom jeziku bolje u raspoznavanju „emocionalnih stanja i „čitanju“ znakova neverbalne komunikacije“ ljudi oko sebe (Ivasović, 2014, 32).

2.4.4. Usvajanje znakovnog jezika

Ljudski mozak ima sposobnost usvajanja jezika, bez obzira na modalitet (auditivni ili vizualni) u kojem se on ostvaruje, a da pritom usvajanje jednog jezika ne šteti usvajanju drugog (Bradarić-Jončić, 2000; Kovelman i sur., 2009 prema Martinković, 2017). Također, rana izloženost jeziku, do treće godine života, također neovisno o modalitetu usvajanja, pruža jezično-komunikacijsku osnovu za usvajanje drugog jezika u istom ili drugačijem modalitetu. (Tarczay i sur., 2006b; Yoshinaga-Itano, 2006 prema Martinković, 2017).

„Svako dijete, čujuće i gluho posjeduje kapacitet za potpuno usvajanje prirodnog jezika i to mu treba što ranije omogućiti.“ (Bradarić-Jončić, 2000, 130)

Psiholingvističkim istraživanjima na području usvajanja znakovnog jezika u gluhe djece gluhih roditelja, došlo se do spoznaje da je „proces usvajanja znakovnog jezika usporediv i vrlo sličan“ (Bradarić-Jončić, 2000, 129) kao i kod čujuće djece čujućih roditelja – odvija se od rođenja u komunikaciji s odraslim govornicima bez korekcije i formalnog poučavanja te u relativno kratkom roku (Bradarić-Jončić, 2000; Tarczay i sur., 2006b). Gluhe bebe prolaze „iste faze, istim redoslijedom, u isto vrijeme i s istim tipičnim obilježjima, kao i čujuća djeca koja usvajaju vokalni jezik“ (Battison, 1974 i Petito i Marenette, 1991 prema Bradarić-Jončić, 2000, 129-130). Gluhe bebe koje su izložene znakovnom jeziku, slično kao i čujuće bebe, prolaze fazu brbljanja, ali manualnog koji kasnije postaje sastavnica prvih riječi u znakovnom jeziku (Petitto i sur., 2004 prema Hranić, 2017; Petitto i Marenette, 1991 prema Bradarić-Jončić, 2000).

Prema Pribanić (2016, 70) „nije svejedno rodi li se dijete s oštećenjem sluha čujućim ili gluhim roditeljima“ zbog toga što čujući roditelji rijetko poznaju znakovni jezik, čime se gluhom djetetu uskraćuje rana izloženost jeziku, a što onda može dovesti do značajnog zaostatka „u svim fazama govorno-jezičnog razvoja“ (Bradarić-Jončić, 2000, 130). Gluha djeca gluhih roditelja, odnosno ona gluha djeca kojima se omogućava „usvajanje znakovnog jezika kao prvog jezika, razvijaju komunikacijske vještine primjerene svojoj mentalnoj i kronološkoj dobi“ (Bradarić-Jončić, 2000, 130) te u kasnijoj dobi pokazuju razvijenije psiho-socijalne vještine, kao i vještine čitanja i pisanja što pokazuje koleraciju i s višim akademskim uspjehom (Tarczay i sur., 2006b).

Zanimljiva su i istraživanja Mc Intire, 1977, Orlanski i Bonvillian, 1985, Meier i Newport, 1990 (sve prema Bradarić-Jončić, 2000) koja pokazuju da se u znakovnom jeziku, već u djetetovoj dobi od 9 ili 10 mjeseci, pojavljuje prva riječ, što je 2-3 mjeseca ranije u odnosu na govoreni jezik. To se objašnjava „činjenicom da motorika muskulature ruke ranije sazrijeva od muskulature govornih organa“ (Bradarić-Jončić, 2000, 130).

Prema Vigotskom (1977, 21), usvajanjem jezičnog sustava djeteta započinje svoj „kulturni razvoj“ jer mu jezik omogućava komunikaciju sa socijalnom okolinom te mu kasnije služi za razvoj logičkog pamćenja te nastanka „viših oblika mišljenja“. To je potvrđeno i raznim istraživanjima (Meadow, 1958; Schlesinger i Meadow, 1972; Harrisa, 1978, sve prema Bradarić-Jončić, 2000, 131) koja dokazuju da „gluha djeca gluhih roditelja imaju bolju sliku o sebi, bolje samopoštovanje, manje su impulzivna, emocionalno su zrelija, samostalnija su, rjeđe imaju poremećaje u ponašanju, bolje su socijalno prilagođena.“ To nas navodi na zaključak da su, bez obzira na jezik na kojem se komunikacija odvija, kvalitetna rana izloženost, kao i prihvaćanje djeteta onakvim kakvo jest, ključ „uspješnog cjelokupnog razvoja osobnosti djeteta.“ (Bradarić-Jončić, 2000, 131)

2.4.5. Hrvatski znakovni jezik

U članku 5. točka 1., Zakon o hrvatskom znakovnom jeziku i ostalim oblicima komunikacije gluhih i gluhoslijepih osoba, donesenom 10. srpnja 2015. godine, navodi se: „Hrvatski znakovni jezik je izvorni jezik zajednice gluhih i gluhoslijepih osoba u Republici Hrvatskoj, samosvojan je jezični sustav s vlastitim gramatičkim pravilima, potpuno neovisan o jeziku čujućih osoba“ (Narodne novine, br. 82/1570). Iako je priznat kao službeni jezik, Hrvatski znakovni jezik nije standardiziran što upućuje na postojanje regionalnih razlika (Tarczay i sur., 2006a; Trako, 2007), koje se objašnjavaju „slabijom mobilnošću gluhih stanovnika“ (Bradarić-Jončić, 2000, 126).

Iako su lingvistička istraživanja i proučavanja Hrvatskoga znakovnog jezika započela tek nedavno, postoje jasni dokazi da je gramatika hrvatskog znakovnog bitno različita od gramatike hrvatskog govorenog jezika te da se on „usvaja i uči kao drugi strani jezik“ (Tarczay i sur., 2006a, 27).

Za Hrvatski znakovni jezik važna osoba je Antun Zimmermann koji je 1985. godine dao prvi opis fonologije hrvatskoga znakovnog jezika – utvrdio je 27 oblika šake, a kasnije je njegov opis nadopunio Milković s ukupno 37 oblika šake (Juriša, u tisku prema Bradarić-Jončić, 2000). Prema Tarczay i sur. (2006a, 28) danas „razlikujemo 44 pojedinačne i različite (zasebne) konfiguracije oblika šake“. Zimmermann je napisao i prvi hrvatski udžbenik matematike za prvi razred škole za gluhe s opsežnim priručnikom za nastavnike (Savić, 1985; Tarczay i sur., 2007; Bačić, 2021).

Godine 1921. registrirano je prvo društvo gluhih južno od Beča i Budimpešte „Dobrotvor“, a prvi predsjednik bio je gluhi slikar Ivan Smole. Nadalje, 1945. godine osnovani su lokalna udruga gluhih u Splitu i Savez defektnih sluhom Jugoslavije. U Rimu je 1951. osnovana Svjetska federacija gluhih (*World Federation of the Deaf*), koja je 1955. organizirala Drugi svjetski kongres gluhih u Zagrebu (Savić, 1985; Tarczay i sur., 2007; Bačić, 2021)

Međunarodni dan Gluhih u cijelom svijetu slavi se 28. rujna raznim svečanim manifestacijama. „Ideja o obilježavanju međunarodnog „tjedna gluhih“ rođena je davne 1955., a kod nas, točnije u Zagrebu, u vrijeme održavanja II. svjetskog kongresa gluhih u organizaciji WFD-a. Na sljedećem, III. svjetskom kongresu gluhih u Wiesbadenu,

svjetska organizacija gluhih proglasila je „Međunarodni tjedan gluhih“ koji se od tada obilježava svakog zadnjeg tjedna u mjesecu rujnu“ (Tarczay i sur., 2006a, 126). „Hrvatski sportski savez gluhih (HSSG) osnovan je 1992. godine te je od 1993. godine član Međunarodnog olimpijskog odbora gluhih“ (Tarczay i sur., 2006a, 139; www.hssg.hr).

Hrvatska znakovna abeceda također se dijeli na jednoručnu i dvoručnu te obje sadrže „sva slova abecede hrvatskoga govornog jezika te neka slova stranih abeceda, npr. Q,W,X,Y“ (Tarczay i sur., 2006a, 41). Određenim savijanjem i položajem prstiju hrvatska dvoručna abeceda oponaša velika tiskana slova hrvatske abecede, dok je hrvatska jednoručna abeceda preuzeta po modelu jednoručne abecede ASL-a uz dodatak slova koja su svojstvena hrvatskom govorenom jeziku – Č, Ć, Đ, Dž, Lj, Nj, Š, Ž (Tarczay i sur., 2006a). Prema Tarczay i sur. (2006a, 45) „mjesto izricanja dvoručnom abecedom je ispred gornje polovice trupa, malo ispod vrata,“ a za jednoručnu abecedu mjesto se, s obzirom na izvođenje desnom ruku, nalazi u desnoj gornjoj polovici trupa.

Prema Tarczay i sur. (2006a, 28) „u hrvatskome znakovnom jeziku razlikujemo tri načina izvođenja znakova“ – ručno, neručno i kombinirano izvođenje. *Ručno izvođenje* znakova se također dijeli na tri načina – znakove koji se izvode jednom rukom, znakove koji se izvode objema rukama i istovrsni su te znakove koji se također izvode objema rukama, ali nisu istovrsni (Tarczay i sur., 2006a). *Neručno izvođenje* znakova se izvodi pomoću ostalih dijelova tijela (glava, ramena, trup i dr.), a kada se koristi kombinacija ruku i drugih dijelova tijela poput ruke i glave govorimo o *kombiniranom načinu izvođenja* znaka. (Tarczay i sur., 2006a)

Također, jedna od ruku u znakovnom jeziku je dominantna, najčešće se radi o desnoj ruci (iako kod pojedinih ljevaka može biti i lijeva). Kod znakova koji se izvode jednom rukom koristi se dominantna ruka, a kod dvoručnih znakova „nedominantna ruka je u većini slučajeva podloga za izvođenje znaka dominantnom rukom i izvodi jednake, ili pak zrcalne pokrete kao i dominantna ruka, s istim oblikom šake“ (Tarczay i sur., 2006a, 28).

2.4.5.1. *Struktura Hrvatskoga znakovnog jezika*

Uz način izvođenja, u hrvatskom znakovnom jeziku znakovi se međusobno razlikuju i po svojim oblikotvornim obilježjima odnosno heremama – obliku šake, mjestu izvođenja ili tvorbe znaka, orijentaciji šake (odnosi se i na dlan i zapešće), pokretima šake i/ili ruku odnosno kretnjama znaka te prema neručnim obilježjima (Tarczay i sur., 2006a; Kavčić, 2012; Majetić, 2018; Radić Muhvić, 2015). Kako je ranije spomenuto, u znakovnim jezicima herem odgovara onome što je fonem u oralnim jezicima, stoga možemo reći kako su ovdje ukratko opisana načela *fonologije* znakovnog jezika (Radić Muhvić, 2015; Kavčić, 2012).

Oblik šake utječe na promjenu značenja pojedinog znaka te prema Tarczay i sur. (2006a, 28) „razlikujemo 44 pojedinačne i različite (zasebne) konfiguracije oblika šake“. *Mjesto izvođenja* ili tvorbe znaka je „mjesto ili područje unutar znakovnoga prostora u kojemu se tvori znak“, a nalazi se „od malo iznad glave pa sve do struka, te od lakta do lakta kada su ruke blago svinute“ (Tarczay i sur., 2006a, 31). Položaj koji šaka ili obje šake imaju u odnosu na tijelo znakovatelja nazivamo *orijentacijom šake*. Najsloženije oblikotvorno obilježje je *kretnja znaka* – šake ruke se pri „izvođenju znaka na određene načine kreću kroz znakovni prostor“ (Tarczay i sur., 2006a, 36). Elementi na koje treba obratiti pozornost prilikom kretnje su put (gore-dolje; naprijed-nazad; lijevo-desno), način (linearni, kružni, polukružni, valoviti, cik-cak, spiralni), ponavljanja (kretnja se može izvoditi jedan put, dva puta ili više puta), koordinaciju (vrijedi samo za dvoručne znakove) te brzinu kretnje pojedinog znaka. *Neručna obilježja* se odnose na mimiku lica (oblik obrva, očiju, usana i obraza), pokrete glave te pokrete tijela (Tarczay i sur., 2006a).

Morfologija i sintaksa odnosno morfosintaksa hrvatskoga znakovnog jezika je jako kompleksna te njena detaljna analiza nadilazi temu ovoga rada, stoga se ovdje navode samo najosnovnije karakteristike.

Morfologija u znakovnim jezicima pretpostavlja upotrebu prostora i pokreta jer su oni zaduženi za kodiranje apstraktnih gramatičkih koncepata (Kavčić, 2012). Prostorni su odnosi temeljeni na ikoničnosti znaka, što je inherentno znaku, a koriste se referencijalno (Kavčić, 2012; Radić Muhvić, 2015). U HZJ se na taj način razlikuju zamjenice – „artikuliraju se pokazivanjem kažiprstom prema lokaciji u prostoru“ (Radić Muhvić, 2015, 23). Zbog pojave znakova u HZJ koji su gotovo isti, a označavaju imenicu ili glagol

povezanog sadržaja, npr. kuhar-kuhati (Tarczay i sur., 2006a), njihovo razlikovanje uvelike ovisi o brzini pokreta – kod imenica je on brži i kraći, a kod glagola duži i sporiji. Pokret, odnosno njegova varijacija, služi i za definiranje glagolskog vida – brzina, ponavljanja itd. Komparacije pridjeva također ovisi o brzini i intenzitetu izvođenja pokreta u prostoru. A množina se iskazuje ponavljanjem pokreta. Umanjenice i uvećanice ovise o nemanualnim obilježjima, najčešće o facijalnoj ekspresiji (Tarczay i sur., 2006a; Kavčić, 2012; Radić Muhvić, 2015; Majetić, 2018).

Dosadašnja istraživanja *sintakse* hrvatskoga znakovnog jezika ukazuju na to da je najčešći red riječi, odnosno znakova, u rečenici - S-P-O (subjekt – predikat – objekt) i ona se uzima kao osnovni, a koristi se za jednostavne nepromjenjive glagole. Drugi najčešći poredak je S-O-P (subjekt – objekt – predikat) te se upotrebljava za promjenjive glagole jer oni „mijenjaju svoj oblik kako bi prostorno odgovarali lokaciji svojih argumenata“ (Kavčić, 2012, 22). Nemanualni znakovi kao sustav facijalne gramatike određuju radi li se o izjavnoj, upitnoj ili niječnoj rečenici (Tarczay i sur., 2006a; Tarczay i sur., 2006b; Kavčić, 2012; Radić Muhvić, 2015; Majetić, 2018).

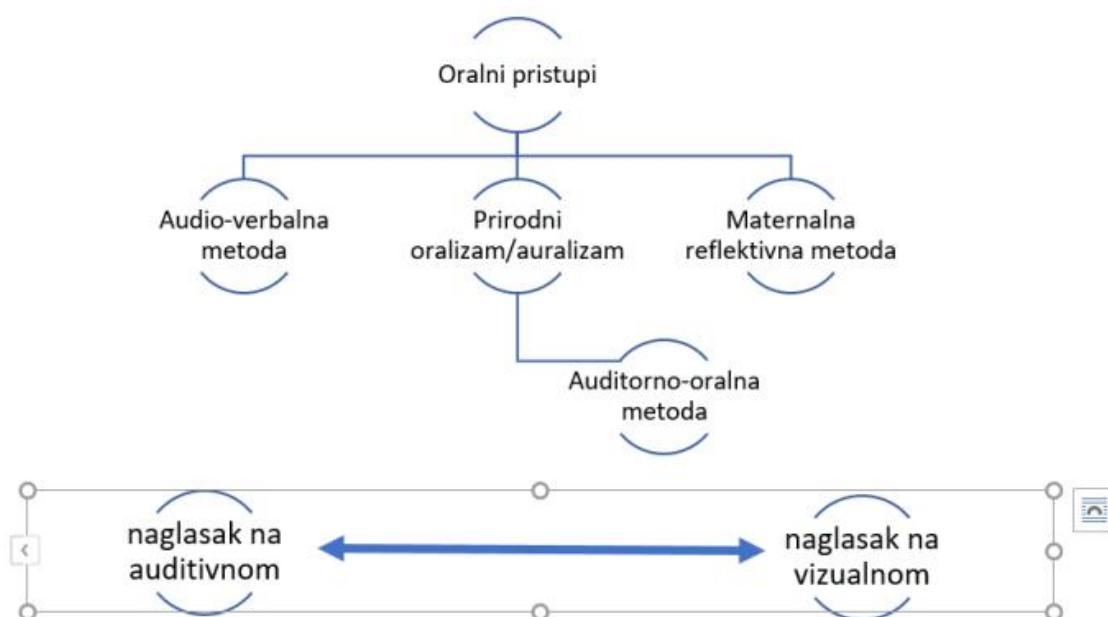
U HZJ se često upotrebljava *tema*, odnosno ono o čemu se govori. Dolazi na početku rečenice, a omogućava nam „da nastavimo govoriti o nečemu bez ponavljanja“ (Tarczay i sur., 2006a, 151) te se na taj način ostvaruju bezsubjektne rečenice. Koliko je tema bitna stavka HZJ-a, govori nam činjenica da postoji dogovoreni znak za promjenu teme (Tarczay i sur., 2006a; Tarczay i sur., 2006b).

Kako je već spomenuto, znakovni su jezici, u osnovi, ekspresivniji i direktniji od govorenih. U HZJ se to očituje u izražavanju neslaganja sa suznakovateljem jer se ponekad izražava „znakovima koji bi se u prijevodu na hrvatski govorni jezik mogli shvatiti derogativnim, odnosno uvredljivim“ (Tarczay i sur., 2006b, 149).

2.5. Znakovni jezik i Gluhi u odgojno-obrazovnom sustavu

2.5.1. Povijest obrazovanja Gluhih kroz različite pristupe

U 16. stoljeću javlja se prvo organizirano školovanje za gluhu djecu, a prvu škola za gluhe u svijetu osniva Pedro Ponce de Leona 1550. godine u Španjolskoj (Tarczay i sur., 2006b; Radovančić, 2004 prema Hranić, 2017). Radi se o *oralnom pristupu*, tj. pristupu koji na sve načine potiče govor te zabranjuje bilo kakvu vrstu manualne komunikacije (Bradarić-Jončić, 2000; Hranić, 2017). Tvorac oralnog pristupa je Samuel Heinicke, koji je ujedno i osnivač prve škole za gluhe osobe u Njemačkoj 1778. godine (Bradarić-Jončić, 2000). Problem oralnog pristupa u edukaciji i obrazovanju gluhih, prema Bradarić-Jončić (2000, 126), usađivanje je ideje „o znakovnom jeziku kao manje vrijednom jeziku koji ih obilježava kao oštećene, manje vrijedne osobe.“ Suvremeni oralni pristupi su verbotonalna, audio-verbalna, „*cued speech*“, auditorno-oralna i maternalna reflektivna metoda te prirodni oralizam/auralizam, a često se koristi opći naziv „audio-verbalna metoda“ (Beattie, 2006 prema Martinković, 2017).



Slika. 2.2. Oralni pristupi rehabilitaciji komunikacije djece s oštećenjem sluha (Beattie, 2006, str. 110 prema Martinković, 2017, 2)

Kasnije, Pedrov učenik, Juan Pablo Bonet²² podučava gluhe koristeći manualne oblike komunikacije (Tarczay i sur., 2006b; Hranić, 2017.) A *manualni pristup* svoje ishodište ima u Parizu 1770. godine kada je svećenik Charles Michel de'l Epee otvorio prvu masovnu javnu školu za gluhe u svijetu (Tarczay i sur., 2006b; Bradarić-Jončić, 2000). Njegov način poučavanja naziva se „francuskom metodom“ – zapravo koristi manualno kodirani francuski jezik odnosno proširuje rječnik znakova, koje je naučio od svojih gluhih učenika, elementima gramatike francuskog jezika. U to vrijeme se na izvorni znakovni jezik još uvijek gledalo kao na primitivan bezgramatičan način komunikacije te su se nastojala unijeti gramatička pravila govorenog jezika (Bradarić-Jončić, 2000; Hranić, 2017).

Prvu školu za gluhu djecu u SAD-u osniva Thomas Hopkins Gallaudet, a otvorena je u Hartfordu, Connecticut, 1817. godine – polaznici su bila djeca s otoka Martha's Vineyard²³ koja su donijela svoj znakovni jezik koji se stopio s francuskim manualnim načinom komuniciranja te je tako nastao američki znakovni jezik (Tarczay i sur, 2006b, 135). U njegovu čast sveučiliste Gallaudet u Washingtonu, osnovano 1864., nosi njegovo ime te je to jedino sveučilište u svijetu gdje su „svi programi i usluge dizajnirani za gluhe i nagluhe studente“ (Tarczay i sur, 2006a, 90).

Osim oralnog i manualnog pristupa u obrazovanju gluhih osoba, krajem 60-ih godina, kada se i javljaju prva lingvistička istraživanja znakovnih jezika, pojavljuje se ideja totalne komunikacije. *Totalni pristup* predlaže Roy Holcomb, gluhi učitelj iz SAD-a, a njime se dozvoljava i potiče uporabu svih raspoloživih i učinkovitih oblika komunikacije – vokalnog jezika, izvornog znakovnog jezika, manualnih znakova, ručnih abeceda, očitavanja s usana uz korištenje ostataka sluha te čitanja i pisanja (Bradarić-Jončić, 2000; Martinković, 2017; Hranić, 2017). Prema riječima Bradarić-Jončić (2000, 126) totalna komunikacija je „značajno doprinijela učvršćivanju simultane znakovno-oralne komunikacije u školama za gluhu djecu.“

Uz navede pristupe, u obrazovanju i edukaciji gluhe djece razlikujemo i *bimodalni-dvojezični pristup*, koji se odnosi na korištenje znakovnog i govorenog jezika u

²² Također i tvorac daktilologije. (Tarczay i sur., 2006b)

²³ Vidi poglavlje 2.2.3.

komunikaciji²⁴. Nastao je primjenom saznanja o dvojezičnosti čujućih na (dvo)jezični razvoj gluhih te pojavom ideje dvojezičnog obrazovanja gluhe djece. Kod ovakvog pristupa je najvažnije da dijete shvati kako se radi o dvama odvojenim jezicima (Bradarić-Jončić i Kolarić, 2012; Martinković, 2017). Najbolji primjer bimodalnog dvojezičara su čujuća djeca gluhih roditelja (CODA/KODA²⁵). Brojna istraživanja (Mahshie, 2014; Davidson i sur., 2014, Giezen i sur., 2014 i Plaza-Pust, 2014 prema Martinković, 2017) dokazuju da rana izloženost znakovnom jeziku nema negativne učinke na razvoj govora u čujuće djece, a kod gluhe djece čak i pospješuje njegov razvoj (Martinković, 2017). Još se naziva i bikulturalnim pristupom jer se paralelno uz usvajanje znakovnog i govornog jezika, usvaja kultura Gluhih, ali i kultura čujućih, što se sigurno „pozitivno odražava na društvenu uključenost osoba s oštećenjem sluha i prihvaćanje njihove različitosti i kulture“ (Swanwick, 2017 prema Martinković, 2017, 11). Kako navodi Bradarić-Jončić (2000, 132) „znakovni se jezik smatra moćnim oruđem kvalitetnog razvoja cjelokupne osobnosti gluhog djeteta, njegovim prirodnim jezikom, dijelom identiteta gluhe osobe kao poštovanog pripadnika svoje jezične/kulturalne manjine odnosno zajednice, jezikom koji je efikasno sredstvo usvajanja jezika čujuće većine, a time i sredstvo postizanja više razine obrazovanja gluhih osoba, postizanja višeg društveno-ekonomskog statusa i uopće kvalitete života gluhih.“ S druge strane, bitno je osvijestiti glavni izazov ovakvog pristupa – „stvaranja bogatog dvojezičnog okruženja za učenje od najranije dobi“ (Martinković, 2017, 14). S obzirom na činjenicu da je većina ljudi čujuća, što uključuje i one najbliže gluhoj djeci – roditelje i učitelje, „da bi stvorili dvojezično okruženje, oni sami moraju prvo naučiti znakovni jezik“ (Knoors i sur., 2014 prema Martinković, 2017, 14).

²⁴ Pojam bimodalni odnosi se na dva modaliteta – vizualni i auditivni (Bradarić-Jončić, 2000; Martinković, 2017)

²⁵ A child of deaf adult (Mahshie, 2014; Martinković, 2017)

2.5.2. *Obrazovanje Gluhih na području Hrvatske*

Što se tiče obrazovanja za gluhe osobe u Republici Hrvatskoj, prvu privatnu školu osniva Adalbert Lampe, 1885. godine, gdje se koristi poučavanje na znakovnom jeziku. 1891. godine škola se ukida te se otvara Zemaljski zavod za gluhonijemu djecu, odnosno današnji Centar „Slava Raškaj“ (Tarczay i sur., 2006a; Savić, 1985; Ivasović, 2014; Bradarić-Jončić, 2000; Hranić, 2017; Bačić, 2021).

Centar za odgoj i obrazovanje „Slava Raškaj“ kao najstarija ustanova za rehabilitaciju djece i mladeži oštećena sluha i govora te djece s komunikacijskim poteškoćama koristi „znakovne metode, ali uz primjenu elektroakustičkih aparata, a temelji se na maksimalnom korištenju ostataka sluha“ (Tarczay i sur., 2006a, 90).

Druga institucija u kojoj se provodi rehabilitacija i obrazovanje gluhih osoba na području Hrvatske je Poliklinika SUVAG²⁶, osnovana 1961. godine u Zagrebu. SUVAG radi po načelu oralnog pristupa koristeći verbotonalnu metodu u svrhu poticanja govora. Utemeljitelj Poliklinike i verbotonalne metode je fonetičar, akademik Petar Guberina (Tarczay i sur., 2006a; Bradarić-Jončić, 2016 prema Hranić, 2017).

Važno je spomenuti i Hrvatsku udrugu gluhoslijepih osoba Dodir koja je pokrenula i organizirala „prvo ciljano, sustavno i organizirano (do)školoavanje gluhih i gluhoslijepih osoba“ (Tarczay i sur., 2006a, 10). Članovi tima Udruge Dodir izradili su prvi nastavni plan i program za učenje hrvatskoga znakovnog jezika u trajanju od dvije godine. Plan se 2003. godine prvi puta uvodi „kao fakultativni nastavni predmet za studente predškolskog odgoja i razredne nastave na Učiteljskoj akademiji Sveučilišta u Zagrebu“ (Tarczay i sur., 2006a, 10).

Ako je moguća rana izloženost pravom znakovnom jeziku, ona se za gluho dijete preporuča, no često to nije tako u praksi. U Hrvatskoj roditelji nisu informirani, upoznati, ali ni savjetovani o svim vrstama i oblicima komunikacije koje mogu pružiti svom gluhom djetetu, najčešće ih se upućuje na oralne habilitacijske programe, stoga ne čudi činjenica da Hrvatska ima dugotrajnu oralnu praksu (Mihaljević, 2016 prema Martinković, 2017). Znakovni se jezik uvodi tek u adolescenciji, a primarna i zabrinjavajuća posljedica takvog

²⁶ Francuska kratica za metodu sustava univerzalne verbo-tonalne akustike govora, fran. „System Universal Verbotonal d'Audition Guberina“ prema Frančić (2017, 40) „sistem univerzalnog slušanja Guberina“.

pristupa je dvostruka polujezičnost, odnosno nekompetencija u obama jezicima (Spencer, 2016 i Eisenberg i sur., 2012 prema Martinković, 2017).

2.5.3. *Budućnost obrazovanja za gluhe*

Pravo na obrazovanje, kao jedno od temeljnih ljudskih prava, definirano je u brojnim međunarodnim dokumentima – Deklaraciji o ljudskim pravima (1948), Povelji o temeljnim pravima Europske unije (2000), Europskoj strategiji za osobe s invaliditetom 2010. – 2020. (<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/?uri=LEGISSUM:em0047>).

Prema UN-ovoj Konvenciji o pravima djeteta iz 1989. godine „ističe se pravo na inkluzivni odgoj i obrazovanje na temelju prava jednakih mogućnosti, tj. da se svako dijete ima pravo školovati na način koji vodi ostvarivanju najvećeg mogućeg uključivanja u društvo i koji potiče optimalni osobni razvoj.“ U UNESCO-vom članku 3. s Konferencije u Salamanki, održane 1994. godine, također se „naglašava da škole trebaju prihvatiti svu djecu bez obzira na njihovo fizičko, intelektualno, emocionalno stanje, bez obzira na njihov društveni status, jezik kojim govore i ostale osobine.“ Uz to, članak 3. ističe i „važnost priznavanja znakovnih jezika te osiguravanja dostupnosti odgoja i obrazovanja gluhim učenicima na nacionalnim znakovnim jezicima.“

U hrvatskom Državnom pedagoškom standardu predškolskog odgoja i naobrazbe u članku 4. također se spominju djeca s oštećenjem sluha, nagluha te gluha djeca kao djeca koja se uključuju u redovite ili javne programe. No relevantan je i članak 15. koji ističe važnost odgoja i naobrazbe na jeziku i pismu nacionalne manjine.

Prema Okviru za poticanje i prilagodbu iskustava učenja te vrednovanja postignuća djece i učenika s teškoćama (MZO, 2017) te Smjernicama za rad s učenicima s teškoćama (MZO, 2021) inkluzivni se odgoj i obrazovanje temelje na pravu kvalitetnoga obrazovanja svih učenika podjednako. Ono „predstavlja mnogo više od smještanja djeteta s teškoćama u redovni sustav“ (MZO, 2017, 10) te se „umjesto prilagođavanja učenika obrazovnom sustavu, naglasak stavlja na stvaranje promjena u obrazovnom sustavu, kako bi se sustav prilagodio odgojno-obrazovnim potrebama svakog učenika“ (MZO, 2021, 4). Slično navodi i Mahshie (2014, 199) - „educirati nije potrebno gluhu djecu nego sustav koji njih obrazuje.“

Margaritoui (2010, prema Karamatić Brčić, 2011) te Sindik (2013) ističu kako je inkluzivno obrazovanje samo jedan dio puno šireg pojma društvene inkluzije – „nije

važno samo uključiti dijete“, važno je „osigurati kadrovske, materijalne i tehničke uvjete da ono participira u sustavu u kojem se poštuju individualne različitosti i potrebe svih učenika“ (Karamatić Brčić, 2011, 42). A Sleeter (1992, prema Širanović, 2012, 193) odgojno-obrazovne ustanove „vidi kao središte društvene promjene.“

Spajić-Vrkaš (1993, prema Sekulić-Majurec, 1996, 679) govori o pojavi ideje interkulturalizma u obrazovanju te navodi da programi interkulturalnog obrazovanja najčešće obuhvaćaju područja odgoja i obrazovanja kulturno drukčijih, već spomenuti „bikulturalni (ili bilingvalni) odgoj i obrazovanje, odgoj i obrazovanje o kulturnim razlikama ili kulturnom razumijevanju, odgoj i obrazovanje za kulturni pluralizam, odgoj i obrazovanje za međunarodno razumijevanje i suradnju.“ Previšić (prema Sekulić-Majurec, 1996, 684) navodi da, kroz interkulturalni odgoj i obrazovanje, „drugog se uči primati kao različitog, ali i sličnog, pri čemu se razlike uzimaju kao prednosti, kao bogatstvo, a ne kao nedostatak.“

Prema finskoj lingvistkinji Tove Skutnabb-Kangas i Robertu Phillipsonu (1944, prema Mahshie, 2014, 190) ljestvica za mjerenje „koliko obrazovna politika podržava jezike manjine i je li joj namjera njihovo održavanje ili asimilacija u kulturu većine“ sastoji se od dviju dimenzija – stupnja otvorenosti (mjeri se podupiranje prava manjina na obrazovanje na svojem jeziku od strane politike i zakona) i stupnja promicanja (mjeri količinu zabrane, tolerancije i aktivnog promicanja jezika manjine).

Inkluzija je sama po sebi izuzetno pozitivna ideja, ali kod odgoja i obrazovanja gluhe djece može imati suprotan učinak, u slučaju da njihova integracija u redovne programe rezultira segregacijom (Ivasović i Gajić, 2009; Ivasović, 2014). Gluha djeca čine skupinu „djece s posebnim potrebama koja se ne može u potpunosti uključiti u okolinu redovne škole i s lakoćom pratiti nastavu“ (Ivasović, 2014, 11) prije svega zbog razlika u komunikaciji, odnosno jeziku.

Lane (1988, 222) navodi da „postoji zakonski okvir koji štiti jezične manjine; postoji i zakonski okvir koji štiti invalide, ali djeca koja postanu članovi jezične manjine zbog svog invaliditeta nisu zaštićena, stoga su nekako zapela u rupama sadašnje legislative.“ A lijek za ovakvu situaciju vidi u bilingvalno-bikulturalnom programu obrazovanja (Lane, 1988). Eukatori bilingvalno-bikulturalnog pristupa trebali bi posjedovati „jezične

vještine i kulturalni kontekst komunikacije na obama jezicima“ (Lane, 1988, 229) zbog toga što „uspješno obrazovanje djece pripadnika jezične manjine zahtijeva osnaživanje djetetove slike o samom sebi kroz uzore“ (Lane, 1988, 230).

2.5.3.1. *Primjeri dobre prakse bilingvalno-bikulturalnog pristupa u svijetu*

U skandinavskim zemljama (Švedskoj i Danskoj) bilingvalno-bikulturalni pristup u edukaciji gluhe djece, s naglaskom na multikulturalizmu, posebno je osmišljen i razrađen – „podrazumijeva preustroj čitavog sustava edukacije gluhih, počevši od primjene ranih interventnih programa u radu s čujućim roditeljima i malim gluhim bebama, do osiguravanja pristupa mladim gluhim osobama sveučilištima, uz podršku tumača, edukacije i zapošljavanja gluhih učitelja u vrtićima i školama za gluhu djecu“ (Bradarić-Jončić, 2000, 133). Prema Mahshie (2014, 199) u ovom se modelu znakovni jezik promatra kao „punopravni jezik neophodan njegovim korisnicima“ te se na gluhu djecu ne gleda kao na manjkave, već se u obzir uzima „njihova posebna jezična situacija“ (Svartholm, 1993 prema Mahshie, 2014, 199).

Primjer bilingvalno-bikulturalnog pristupa također nalazimo u mjestu Cossato (Biella, Pijemont) na sjeveru Italije. Eksperimentalni projekt započeo je 1994. godine, provodi se u integracijskim uvjetima u redovnom vrtiću i osnovnoj školi čiji su polaznici i gluha i čujuća djeca, a znanstveno se temelji na jezičnom statusu talijanskog znakovnog jezika, relaciji „između rane komunikacije, spoznajnog, odnosno, jezičnog razvoja te razvoja pismenosti“ (Bradarić-Jončić, 2014, 136). U kontekstu ovog dvojezičnog programa talijanski znakovni jezik (LIS) ima status prvog jezika za gluhu djecu te status drugog jezika za čujuću djecu, dok je talijanski (govoreni) jezik prvi jezik čujuće, a drugi gluhe djece. Kako bi se postigla „stvarna, a ne fizička integracija“ (Bradarić-Jončić, 2014, 137), u razredu su uvijek prisutna istovremeno čujuća djeca te nekoliko gluhe djece zbog izgradnje dvokulturalnog identiteta te se „radi na suvajanju dvaju jezika kontrastivnim pristupom u poučavanju“ (Bradarić-Jončić, 2014, 137). Bitno je istaknuti kako i roditelji čujuće djece sudionika u ovom projektu također „imaju izrazito pozitivne stavove prema inicijativi“ (Teruggi, 2003 prema Hranić, 2017, 12).

Berlin Nussbaum i sur. (2012, prema Martinković, 2017, 13) navode primjer prakse iz *Kendall Demonstration Elementary School* (KDES) u Americi, gdje se obrazovanje gluhe djece „oslanja na koncepte uranjanja u jezik i integracije u učionicu“ što uključuje povezivanje ASL-a s govornim engleskim jezikom. Služeći se ovakvim dvojezičnim bimodalnim pristupom utvrđeni su pozitivni utjecaji na razvoj jezičnih sposobnosti gluhe djece.

2.6. Znakovni jezik za čujuće

U prethodnim je poglavljima već spomenuto da je jezik temelj ljudske komunikacije te ima utjecaj na cjelokupan tjelesni razvoj djeteta, stoga je polazišna ideja ovog poglavlja približiti novi modalitet korištenja jezika – znakovni jezik – čujućim osobama, kako bi inkluzija gluhih osoba u društvo bila što potpunija.

Spomenuto je da je i obrazovna inkluzija jedan dio društvene inkluzije te da ona čini dobar početak i temelj za osvještavanje i mijenjanje osobnih i društvenih stavova (Karamatić Brčić, 2011; Skočić Mihić i sur., 2018; Sekulić-Majurec, 1996; Rudelić i sur., 2013), ali kako Mahsahie (2014, 199) navodi, „educirati nije potrebno gluhu djecu nego sustav koji njih obrazuje“ – dakle, upravo su čujući oni koje treba educirati i upoznati sa znakovnim jezikom i kulturom Gluhih.

2.6.1. Učenje stranog jezika

Mihaljević Djigunović (2013, 474) u svojem radu polazi od teorijske podloge prvih istraživanja ranog učenja stranog jezika koja se zasniva na hipotezi o postojanju kritičnog perioda – tj. na ideji „da se jezik najbolje uči tijekom ranog djetinjstva, te da se nakon otprilike prvih 12 godina života suočavamo s određenim teškoćama u sposobnosti da naučimo novi jezik“ (Scovel, 1988, 2 prema Mihaljević Djigunović, 2013). Hipoteza je proizašla iz neuroloških istraživanja procesa lateralizacije mozga čiji procesi specijalizacije završavaju pubertetom (Penfield i Roberts, 1959 i Lenneberg, 1967 prema Mihaljević Djigunović, 2013). No, kasnija istraživanja Nikolov (2002) opovrgavaju teoriju o postojanju kritičnog perioda, ali neosporno je da „dugoročno djeca postižu bolji uspjeh“ (Mihaljević Djigunović, 2013, 475).

Kognitivna objašnjenja također navode razliku između učenja stranog jezika kod djece i odraslih – kod djece je riječ o nesvjesnim procesima (slično kao i kod usvajanja prvoga jezika), dok se kod odraslih radi o svjesnim, analitičkim procesima (Mihaljević Djigunović, 2013). No, isto tako postoje i lingvistička objašnjenja koja se temelje na razlici u vrsti jezičnog inputa koji primaju djeca od onog kojem su izloženi odrasli – dječji input se odnosi na ono prisutno i trenutno²⁷, dok je odrasli input nešto kompleksniji. Sa sociopsihološke strane, razlika se očituje u pogledu stavova, motivacije i vršnjačkog pritiska – „djeca su otvorenija prema novim iskustvima i manje su sklona stvaranju negativnih stavova nego odrasli“ (Mihaljević Djigunović, 2013, 475). Tome ide u prilog i istraživanje Vilke (prema Mihaljević Djigunović, 2013, 477) s afektivnog gledišta – dječji stavovi u početku odražavaju roditeljske stavove, no „nakon početnih pozitivnih iskustava u učenju stranoga jezika roditeljski su stavovi postali pozitivniji pod utjecajem dječjega entuzijazma za učenje.“

Prema Bradarić-Jončić i Möhr Nemčić (2015, 11) i istraživanjima s područja glotodidaktike²⁸, motivacija je „jedan od najznačajnijih čimbenika uspješnosti u učenju

²⁷ Engl. here and now.

²⁸ Glotodidaktika (iz grčkog jezika riječ *glotta* koja označava jezik te *didascein* koju prevodimo kao poučavanje) – interdisciplinarno područje koje uključuje spoznaje iz lingvistike, psihologije, sociologije, pedagogije, psiholingvistike i sociolingvistike, a za cilj ima osvijetljavanje procesa i unapređenje učenja i poučavanja stranih jezika. (Mihaljević Djigunović, 2013; Róg 2014)

jezika“, te razlikuju integrativni i instrumentalni oblik motivacije (Gardner i Lambert, 1972 prema Bradarić-Jončić i Möhr Nemčić, 2015). Kod *instrumentalne motivacije* „jezična kompetencija nije primarni cilj, već sredstvo za postizanje nekog drugog profesionalnog ili osobnog cilja“ (Bradarić-Jončić i Möhr Nemčić, 2015, 11), dok je *integrativna motivacija* definirana pozitivnim stavovima i želji za učenjem, usvajanjem, interakcijom, identifikacijom te boljim razumijevanjem jezika i kulture zajednice čiji se jezik uči (Bradarić-Jončić i Möhr Nemčić, 2015).

Upravo su „upoznavanje s novim sredstvom komunikacije, razvijanje pozitivnih stavova prema drugim jezicima, kulturama i ljudima, poticanje motivacije za učenje stranih jezika, pripremanje za kasnije učenje stranih jezika i sl.“, pravi ciljevi ranog učenja stranog jezika (Mihaljević Djigunović, 2013, 475). Slično navodi i Tarzay i sur. (2007, 61) – za učenje stranog jezika „važno je biti upoznat s kulturom populacije čiji jezik učimo“.

2.6.2. Znakovni jezik kao strani jezik

Zahvaljujući novijim lingvističkim istraživanjima na području znakovnih jezika te razvoja dvojezično-dvokulturnog pristupa u poučavanju gluhe djece razvija se program „poučavanja znakovnog jezika kao stranog jezika za čujuće sadašnje i buduće nastavnike te roditelje gluhe djece“ (Bradarić-Jončić i Möhr Nemčić, 2015, 11) prema modernim načinima poučavanja stranih jezika uključujući vokabular i gramatiku, ali i njegov kulturološki aspekt (Smith i sur., 2008a; 2008b prema Bradarić-Jončić i Möhr Nemčić, 2015).

Na temelju dosadašnjih iskustava Tarczay i sur. (2006b) zaključuju da polaznici tečaja znakovnoga jezika te općenito čujuće osobe koje ga uče, vrlo brzo usvajaju osnove znakovnog jezika. Gluhe osobe ih bez problema razumiju, dok je čujućim osobama potrebno nešto duže vrijeme da u potpunosti razumiju poruku gluhe osobe na znakovnom.

Istraživanja (McKee i McKee, 1992, Lang i sur, 1996a, 1996b, MacLeod i sur., 2004 sve prema Bradarić-Jončić i Möhr Nemčić, 2015) s područja motivacije u učenju znakovnog jezika su malobrojna te većinom bazirana na istraživanjima u učenju ASL-a, no rezultati su jednaki kao i u učenju bilo kojeg drugog stranog jezika, odnosno integrativna motivacija ima pozitivnu koleraciju s ovladavanjem ASL-om te sociološko-kulturološkim stavom prema gluhoći (prema Bradarić-Jončić i Möhr Nemčić, 2015). Tarczay i sur. (2006a) također tvrde da je znati znakovni jezik tek polovica puta, jednako je bitno upoznati se i uroniti u kulturu Gluhih (Bradarić-Jončić i Möhr Nemčić, 2015; Tarczay i sur., 2006a).

Tarczay i sur. (2006a) te Velički i Katarinčić (2011) ističu značajnu povezanost pokreta prstiju i fine motorike na razvoj govora, pamćenje, sposobnost opažanja, motoričke te

kognitivne sposobnosti. Navode malešnice²⁹ i pjevanje na znakovnom jeziku³⁰ kao dobru vježbu za sve uzraste. Ivasović (2014) također navodi pozitivne strane usvajanja znakovnog jezika kod djece koja čuju – u pogledu poticanja govorno-jezičnog razvoja, predčitalačkih vještina i pismenosti, pamćenja, vizualne pažnje i vizualno-spacijalnih sposobnosti te inteligencije (Daniels, 2001, Coper, 2002, Capirci i sur., 1998 sve prema Ivasović, 2014). Simboličke geste i znakovi, zbog svoje mentalne predodžbe koja je povezana sa značenjem riječi, pozitivno utječu na pamćenje i dosjećanje konkretnih i apstraktnih pojmova (Daniels, 2001, Tellier, 2008, Kelly i sur, 2009, Macedonia, 2003, prema Macedonia i sur., 2010 sve prema Ivasović, 2014). Također, zbog vizualne reprezentacije, korištenje znakovnog jezika pomaže u održavanju pažnje i zainteresiranosti za nastavu što rezultira većom disciplinom u razredu te „pozitivno utječe na ponašanje učenika i povećava povezanost učenika, kao i njihovo samopoštovanje“ (Daniels, 2001 i Pitino, 2002 prema Ivasović, 2014, 77).

Ivasović (2014), uz sve navedene pozitivne strane, ističe kako uključivanje znakovnog jezika u vrtičke i školske programe predstavlja jednu novu i zabavnu aktivnost te ju smatra korisnijom „od usvajanja gomile nepotrebnih činjenica, lako dostupnih na internetu i u knjigama, koje učenici uče bez razumijevanja i brzo zaboravljaju“ (Ivasović, 2014, 78).

Uvođenjem znakovnog jezika potiče se razvoj svijesti o različitosti čiji je glavni potencijal smanjenje stigme prema Gluhima i njihovom jeziku, diskriminaciji, vršnjačkom nasilju, ignoriranju, marginalizaciji te, u odrasloj dobi, smanjenju problema sa zapošljavanjem i komunikacijom na radnom mjestu (Ivasović, 2014; Bradarić-Jončić i

²⁹ Milan Crnković (1998) predlaže naziv malešnice (prema mališan) uz naziv pjesma ranka (prema ran) na temelju analize dotadašnjih naziva i vlastitog promišljanja, te navodi da „malešnice svih naroda imaju određena zajednička mjesta i sličnosti u izrazu, ali one ipak i prije svega prenose karakteristične crte fizionomije pojedinog naroda, pripomažu nacionalnoj identifikaciji, povezivanju i osjećaju jedinstva. Djeca se na temelju njih mogu indentificirati kao pripadnici istog kulturnog kruga te se u životu, u poslu, u književnosti, u politici, suvereno služe istim simbolima i poredbama“ (Crnković, 1998, 7-8 prema Velički i Katarinčić, 2011, 25).

³⁰ Za više o pjevanju na znakovnom jeziku: ww.deafness.about.com, ww.ASL/signfest.com, www.cyberjer.com/signsongs/pg3.htm.

Möhr Nemčić, 2015; Martinković, 2017; Jurlić, 2013; Bačić, 2021). Poticanjem pripadnika većinske dominantne skupine na učenje jezika manjine doprinosi se jačanju tolerancije i multikulturalnosti (Haške preporuke o pravu nacionalnih manjina na obrazovanje, 1996, čl.19). Pribanić (2016) te Bradarić-Jončić i Kolarić (2012) odgojno-obrazovne ustanove vide kao temelj za edukaciju i stvaranje poticajne okoline koja je nužna za razvoj skladnog dvojezičnog identiteta gluhog djeteta.

Naposljetku, uvođenje znakovnog jezika i kulture Gluhih u odgojno-obrazovne programe zasigurno bi pridonijelo osvještavanju njihova postojanja te bi se na taj način čujućim roditeljima gluhe djece približile i učinile dostupnijim informacije za odabir i primjenu adekvatnog pristupa jezično-govornom razvoju njihove djece (Martinković, 2017; Bačić, 2021).

3. Empirijsko istraživanje

3.1. Problem i cilj istraživanja

Za postizanje potpunog prihvaćanja i inkluzije zajednice Gluhih najprije treba prihvatiti znakovni jezik kao jed~~no~~ od sredstava komunikacije, a njegovu primjenu omogućiti svima. U *Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (iz 2015. godine) ističe se pravo sve djece na odgoj i obrazovanje koje prihvaća i podržava različitost identiteta svakog djeteta i njegove obitelji te važnost „komunikacije na materinskome jeziku zbog pravilnog usmenog izražavanja i bilježenja vlastitih misli, osjećaja, doživljaja i iskustava“ koja uključuje i „razvoj svijesti djeteta o utjecaju jezika na druge i potrebi uporabe jezika na pozitivan i društveno odgovoran način“ (NN, 5 (95), čl. 4., točka 1.). Ideja o potrebi integracije znakovnog jezika kao sastavnog dijela redovnog predškolskog obrazovanja na taj bi način ujedinila aspekt zdravog razvoja identiteta gluhih kao i približila kulturu Gluhih dominantnoj „čujućoj“ zajednici istovremeno potičući međukulturno razumijevanje i komunikaciju djece s drugim subjektima.

Sličnom su se tematikom u svojem istraživanju bavile Bosnar i Bradarić-Jončić (2008) koje su ispitivale stavove odgajatelja, učitelja, nastavnika viših razreda osnovne škole i srednjoškolskih nastavnika prema uključivanju gluhe djece u redovne škole i vrtiće, prema znakovnom jeziku i prema uključivanju tumača za znakovni jezik. Rezultati dobiveni u njihovu istraživanju pokazuju kako „prosvjetni djelatnici ne smatraju da je znakovni jezik primitivan način komunikacije“ (Bosnar i Bradarić-Jončić, 2008, 24), odnosno smatraju ga jednakovrijednim i korisnim za gluhu djecu, također „uviđaju potrebu za dodatnom edukacijom“ te „smatraju da bi bilo dobro kada bi (oni sami) imali priliku pohađati tečaj znakovnog jezika“ (Bosnar i Bradarić-Jončić, 2008, 24). Naglašava se potreba za većom i bolje organiziranom podrškom od strane edukacijskog rehabilitatora što upućuje na to da je nužno ispitati i stavove pedagoga, kao članova stručnog tima koji sudjeluje u osnaživanju i podršci prosvjetnih djelatnika, o njihovu odnosu prema znakovnom jeziku i kulturi Gluhih te kompetenciji u pružanju podrške ostalim sudionicima odgojno-obrazovnog procesa.

Skočić Mihić i sur. (2018) provode istraživanje o stavovima odgajatelja i učitelja prema inkluziji djece s oštećenjem sluha prema rezultatima istraživanjima Bosnar (2004) i

Bosnar, Bradarić-Jončić (2008), koji upućuju da „odgojitelji imaju povoljnije stavove prema edukacijskom uključivanju djece i mladeži s oštećenjem sluha, djece i mladeži s umjetnom pužnicom, znakovnom jeziku i tumaču za znakovni jezik u usporedbi s učiteljima predmetne i razredne nastave te srednjoškolskim nastavnicima“ (Skočić Mihić i sur., 2018, 70). Dobiveni rezultati također naglašavaju povoljniji stav odgajatelja u odnosu na učitelje razredne i predmetne nastave prema „socijalizacijskim prednostima edukacijske uključenosti“, ali i usmjeravanju na problem „dostupnosti odgovarajuće stručne podrške odgajateljima kroz zapošljavanje stručnih suradnika u vrtićima i stručnu podršku u lokalnoj zajednici“ (Skočić Mihić i sur., 2018, 77).

Svedružić i Svedružić (2020) u svom radu opisuju programski koncept radionica „Upoznajmo znakovni jezik“ kojima su neki od osnovnih ciljeva „osvijestiti osjećaj odbačenosti i izdvojenosti“, „razbiti moguće predrasude uslijed nedovoljnog znanja o gluhima“, „približiti (čujućima) način života osoba s oštećenim sluhom te shvatiti važnost i ulogu znakovnog jezika u životu osoba oštećena sluha“ (Svedružić i Svedružić, 2020, 6) te dobivenim rezultatima ukazuju na „važnost subjektivnih pretpostavki odnosno stavova svih sudionika“ (Svedružić i Svedružić, 2020, ii) koji sudjeluju u procesu inkluzije.

Važno je spomenuti radove i istraživanja koje je provodio Radovančić (1994a; 1994b; 1994c) u ispitivanju stavova roditelja djece s oštećenjem sluha, roditelja djece bez oštećenja sluha, nastavnika redovnih osnovnih škola, djece bez oštećenja sluha i djece s oštećenjem sluha prema odgojno-obrazovnoj integraciji učenika s oštećenim sluhom. Iako su rezultati njegovih istraživanja pokazali nepovoljan odnos ispitanika prema integraciji učenika oštećena sluha, treba uzeti u obzir povijesni aspekt odnosno godinu u kojoj su istraživanja provedena te naglasiti važnost njihove provedbe radi utiranja puta budućim istraživanjima o različitim aspektima upotrebe znakovnog jezika u RH.

Bradarić-Jončić i Möhr Nemčić (2015) bavile su se istraživanjem motivacije za učenjem hrvatskog znakovnog jezika među studentskom populacijom, dakle onim studentima kojima je HZJ obavezan predmet studijskog programa te polaznicima tečajeva HZJ-a, iz perspektive glotodidaktike, a ponukane dosadašnjim istraživanjima na području SAD-a i američkog znakovnog jezika (*American Sign Language*; u daljnjem tekstu ASL). U američkim je istraživanjima utvrđena značajna korelacija između kulturološki obojenih

stavova ispitanika prema gluhoći i njegove motivacije za učenje znakovnog jezika gdje su „ispitanici istaknuli važnost učenja ASL-a i učenje u kulturu gluhih, ne samo zbog zapošljavanja i životnog poziva, već i zbog toga jer im je to omogućilo da osvijeste raznolikost u jednoj kulturi koja živi unutar većinske kulture čujućih, i to osvještavanje probudilo je u njima poštovanje prema zajednici gluhih, želju da budu dio te zajednice i prijatelji s gluhima“ (Bradarić-Jončić i Möhr Nemčić, 2015). Rezultati ovog istraživanja u skladu su s rezultatima američkih istraživača – afektivna i integrativna motivacija³¹ studenata slabije je izražena u odnosu na motivaciju polaznika tečajeva.

S obzirom na očigledan izostanak istraživanja slične tematike na populaciji stručnih suradnika, osnovni cilj ovog diplomskog rada bio je ispitati stavove pedagoga o uključivanju hrvatskog znakovnog jezika kao dijela redovne predškolske nastave u svim vrtićkim skupinama (ne samo onima u kojima se nalazi dijete oštećena sluha) u svrhu informiranja i promicanja kulture Gluhih i spoznaja o znakovnim jezicima, i to na temelju njihovih prethodnih iskustava u radu s djecom s oštećenjem sluha te s obzirom na razinu njihova poznavanja kulture Gluhih. Kao što je već spomenuto, odgajatelji su se pokazali kao najspremnija skupina prosvjetnih radnika u pogledu integriranja gluhih učenika i znakovnog jezika, a tu zasigurno igra značajnu ulogu veća razina fleksibilnosti u organiziranju odgojno-obrazovnog programa nego što ju imaju prosvjetni radnici u osnovnim i srednjim školama. Glavni je zadatak ovoga diplomskog rada istražiti mogućnosti (objektivne i subjektivne), motiviranost i izvedivost u organiziranju i provođenju prigodnih aktivnosti vezanih uz kulturu Gluhih i Hrvatski znakovni jezik.

³¹ Afektivni tip motivacije čine estetske i emocionalne komponente ciljanog jezika. Integrativni tip motivacije čini želja za integracijom u zajednicu izvornih govornika ciljanog jezika. (Mihaljević, 1990.; 1991.; Mihaljević Djigunović, 1993.; 1995.; 1998; sve prema Bradarić-Jončić i Möhr Nemčić, 2015)

3.2. Uzorak, postupci i instrumenti

U radu je, s obzirom na specifičnost i ezoteričnost predmeta i same teme istraživanja, korišten kvalitativni pristup, a kao metodu prikupljanja podataka korišten je strukturirani intervju sastavljen od osam pitanja (Prilog 1) koji uključuju sociodemografsku pozadinu ispitanika – radni staž, mjesto zaposlenja (grad, općina), dosadašnje iskustvo u rad s djecom s oštećenjem sluha te vlastita procjena kompetencije u baratanju s terminima kultura Gluhih i Hrvatski znakovni jezik; te stavove i mišljenja o uključivanju kulture Gluhih i Hrvatskoga znakovnog jezika kroz različite manifestacije i primjere aktivnosti. Trajanje intervju je procijenjeno na desetak minuta, a provedba se odvijala licem-u-lice te telefonskim putem uz audio snimanje i vođenje terenskih bilješki. Tijekom trajanja intervju prisutni su bili samo ispitanik i ispitivač (autorica diplomskog rada) te su pohranjene audio snimke i odgovori ispitanika dostupni isključivo ispitivaču do njihove poopćene objave u sklopu ovog rada. Nastojalo se svakog sudionika izložiti identičnom iskustvu intervju, tako da se za eventualne razlike može pretpostaviti da su rezultat varijacija među ispitanicima, a ne razlika u samom procesu intervju.

Ispitanici su informirani i upoznati sa istraživanjem i načinom njegove provedbe putem email-a – naglasila se anonimnost, povjerljivost, dobrovoljno sudjelovanje (Prilog 2) te je na isti način zatraženo i potpisivanje obrasca suglasnosti za sudjelovanje u istraživanju (Prilog 3). Provedbu istraživanja je odobrilo Etičko povjerenstvo Odsjeka za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, 4. svibnja 2022. godine (Prilog 4).

Uzorak je biran postupkom „snježne grude“ odnosno lančanim uzorkovanjem do trenutka zasićenja podataka te je u ispitivanju sudjelovalo sveukupno sedam pedagoginja³² koje su zaposlene u ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje na području Grada Zagreba.

³² S obzirom da su u istraživanju isključivo sudjelovale ispitanice ženskog spola, koristit ću se terminima ženskog roda.

3.3. Obrada podataka i analiza rezultata

Podaci prikupljeni u istraživanju obrađeni su kvalitativnom analizom sadržaja koju Hsieh i Shannon (2005, 1278) definiraju kao „istraživačku metodu subjektivne interpretacije tekstualnog sadržaja kroz sistematičan klasifikacijski proces kodiranja i identificiranja tema ili obrazaca“. Prema ovom pristupu „istraživanje, podaci dobiveni njime i njihova interpretacija, zasićeni su kontekstom koji istraživači trebaju nužno razumjeti“ (Cohen i sur., 2007 prema Vizek Vidović i sur., 2014, 29). Odnosno, riječ je o interpretativno fenomenološkoj analizi. Provedba obrade započinje preslušavanjem audio zapisa o iznesenim stavovima te njihovom transkribiranju. Preciznim iščitavanjem transkribiranog sadržaja s ciljem upoznavanja s podacima dolazim do tri kategorije (uvod u intervju; dosadašnje iskustvo u radu s djecom oštećena sluha i suradnje s udrugama Gluhih te vlastita procjena kompetencija vezanih uz terminologiju Gluhih; provedba uključivanja kulture Gluhih i Hrvatskoga znakovnog jezika u postojeće programe vrtićkih skupina) na temelju kojih podcrtavam odgovore sudionica za njihovo daljnje obrađivanje i analiziranje. Nakon toga slijedi interpretacija rezultata te potom usporedba dobivenih rezultata s dosadašnjim spoznajama ranijih istraživanja.

3.3.1. Uvod u intervju

Sve ispitanice koje su sudjelovale u istraživanju, osim jedne³³, rade u ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje na poziciji pedagoga, što je i bio kriterij za sudjelovanje u istraživanju. Radni staž je jedan od parametara prema kojem se ispitanice razlikuju (Tablica 1.1.) – jedna ispitanica ima više od 25 godina radnog staža, tri ispitanice imaju više od 15 godina, dvije ispitanice više od 5 godina te je jedna ispitanica na poziciji pedagoginje nešto više od pola godine, ali ima petogodišnje iskustvo rada kao odgajateljica. Njih šest navelo je grad Zagreb kao sredinu u kojoj, dok jedna sudionica navodi manju općinu na području grada Zagreba, kao mjesto zaposlenja koje pokriva djelovanje njene ustanove.

Tablica 1.1.

Radni staž (u godinama)	>25	>15	>5	<1
Broj ispitanica	1	3	2	1*

*uz petogodišnje iskustvo rada kao odgajateljica.

Članove stručnog tima (Tablica 1.2.) kod svih ispitanica čine pedagog i psiholog. Jedna ispitanica navodi sve članove stručnog tima (pedagog, psiholog, logoped, edukacijski-rehabilitator, knjižničar), tri ispitanice navode sve članove tima, izuzev knjižničara, dvije ispitanice navode pedagoga, psihologa i logopeda, te jedna ispitanica pedagoga, psihologa i edukacijskog-rehabilitatora.

Tablica 1.2. Članovi stručnog tima

Članovi stručnog tima	Broj ispitanica
Pedagog	7
Psiholog	7
Logoped	6

³³ Radi se o ustanovi koja pokriva vrtićko, osnovnoškolsko i srednjoškolsko obrazovanje i odgoj.

Edukacijski-rehabilitator	6
Knjižničar	1

3.3.2. Dosadašnje iskustvo u radu s djecom oštećena sluha i suradnje s udrugama Gluhih te vlastita procjena kompetencija vezanih uz terminologiju Gluhih

Iskustvo u radu s djecom oštećena sluha navode dvije sudionice, preostalih pet sudionica navodi kako nemaju iskustva, no kod jedne ispitanice kasnije tijekom intervjua doznajemo da ima iskustvo u radu s djetetom s umjetnom pužnicom, odnosno kohlearnim implantatom, što implicira da ipak ima iskustvo u radu i s djecom oštećena sluha³⁴ (samo je ono manje očito), stoga izvodim zaključak kako tri sudionice imaju iskustvo u radu s djecom oštećena sluha te su sve na poziciji pedagoginje više od 15 godina, a preostale četiri sudionice su bez iskustva.

Kod ispitanica s iskustvom u radu s djecom oštećena sluha radi se o uglavnom pozitivnim iskustvima, a kao razliku u pristupu u odnosu na djecu bez oštećenja navodi pojačanu opservaciju i praćenje socio-emocionalnog razvoja djeteta, odnosno njegove integracije u sredinu. Jedna od ispitanica koja ima iskustva u radu s djecom oštećena sluha navodi kako se u zadnjih 10 godina stanje promijenilo, naime prije je radila s djecom kojima je oštećenje sluha bilo primarno oštećenje, dok je ono danas većinom tek sekundarno, uz ostala oštećenja koja djeca imaju. Također navodi, ne negirajući doprinos integracije gluhe djece u redovne programe njihovom boljem kognitivnom razvoju i širem spektru mogućih zanimanja, da u pogledu osjećaja prihvaćenosti i socio-emocionalnog razvoja gluhog djeteta veću korist vidi u postojanju odvojenih odgojno-obrazovnih ustanova za educiranje gluhe djece u odnosu na današnju integraciju gluhog djeteta u redovne programe. Ispitanice koje nemaju iskustvo u radu s djecom s oštećenjem sluha kao razlog svojeg neiskustva prvenstveno navode nedostatak djece s oštećenjima takve vrste. Smanjenje „tradicionalnih oštećenja“ (kako je jedna ispitanica terminološki objedinila oštećenja sluha, vidi te ona intelektualno-motorička), prema njihovu je mišljenju posljedica napretka medicine, odnosno u slučaju oštećenja sluha, medicinski zahvati koji uključuju invazivne oblike npr. ugradnja kohlearnog implantanta, kao i one neinvazivne odnosno slušno pomagalo/aparat.

Sve ispitanice navode da su se susretale s terminima Hrvatski znakovni jezik i kultura Gluhih, njih šest u profesionalnom i privatnom životu te jedna ispitanica samo u

³⁴ „Osobe s kohlearnim implantatom, bez obzira koliko dobro funkcionirale, i dalje imaju oštećenje sluha.“ (Pranjić, 2019, 47)

privatnom. (Dosta kompetentnom smatra se jedna sudionica, kao nešto manje kompetentnima sebe procjenjuju tri sudionice, dok se tri sudionice uopće ne smatraju kompetentnima.) Tri sudionice u svojem dosadašnjem radu imaju iskustva s Baby Sign Language-om³⁵, od njih tri dvije su s radnim stažem duljim od 15 godina, od kojih se jedna smatra nešto manje kompetentnom te dvije nekompetentnima.

Iskustvo u radu i suradnji s udrugama Gluhih navodi jedna sudionica (Savez gluhih i nagluhih garda Zagreba, Udruga Dlan), dok ostalih šest nema takvo iskustvo. Kao razlog se ponovo navodi nedostatak djece s oštećenjima sluha u vrtićkim skupinama, što takvu vrstu suradnje ne čini aktualnom temom ni primarnim fokusom.

Tablica 1.3.

	Broj ispitanica
Iskustvo u radu s djecom oštećena sluha	3*
Upoznate s terminima HZJ i kultura Gluhih	7**
Iskustvo s Baby Sign Language-om	3
Iskustvo u radu i suradnji s udrugama Gluhih	1

* sve na poziciji pedagoginje više od 15 godina.

** 6 u profesionalnom, 1 u privatnom životu.

³⁵ Vidi poglavlje 2.3.1.

3.3.3. Provedba uključivanja kulture Gluhih i Hrvatskoga znakovnog jezika u postojeće programe vrtićkih skupina

Uključivanje kulture Gluhih i Hrvatskoga znakovnog jezika u sve vrtićke skupine (i one u kojima se ne nalazi dijete oštećena sluha) šest ispitanica smatra mogućim i ostvarivim, njih šest vidi višestruke koristi takvog uključivanja za djecu, pogotovo onu djecu koja još ne govore, ali i njihove roditelje, međutim sve ispitanice ističu kako je problem u nedostatku kompetentnih stručnjaka s tog područja koji bi bili zaduženi za izvedbenu organizaciju odgovarajućih programa. Svega jedna ispitanica uključivanje kulture Gluhih i HZJ-a ne smatra mogućim te navodi kako se vrtićke skupine trebaju baviti temama koje su aktualnije za samu skupinu.

Provedbu Tjedna svjesnosti Gluhih u mjesecu rujnu te izvođenja prigodnih aktivnosti za vrijeme trajanja tjedna kao oblik integracije kulture Gluhih i HZJ-a, sve ispitanice navode kao jako zanimljivo i korisno te ostvarivo i izvedivo u postojećim uvjetima i kurikulumu. Dvije ispitanice smatraju kako bi se takve aktivnosti mogle provoditi tijekom cijele godine, a ne samo za vrijeme obilježavanja Međunarodnog tjedna Gluhih. Ispitanice ponovno ističu važnost educiranja stručnog tima odgojno-obrazovne ustanove te odgajatelja kako bi se aktivnosti mogle provoditi, a tri ispitanice Tjedan svjesnosti Gluhih vide kao poticaj za suradnju s lokalnim udrugama Gluhih. Njih pet ističe važnost neposredno iskustvenih aktivnosti, odnosno predlažu konkretne aktivnosti u kojima djeca mogu iskusiti kako je to slabije čuti odnosno ne čuti (npr. uz korištenje čepića za uši provodi se aktivnost u kojoj je nužna međusobna komunikacija). Također, kao jako korisne aktivnosti smatraju upoznavanje djece s Gluhom osobom te davanje slobode djeci u postavljanju pitanja Gluhoj osobi, izvođenju ručnih abeceda te pjevanju na znakovnom jeziku kako bi se djeci približilo i osvijestilo postojanje drugačijeg modaliteta komuniciranja te kako bi se potakla tolerancija prema različitostima te „ublažio šok“, ako se kasnije u životu susretne s osobom oštećena sluha. No, isto tako jedna ispitanica ističe kako bi se aktivnosti mogle provoditi i kroz oblike njegovanja kulturne baštine, upoznavanje s različitim vrstama pisama i pismenosti, kao što se već provodi aktivnost upoznavanja s Brailleovim pismom za osvještavanje slabovidnosti i sljepoće.

Tablica 1.4.

	Broj ispitanica
Uključivanje kulture Gluhih i HZJ u sve vrtićke skupine	6
Provedba Tjedna svjesnosti Gluhih	7
Važnost educiranja stručnog tima, odgajatelja i zaposlenika odgojno-obrazovne ustanove	7
Tjedan svjesnosti Gluhih kao poticaj suradnji s lokalnim udrugama Gluhih	3
Provedba aktivnosti vezanih uz KG i HZJ tijekom cijele godine	2
Važnost neposredno iskustvenih aktivnosti	5

Kao primjerenu vrtićku dob djece za provođenje aktivnosti vezanih uz kulturu Gluhih i HZJ-a, tri ispitanice navode predškolsku dob i godinu niže, odnosno 5+ godina, jedna ispitanica navodi 4+ godina, jedna ispitanica isključuje samo jasličku dob, a dvije ispitanice smatraju da dob nije bitna, već da je sve stvar adekvatne prilagodbe aktivnosti, odnosno provođenje aktivnosti prilagođene u skladu s dobi djece (Tablica 1.5.).

Tablica 1.5.

Primjerena vrtićka dob djece	5+	4+	jaslička dob	dob nebitna
Broj ispitanica	3	1	1	2

3.4. Rasprava

Provedbom kvalitativnog istraživanja, metodom strukturiranog intervjua³⁶ na temu uključivanja kulture Gluhih i Hrvatskoga znakovnog jezika u redovne programe ustanova ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja, na uzorku od sedam ispitanica koje su zaposlene kao pedagoginje u navedenim ustanovama na području grada Zagreba, dobivamo uvid u stavove, mogućnosti (objektivne i subjektivne) te izvedivost organiziranja i provođenja prigodnih aktivnosti vezanih uz spomenutu temu.

Prema dobivenim rezultatima vidimo kako se pedagozi u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja rijetko susreću s djecom s nekom vrstom oštećenja sluha, a ako i imaju ikakvo iskustvo s djecom s poteškoćama, riječ je o djeci s višestrukim teškoćama u razvoju te je oštećenje sluha tek u sekundarnom fokusu. Shodno tome, rijetke su i suradnje s lokalnim udrugama Gluhih, no nedostatak iskustva u radu s populacijom gluhih nije nešto neobično jer zapravo tek 0,1% ukupne populacije čine gluhi (Ivasović i Gajić, 2009). Ono što je zanimljivo i bitno istaknuti, a na to ukazuju i rezultati ovog istraživanja, jest da većina ljudi nije upoznata ni svjesna činjenice da ugradnja kohlearnog implantanta „ne može u potpunosti zamijeniti pužnicu“ (Pranjić, 2019, 47) te da osobe s kohlearnim implantantom nisu osobe bez oštećenja sluha. Naime, zvuk koji razaznaju osobe s kohlearnim implantatom nije identičan prirodnim zvukovima kako ih čuju osobe bez slušnog oštećenja, već zvuči mehanički te je potrebna intenzivna habilitacija, odnosno rehabilitacija takvih osoba (Pranjić, 2019). U Republici Hrvatskoj, prema podacima s web stranica HZZO-a³⁷, do danas je ugrađeno 680 umjetnih pužnica što nam govori o nužnosti informiranja i educiranja društva u pogledu vrsta oštećenja sluha. Ponajprije je nužna edukacija članova stručnog tima te ostalih djelatnika zaposlenih u ustanovama za odgoj i obrazovanje jer je upravo odgojno-obrazovna ustanova odgovorna „za afirmaciju znakovnoga jezika, kulture i identiteta gluhih“ (Bradarić-Jončić i Kolarić, 2012, 108).

³⁶ Budući da sam do ispitanica za svoje istraživanje dolazila putem osobnih kontakata, intervjuiranje je bilo opušteno, ali i detaljno jer su se ispitanice trudile što detaljnije odgovoriti na pitanja i često nisu bila potrebna dodatna pitanja radi proširivanja objašnjenja.

³⁷ Hrvatski zavod za zdravstveno osiguranje (<http://hzzo.hr/poslovni-subjekti/novosti/isporucene-32-umjetne-puznice>) posjećeno 13.7.2022.

Kao jako bitne uvide o temi inkluzije gluhe populacije u odgojno-obrazovni sustav treba istaknuti odgovore ispitanice koja ima iskustva u radu s djecom oštećena sluha u ustanovama koje su nekoć bile specijalizirane isključivo za gluha populaciju te, usporedno, ispitaničina iskustva posljednjih desetak godina kada se gluha djeca sve više intergriraju u redovne odgojno-obrazovne programe. Njena iskustva idu u prilog tvrdnjama Ivasović i Gajić (2009), Ivasović (2014) te Bradarić-Jončić i Kolarić (2012) kako inkluzija u odgoju i obrazovanju gluhe djece može nekada rezultirati upravo onime protiv čega se bori – segregacijom. Prema Romstein i Sekulić-Majurec (2015, 47) „inkluzija se fokusira na akademske ishode i socijalna očekivanja“ što zapravo ne bi trebali biti primarni ciljevi za razvoj većine djece s teškoćama. One kao rješenje nude saznanja iz istraživanja obrnutne inkluzije, odnosno prema Westby, Watson i Murphy (1994) „predlažu da se inkluzivni programi temelje na Maslowljevoj hijerarhiji potreba“ gdje u primarne potrebe spadaju „potreba za pripadanjem, ljubavi, primjerenom zdravstvenom zaštitom i prehranom“ (Romstein i Sekulić-Majurec, 2015, 47). Rezultatima ovog istraživanja također je potkrijepljeno kako je upravo potreba za pripadanjem i potreba za ljubavi ono što gluhim osobama, u današnjem obliku njihove inkluzije u odgojno-obrazovne sustave, nedostaje.

Prema dobivenim rezultatima, stavovi pedagoga o uključivanju kulture Gluhih i Hrvatskog znakovnog jezika u redovite programe ustanova ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja uglavnom su pozitivni, ističe se višestruka korist takvog pristupa, ne samo u pogledu educiranja djece, već i kao smjernica u educiranju osoblja zaposlenog u odgojno-obrazovnim ustanovama te kao poticaj na suradnju s lokalnom zajednicom i udrugama Gluhih. Kao prvi korak takve inkluzije kulture Gluhih i HZJ-a u odgojno-obrazovne ustanove, sve ispitanice navode potrebu za primjerenom edukacijom zaposlenika te se i same smatraju nedovoljno kompetentnima, što je u skladu s dosadašnjim spoznajama Skočić i sur. (2018, 77) „o nedostatnim kompetencijama za inkluzivno poučavanje i potrebu za dodatnim stručnim usavršavanjem“ te Bosnar i Bradarić-Jončić (2008, 26) o urgentnoj potrebi „za većom i bolje organiziranom podrškom i dodatnom edukacijom prosvjetnih djelatnika u redovnim vrtićima i školama u vidu predavanja, seminara, radionica o djeci oštećena sluha i radu s njima.“

Što se tiče provedbe samih aktivnosti vezanih uz Tjedan svjesnosti Gluhih u postojećim uvjetima i kurikulumu, ispitanice smatraju kako je ono izvedivo te da je nužna podrška odgajateljima te njihova priprema za provođenje takvih aktivnosti. Kao prednost obilježavanja Tjedna svjesnosti Gluhih vide u osvještavanju djece, ali i njihovih roditelja, o postojanju drugačije kulture i različitog jezičnog kanala komunikacije što vodi ka razvijanju tolerancije prema različitosti te lakšoj komunikaciji s gluhim osobama (Bosnar i Bradarić-Jončić, 2008). Ističu da na ovaj način možemo utjecati na osvještavanje cjelokupnog društva što i jest jedna od odlika obrazovne inkluzije – ona je izvrsna podloga za mijenjanje osobnih i društvenih stavova (Karamatić Brčić, 2011; Skočić Mihić i sur., 2018; Sekulić-Majurec, 1996; Rudelić i sur., 2013).

4. Zaključak

Svaki čovjek, individualno, ima značajnu ulogu u postizanju inkluzivnijeg, multikulturnog, multijezičnog društva, odnosno društva otvorenijeg i tolerantnijeg prema različitostima, a temelji takvog društva svoj korijen pronalaze upravo u odgoju i obrazovanju. Prvi korak ka ikakvom napretku je proces osvještavanja kroz prihvaćanje i razumijevanje.

U ovom se radu gluhoći pristupa kroz humaniji odnosno sociološko-kulturološki model – na gluhoću se ne gleda kao na oštećenje, već kao na stanje. Tome u prilog iznose se definicije kulturno jezičnih te etničkih manjina te se govori o utjecaju jezika na formiranje identiteta, vrstama komunikacije koje utječu na jezični modalitet te nužnoj potrebi znakovnih jezika da uživaju ravnopravnost s govornim jezicima ne samo u lingvističkoj teoriji i legislativno, već i u svijesti pripadnika dominantnog čujućeg društva.

Djecu, kao skupinu ljudi najnesklonijoj predrasudama i diskriminaciji, treba od malih nogu izložiti što većoj količini različitosti kako bi se „kišobran normalnog“ proširio. Prema istraživanju prezentiranom u ovom radu uviđamo kako su pedagozi zaposleni u ustanovama ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja zainteresirani za uključivanje Hrvatskoga znakovnog jezika i kulture Gluhih u svoje redovite programe – vide višestruke koristi za boljitak obrazovanja svih uključenih u proces, djece, zaposlenog osoblja te samih roditelja čija djeca su polaznici ustanove. Smatraju da je provedba aktivnosti koje bi uključile i približile HZJ i kulturu Gluhih izvediva u postojećim uvjetima i kurikulumu, a kao najveći izazov ističu edukaciju te pružanje podrške zaposlenicima jer se oni nerijetko smatraju nekompetentnima za provođenje tih aktivnosti. Ovime se otvara pitanje zastupljenosti HZJ-a i kulture Gluhih u obrazovnim programima te obaveznoj studijskoj literaturi budućih pedagoga, ali i svih onih neposredno uključenih u proces odgoja i obrazovanja – odgajatelja, učitelja, nastavnika, psihologa, logopeda, edukacijskih-rehabilitatora itd.

5. Popis literature

1. Apel, K. , 1. Masterson J. , 2. Posokhova I. (2004). *Jezik i govor od rođenja do šeste godine : od glasanja i prvih riječi do početne pismenosti - potpuni vodič za roditelje i odgojitelje*. Lekenik: Ostvarenje.
2. Bačić, M. (2021). *Hrvatski znakovni jezik u osnovnim školama*. Diplomski rad. Zagreb: Učiteljski fakultet.
3. Banjavčić, M. i Erdeljac, V. (2009) Višejezičnost i identitet. *Monitor ISH Revija za humanistične in društvene vede Journal for the Humanities and Social Sciences*, XI (1), 7-34.
4. Blažević Simić, A. (2014). *Modeli obrazovanja na jezicima manjina: komparativna analiza europskih iskustava*. Doktorska disertacija. Zagreb: Filozofski fakultet.
5. Bosnar, B. i Bradarić-Jončić, S. (2008). Stavovi prema integraciji gluhe djece, znakovnom jeziku i uključivanju tumača za znakovni jezik u redovne vrtiće i škole. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 44 (2), 11-30. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/30716> [26.4.2022.]
6. Bradarić-Jončić, S. (2000). Manualna komunikacija osoba oštećena sluha. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 36 (2), 123-136. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/100748> [pregled 17.6.2022.]
7. Bradarić-Jončić, S. (2007). *Shawn Neil Mahshie: Dvojezično obrazovanje gluhe djece*. Shawn Neil Mahshie: Educating deaf children bilingually. Stručna redakcija prijevoda knjige i predgovor knjizi. Zagreb: Savez gluhih i nagluhih grada.
8. Bradarić-Jončić, S. (2014). Prikaz knjige: Lilia Andrea Teruggi (ur.): jedna škola, dva jezika. Iskustvo dvojezičnosti u vrtiću i osnovnoj školi u Cossatu. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 50 (2), 136-138. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/131200> [pregled 18.6.2022.]
9. Bradarić-Jončić, S. i Kolarić, B. (2012). Dvojezično obrazovanje gluhe djece. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 48 (1), 104-116.
10. Bradarić-Jončić, S. i Möhr Nemčić, R. (2015). Motivacija u učenju hrvatskog znakovnog jezika (HZJ). *Logopedija*, 5 (2), 10-17. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/150370> [26.4.2022.]

11. Briant, M. Z. (2009). *Baby sign language basics: Early communication for hearing babies and toddlers*. United States, California: Hay House, Inc.
12. Bucholtz, M. i Hall, K. (2004) Language and Identity. U: Duranti, A., ur. *A Companion to Linguistic Anthropology*. Oxford: Blackwell Publishing, str. 369-394.
13. *Danica ilirska, Volumes 1-3*. Publisher, Stampano kod Franje Suppana, 1835. Original from, the University of Michigan. Digitized, Jan 30, 2008. Dostupno na: https://books.google.hr/books?id=7T4_AQAAMAAJ&pg=RA1-PP39&lpg=RA1-PP39&dq=jezik+je+dusa+naroda&source=bl&ots=t7Uffrjhdu&sig=ACfU3U0XFiwNQwZZlrBV3oLqmeBkVF51BQ&hl=en&sa=X&ved=2ahUKEwj5f3wxrr4AhUmRfEDHYcTA9kQ6AF6BAgMEAM#v=onepage&q=jezik%20je%20dusa%20naroda&f=false [20.6.2022.]
14. Djačkov, A. I. (1966). *Surdopedagogija*. Zagreb: Školska knjiga.
15. Edwards, J. (2009) Language and Identity. *The Canadian Journal of Linguistics / La revue canadienne de linguistique* 57(1):159-162 Dostupno na: https://www.researchgate.net/publication/317135701_Edwards_John_2009_Language_and_identity_An_introduction_Cambridge_Cambridge_University_Press_Pp_viii_314_US_9900_hardcover [28.6.2022.]
16. Frančić, K. (2016). *Znakovni jezik kao prirodni jezik gluhih*. Diplomski rad. Zagreb: Filozofski fakultet.
17. gluhoća. *Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje*. Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2021. Dostupno na: <https://enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=22384#top> [14.06.2022.]
18. Haške preporuke o pravu nacionalnih manjina na obrazovanje. (1996). The Hague: Foundation on Inter-Ethnic Relations. Dostupno na: <https://www.osce.org/hr/hcnm/32182> [20.6.2022.]
19. Hranić, V. (2017) *Informiranost i stavovi odgojitelja i učitelja osnovnih škola o inkluziji djece s oštećenjem sluha*. Diplomski rad. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet. Dostupno na: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:158:909609> [15.06.2022.]

20. Hržica, G. i Kraljević, J. (2007). Rječnički brzac u jezičnome usvajanju. *Lahor*, 2 (4), 293-307. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/21790> [16.6.2022.]
21. Hsieh, H. F. i Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative health research*, 15(9), 1277-1288.
22. Ivasović, V., Andrijević Gajić, L. (2009) *Gluho/nagluho dijete u redovnom obrazovnom sustavu problem ili izazov?* Zagreb: Hrvatski savez gluhih i nagluhих.
23. Ivasović V. (2014) *I ja želim znati! Gluhi i nagluhi učenik u redovnoj školi.* Zagreb: Hrvatski savez gluhih i nagluhих.
24. Joseph, E. J. (2004). *Language and Identity: national, ethnic, religious.* New York, Hampshire: Palgrave Macmillan.
25. Jurlić, F. (2013). Integracija gluhe učenice s prevoditeljicom na znakovni jezik u nastavni proces. *Poučak*, 14 (53), 73-77. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/112933> [21.6.2022.]
26. Karamatić Brčić, M. (2011). Svrha i cilj inkluzivnog obrazovanja. *Acta Iadertina*, 8 (1), 0-0. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/190090> [21.6.2022.]
27. Kavčić, D. (2012). *Hrvatski znakovni jezik: pregled opisanih jezičnih elemenata.* Diplomski rad. Zagreb: Filozofski fakultet.
28. Kovačević, A. (2021). *Komunikacija gluhih i nagluhих osoba u vrijeme epidemije COVID-19.* Diplomski rad. Varaždin: Sveučilište Sjever. Dostupno na: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:122:791920> [18.6.2022.]
29. Ladd, P., Lane, H. (2013). Deaf Ethnicity, Deafhood, and Their Relationship. *Sign Language Studies*, 13 (4), 565–579. Dostupno na: <http://www.jstor.org/stable/26191740> [18.6.2022.]
30. Lane, H. (1988). Educating the American Sign Language Speaking Minority of the United States: A Paper prepared for the Commission on the Education of the Deaf. *Sign Language Studies*, 59, 221–230. Dostupno na: <http://www.jstor.org/stable/26203902> [18.6.2022.]
31. Lane, H. (2005) Ethnicity, Ethics, and the Deaf-World. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, Volume 10, Issue 3, 291–310. Dostupno na: <https://doi.org/10.1093/deafed/eni030> [18.6.2022.]

32. Lang, H. G., Foster, S., Gustina, D., Mowl, G., i Liu, Y. (1996a). Motivational and attitudinal orientations in learning American Sign Language. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. 1(2).137-144.
33. Lang, H. G., Foster, S., Gustina, D., Mowl, G. i Liu, Y. (1996b). Motivational factors in learning American Sign Language. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. 1(3). 202- 212.
34. Linton, Simi (1998). *Claiming Disability Knowledge and Identity*. New York: New York University Press. p. 9.
35. Ljubešić, M. i Capanec, M. (2012). Rana komunikacija: u čemu je tajna?. *Logopedija*, 3 (1), 35-45. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/123819> [16.6.2022.]
36. Mahshie, S. N. (2014) *Dvojezično obrazovanje gluhe djece : s iskustvima Švedske i Danske; [prijevod Anda Bukvić]*. Zagreb: Savez gluhih i naglušnih grada
37. Majetić, K. (2018). *Uvod u Hrvatski znakovni jezik*. Diplomski rad. Zagreb: Filozofski fakultet.
38. Martinković, Z. (2017). *Logopedska intervencija za gluho dijete s kohlearnim implantatom bimodalnim pristupom*. Diplomski rad. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet. Dostupno na: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:158:669697> [18.6.2022.]
39. Mihaljević Djigunović, J. (2013). Interdisciplinarna istraživanja u području obrazovanja na primjeru glotodidaktike. *Sociologija i prostor*, 51 (3 (197)), 471-491. Dostupno na: <https://doi.org/10.5673/sip.51.3.2> [26.4.2022.]
40. Mildner, V. (2003). *Govor između lijeve i desne hemisfere*. Zagreb: IPC grupa.
41. Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2017). *Nacionalni dokument okvira za poticanje i prilagodbu iskustava učenja te vrednovanja postignuća djece i učenika s teškoćama*. Dostupno na: <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/NacionalniKurikulum/Okviri/Okvir%20za%20poticanje%20i%20prilagodbu%20iskustava%20u%20C4%8Denja%20te%20vrednovanje%20postignu%C4%87a%20djece%20i%20u%C4%8Denika%20s%20te%C5%A1ko%C4%87ama.pdf> [2.7.2022.]
42. Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2021) *Smjernice za rad s učenicima s teškoćama: radna inačica*. Dostupno na:

- <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/Smjernice%20za%20rad%20s%20ucenicima%20s%20teskocama.pdf> [4.7.2022.]
43. Möhr Nemčić, R. i Bradarić-Jončić, S. (2016). Relacije kulturnog identiteta i nekih demografskih obilježja gluhih i nagluhih osoba. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 52 (1), 63-77. Dostupno na: <https://doi.org/10.31299/hrri.52.1.6> [18.6.2022.]
44. Moreau, C., Destrumelle, A. i Arneton, M. (2019). Interculturality as a Challenge for Accessibility?. *Odgojno-obrazovne teme*, 2 (3-4), 167-184. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/232092> [18.6.2022.]
45. Narodne novine (2008) *Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe*. Zagreb: Narodne novine d.d., 63 (2128)
46. Narodne novine (2015) *Zakon o hrvatskom znakovnom jeziku i ostalim sustavima komunikacije gluhih i gluhoslijepih osoba u Republici Hrvatskoj*. Zagreb: Narodne novine d.d., 82 (1570)
47. Narodne novine (2015) *Odluka o donošenju Nacionalnog kurikuluma za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*. Zagreb: Narodne novine d.d., 5 (95)
48. Narodne novine (2007) *Zakon o potvrđivanju Konvencije o pravima osoba s invaliditetom i Fakultativnog protokola uz Konvenciju o pravima osoba s invaliditetom*. Zagreb: Narodne novine d.d., 6 (80)
49. Nikolić, G., Radoman, V. i Dimoski, S. (2020). Empirijska provjera Metode integralnog razvoja gluhe djece. *Croatian Journal of Education*, 22 (1), 41-76. Dostupno na: <https://doi.org/10.15516/cje.v22i1.3258> [18.6.2022.]
50. Odluka o donošenju Nacionalnog kurikuluma za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. *Narodne novine* br. 10/97, 107/07 i 94/13. Dostupno na: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2015_01_5_95.html [17.6.2022.]
51. Pranjić, V. (2019) *HRVATSKI ZNAKOVNI JEZIK - udžbenik s dodatnim digitalnim sadržajima za treći razred medicinske škole za zanimanje medicinska sestra opće njege / medicinski tehničar opće njege*. Zagreb: Školska knjiga.
52. Pribanić, Lj. (2016). *Klinički praktikum u surdologiji*. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet. Dostupno na: https://www.erf.unizg.hr/docs/skripte/ERF_Klinicki_praktikum_u_surdologiji_2016_LJPribanic.pdf [21.6.2022.]

53. Radić Muhvić, V., (2015). *Manulani oblici komunikacije*. Završni rad. Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli. Dostupno na: <https://repozitorij.unipu.hr/islandora/object/unipu:40> [21.6.2022.]
54. Radošević, T. (2017). *Evocirani potencijali u neurolingvistici znakovnih jezika*. Diplomski rad. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.
55. Radovančić, B. (1994a). Faktorska struktura stavova nastavnika redovnih osnovnih škola prema odgojno-obrazovnoj integraciji učenika s oštećenim sluhom. *Defektologija*, 30(2), 103-114.
56. Radovančić, B. (1994b). Kongruencija latentnih prostora stavova roditelja učenika s oštećenim sluhom i roditelja učenika koji čuju prema odgojno-obrazovnoj integraciji učenika s oštećenim sluhom. *Defektologija*, 30(1), 9-32.
57. Radovančić, B. (1994c). Subjektivne pretpostavke odgojno-obrazovne integracije djece s oštećenim sluhom. *Defektologija*, 30(1), 33-46.
58. Reagan, T., Matlins, P. E., Pielick, C. D. (2020). Teaching deaf culture in American Sign Language courses: Toward a critical pedagogy. *Foreign Language Annals*, 53(2), 270-291.
59. Ristić, M., Baštijan, Z., Biškupić Andolšek, T. (2015) *Hrvatski znakovni jezik*. Zagreb: Hrvatski savez gluhih i nagluhih.
60. Róg, T. (2014). The Shaping of Applied Linguistics and the Emergence of Glottodidactics. *Lingwistyka Stosowana* 9: 2014, 117–131. Dostupno na: https://www.researchgate.net/publication/313138851_2014_The_Shaping_of_Applied_Linguistics_and_the_Emergence_of_Glottodidactics [26.4.2022.]
61. Romstein, K. i Sekulić-Majurec, A. (2015). Obrnuta inkluzija – pedagoške vrijednosti i potencijali. *Pedagogijska istraživanja*, 12 (1-2), 41-52. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/178845> [21.6.2022.]
62. Rudelić, A., Pinoza Kukurin, Z. i Skočić Mihić, S. (2013). Stručna znanja i materijalni resursi u inkluziji: stanje i perspektive. *Napredak*, 154. (1-2), 0-0. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/138788> [21.6.2022.]
63. Savić, Lj. (1985). *Adalbert Lampe – osnivač školstva za obrazovanje gluhe djece u Hrvatskoj*. Zagreb: Savez organizacija osoba oštećena sluha Hrvatske i Centar za odgoj i obrazovanje „Slava Raškaj“

64. Sekulić-Majurec, A. (1996). Interkulturalizam u obrazovanju - osnova multikulturalnog društva. *Obnovljeni Život*, 51 (6), 677-686. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/2219> [18.6.2022.]
65. Sindik, J. (2013.) Konstrukcija upitnika stavova odgojiteljica prema inkluziji djece s teškoćama u razvoju u dječje vrtiće. *Specijalna edukacija i rehabilitacija (Beograd)*, Vol. 12, br. 3. 309-334. Dostupno na: https://www.researchgate.net/publication/257994180_Konstrukcija_upitnika_stavova_odgojiteljica_prema_inkluziji_djece_s_teskocama_u_razvoju_u_djecje_vrtice [21.6.2022.]
66. Skočić Mihić, S., Lončarić, D., Kolombo, M., Perger, S., Nastić, M. i Trgovčić, E. (2014). Samoprocijenjene kompetencije studenata učiteljskog studija za rad s djecom s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama. *Napredak*, 154 (3), 303-322. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/138849> [26.4.2022.]
67. Skočić Mihić, S., Vlah, N. i Šokić, M. (2018). Stavovi odgajatelja i učitelja prema inkluziji djece s oštećenjem sluha. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 54 (1), 69-82. Dostupno na: <https://doi.org/10.31299/hrri.54.1.6> [26.4.2022.]
68. Svedružić, A. i Svedružić, A. (2020). Radionice „Upoznajmo znakovni jezik“ za informiranje učenika o djeci s teškoćama u razvoju. *Varaždinski učitelj*, 3 (3), 158-170. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/236849> [26.4.2022.]
69. Šegota, I. i Sorta-Bilajac, I. (2007) Klinička bioetika i gluhi pacijenti. U: Šegota, I., ur. *VII. bioetički okrugli stol: Bioetički aspekti komuniciranja s gluhim pacijentima*. Rijeka: Medicinski fakultet, Katedra za društvene znanosti, str. 9-13
70. Širanović, A. (2012). Dijalog s učenicima: temeljna odrednica interkulturno osjetljive škole. *Pedagoška istraživanja*, 9 (1/2), 191-201. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/113438> [20.6.2022.]
71. Tarczay, S. i sur. (2006a). *Znak po znak 1*. Zagreb: Hrvatska udruga gluhoslijepih osoba DODIR.
72. Tarczay, S. i sur. (2006b). *Znak po znak 2*. Zagreb: Hrvatska udruga gluhoslijepih osoba DODIR.
73. Tarczay, S. i sur. (2007). *Znak po znak 3*. Zagreb: Hrvatska udruga gluhoslijepih osoba DODIR.

74. Trako, T. (2007). Simbol ruke. Razmatranja o pojavi i značaju simbola ruke u kontekstu svakodnevne komunikacije. *Socijalna ekologija*, 16. (1.), 35-56. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/12474> [20.6.2022.]
75. Velički, V. i Katarinčić, I. (2011). *Stihovi u pokretu - Malešnice i igre prstima kao poticaj za govor*. Zagreb: Alfa d.d.
76. Vigotski, L. (1983). *Mišljenje i govor*. Beograd: Nolit.
77. Vizek Vidović, V., Rijavec, M., Vlahović-Štetić, V., Miljković, D. (2014) *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP;VERN.
78. Žic, A. (1995). *Mrvica znanja o gluhima*. Zagreb: Hrvatski savez gluhih i nagluhih.

6. Prilozi

Prilog 1.

1. Koliko dugo radite kao pedagog/-inja? Tko sve čini članove stručnog tima u odgojno-obrazovnoj ustanovi u kojoj radite? Broj stanovnika sredine u kojoj se nalazi ustanova?
2. Imate li iskustva u radu s djecom s oštećenjem sluha? Ako je odgovor da, opišite ukratko Vaše iskustvo.
3. Jeste li se u svom dosadašnjem radu susretali s terminima Hrvatski znakovni jezik i kultura Gluhih? Ako je odgovor da, koliko se smatrate kompetentnim razgovarati o navedenim terminima?
4. Jeste li dosad u svome radu imali iskustvo suradnje s udrugama Gluhih u lokalnoj zajednici? Ako je odgovor da, opišite ukratko Vaše iskustvo.
5. Smatrate li da je uključivanje kulture Gluhih i Hrvatskog znakovnog jezika u vrtičke skupine u kojima se ne nalazi dijete oštećena sluha u trenutnim okolnostima moguće? Pojasnite svoj odgovor.
6. Smatrate li mogućim/ostvarivim obilježavanje Tjedna svjesnosti Gluhih u mjesecu rujnu u svim vrtičkim skupinama bez obzira na to nalazi li se u njima gluho dijete/dijete oštećena sluha? Pojasnite svoj odgovor.
7. Smatrate li provođenje prigodnih aktivnosti vezanih za kulturu Gluhih i Hrvatskog znakovnog jezika za vrijeme obilježavanja Tjedna svjesnosti Gluhih mogućim/ostvarivim? Imate li možda već nekakvih sličnih iskustava/primjera aktivnosti? Koja bi, prema Vašem mišljenju, bila primjerena dob vrtičke skupine za aktivnost takve tematike? (Napomena ispitivaču: aktivnost upoznavanje kulture Gluhih preko kratkih video sadržaja ili priča o Gluhima, aktivnost upoznavanje s Hrvatskim znakovnim jezikom kroz ručne abecede, upoznavanje s Gluhom osobom i davanja slobode djeci u postavljanju pitanja, itd.)
8. I za kraj, imate li Vi neku sličnu ideju kojom bi se kultura Gluhih i Hrvatski znakovni jezik mogli integrirati u vrtičke skupine (i one bez djece s oštećenim sluhom) s ciljem osvješćavanja i promicanja vrijednosti i karakteristika spomenute jezične manjine?

Prilog 2.

Poštovana/poštovani,

U sklopu diplomskog rada (naslova „Stavovi pedagoga o uključivanju Hrvatskoga znakovnog jezika u redovite programe ustanova ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja“) provodim intervju s pedagozima koji su zaposleni u ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje kojem je cilj ispitati njihove stavove o uključivanju hrvatskog znakovnog jezika kao dijela redovne predškolske nastave u svim vrtićkim skupinama (ne samo onima u kojima se nalazi dijete oštećena sluha) u svrhu informiranja i promicanja kulture Gluhih i spoznaja o znakovnim jezicima te također istražiti mogućnosti (objektivne i subjektivne), motiviranost i izvedivost u organiziranju i provođenju prigodnih aktivnosti vezanih uz kulturu Gluhih i Hrvatski znakovni jezik.

Istraživanje će se vršiti metodom intervjua uz audio snimanje, a svi dobiveni podatci će biti pohranjeni kod ispitivača (autor diplomskog rada) do njihove uporabe u samom radu. Rezultati istraživanja koristit će se isključivo u znanstvene svrhe, u poopćenom obliku te će se osigurati povjerljivost i anonimnost Vaših privatnih podataka uz minimalan rizik.

Niste obvezni sudjelovati u istraživanju i možete odustati u bilo kojem trenutku.

Ukoliko ste zainteresirani za sudjelovanje u istraživanju ili imate dodatnih pitanja možete mi se obratiti na ovu e-mail adresu (vladusicjosipa@gmail.com) te za dogovor o terminu i načinu (uživo, telefonski poziv, zoom call) provedbe intervjua.

Unaprijed zahvaljujem na izdvojenom vremenu!

Josipa Vladušić

Studentica diplomskog studija lingvistike i pedagogije

Pristanak će se zatražiti potpisivanjem obrasca za „Suglasnost za sudjelovanje u istraživanju“ objavljenom na službenim internetskim stranicama Odsjeka za pedagogiju koji će Vam biti poslan na mail adresu.

Prilog 3.

Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
Odsjek za pedagogiju
Ivana Lučića 3
10 000 Zagreb

Naziv istraživanja: _____ Stavovi pedagoga o uključivanju Hrvatskoga znakovnog jezika u redovite programe ustanova ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja

Istraživač/ica: _____ Josipa _____ Vladušić _____

SUGLASNOST ZA SUDJELOVANJE U ISTRAŽIVANJU

Svojim potpisom **izražavam svoj pristanak za sudjelovanje** u istraživanju i potvrđujem da sam informiran/a:

- o svrsi, cilju i postupcima istraživanja
- da je moje sudjelovanje u potpunosti dobrovoljno te da imam pravo odustati u bilo kojem trenutku bez navođenja razloga
- o razini anonimnosti svoga sudjelovanja
- o načinima pohranjivanja i čuvanja podataka u svrhu zaštite njihove tajnosti
- o kontakt osobi kojoj se mogu obratiti s pitanjima vezanim za istraživanje, njegovo provođenje i rezultate
- da je istraživač/ica obvezan/na pridržavati se Etičkog kodeksa istraživanja s djecom.

Mjesto: _____

Datum: _____

Ime i prezime: _____

Vlastoručni potpis: _____

Prilog 4.

Zagreb, 4. svibnja 2022.

IZJAVA POVJERENSTVA ZA ETIČNOST U PEDAGOGIJSKIM ISTRAŽIVANJIMA

Povjerenstvo za etičnost u pedagojskim istraživanjima Odsjeka za pedagogiju Filozofskoga fakulteta u Zagrebu u sastavu:

- doc. dr. sc. Ana Blažević Simić
- dr. sc. Zoran Horvat
- dr. sc. Ružica Jurčević

na sastanku Povjerenstva održanome 4. svibnja 2022. godine zaključilo je da se niže navedeni prijedlog istraživanja može proglasiti valjanim sa stajališta etike istraživanja.

Naslov predloženoga istraživanja: Stavovi pedagoga o uključivanju Hrvatskoga znakovnog jezika u redovite programe ustanova ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja

Program: Diplomski studij pedagogije

Mentorice: doc. dr. sc. Ana Blažević Simić i prof. dr. sc. Vlasta Erdeljac

Voditeljica istraživanja: Josipa Vladušić

doc. dr. sc. Ana Blažević Simić

Predsjednica Povjerenstva za etičnost u pedagojskim istraživanjima