

Mišljenja budućih učitelja o integraciji gluhoslijepe djece i znakovnom jeziku

Novak, Patricija

Master's thesis / Diplomski rad

2021

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Teacher Education / Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:147:404151>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-01-18**

Repository / Repozitorij:

[University of Zagreb Faculty of Teacher Education - Digital repository](#)



**SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE**

**PATRICIJA NOVAK
DIPLOMSKI RAD**

**MIŠLJENJA BUDUĆIH UČITELJA O
INTEGRACIJI GLUHOSLIJEPE DJECE I
ZNAKOVNOM JEZIKU**

Čakovec, srpanj 2021.

**SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE
(Čakovec)**

DIPLOMSKI RAD

Ime i prezime pristupnika: Patricija Novak

**TEMA DIPLOMSKOG RADA: Mišljenja budućih učitelja o
integraciji gluhoslijepe djece i znakovnom jeziku**

MENTOR: doc. dr. sc. Zlatko Bukvić

Čakovec, srpanj 2021.

SAŽETAK

Gluhosljepoća podrazumijeva djelomični ili potpuni gubitak sluha u kombinaciji s djelomičnim ili potpunim gubitkom vida. Mnogi roditelji gluhoslijepe djece susreću se s različitim stresnim situacijama vezanih uz njihovo obrazovanje te im je u takvim situacijama potrebna pomoć obitelji, prijatelja, učitelja i stručnih suradnika.

Svrha i cilj ovoga rada je prikaz analize rezultata dobivenih ispitivanjem mišljenja studenata Učiteljskog fakulteta o uključivanju gluhoslijepe djece u sustav odgoja i obrazovanja. Za potrebne detaljnije analize odabrane su teme uključivanja u škole s redovitim kurikulumima, spremnost budućih učitelja za učenje znakovnog jezika te kontinuirani profesionalni razvoj. Također, istraživanje je bilo usmjereno analizi trenutnih znanja i spremnosti studenata za rad s djecom s oštećenjima vida i/ili sluha. Istraživanje je provedeno anketiranjem ukupno 136 studenata ustrojbenih odsjeka Učiteljskog fakulteta u Zagrebu, Čakovcu i Petrinji na programu učiteljskih studija. Rezultati pokazuju da studenti viših godina imaju određeno znanje za rad s djecom oštećena vida i/ili sluha, no malen broj njih zapravo ima iskustvo u radu s takvom djecom. Ispitanici imaju pozitivno orijentirana mišljenja o uključivanju djece s oštećenjima sluha i/ili vida u redovite razredne odjele te pokazuju interes i sklonost dodatnom usavršavanju i profesionalnom razvoju.

Diplomski rad podijeljen je u nekoliko sadržajnih cjelina. Prva cjelina usmjerena je prikazu ključnih funkcionalnih karakteristika osjetila vida i najčešćih manifestacija oštećenja vida s naglaskom na populaciju djece te daje pregled karakteristika osjetila sluha i moguća odstupanja u anatomskim i funkcionalnim obilježjima. Mogućnosti i prepreke uključivanja djece te primjerene potpore analizirane su i prikazane narednim poglavljima ovoga rada. Zaključno se istraživanjem i objavom dobivenih rezultata želi potaknuti studente, a buduće učitelje na kontinuirano stručno usavršavanje i profesionalni razvoj s osiguravanjem primjerenih uvjeta i kvalitete obrazovanja učenika s ciljanim teškoćama.

Ključne riječi: djeca oštećena vida, djeca oštećena sluha, gluhosljepoća, integracija, znakovni jezik

SUMMARY

Deafblindness entails partial or complete hearing loss in combination with partial or complete vision loss. Parents of many deafblind children have to deal with numerous stressful situations in relation to their children's education, in which they need support from their families, friends and professional assistants.

The aim of this thesis was to analyse the results collected by surveying the opinions of students at the Faculty of Teacher Education on the integration of deafblind children into the education system. For the purposes of a more detailed analysis, the following topics have been selected: integration of such children into regular school programmes, the willingness of the students to learn sign language and their readiness for continuous professional education. What is more, the study aimed to show the degree of knowledge that students of teaching have about children with visual and/or hearing impairment and their willingness to work with these children. The study was carried out in the form of a survey on a sample of 136 students enrolled in the teaching programme at the Faculty of Teacher Education in Zagreb, Čakovec and Petrinja. The results have shown that higher-year students possess some knowledge on working with children with hearing and/or visual impairment, but few have had experience in working with such children. The respondents agreed that children with hearing and/or visual impairment should be enrolled in regular school programmes and they showed willingness to take on additional training and professional education.

The thesis is divided into several content sections. The first section depicts the key features of the visual system and the most common instances of visual impairment, with a special emphasis on children. This section also provides an overview of the characteristics of the hearing system and the possible deviations regarding anatomical and functional features. Later sections of this thesis deal with the possibilities and problems related to the integration of such children, while they also analyse the related ways to support such children. As such, the aim of this study was to use the gathered results to motivate students of teaching to take on continuous professional education and training programmes in order to ensure the appropriate conditions and quality of education for children with the disabilities in question.

Key words: children with visual impairment, children with hearing impairment, deafblindness, integration, sign language.

Sadržaj

1. UVOD	1
2. OŠTEĆENJE VIDA	2
2.1. Uzroci oštećenja vida	3
2.2. Slabovidnost	5
2.3. Sljepoća	5
2.4. Djeca oštećena vida	5
3. OŠTEĆENJE SLUHA	7
3.1. Uzroci oštećenja sluha	8
3.2. Naglušost	11
3.3. Gluhoća	11
3.4. Gluhosljepoća	12
3.5. Djeca oštećena sluha	14
4. INTEGRACIJA	16
4.1. Zakonska regulativa	17
4.2. Odgojno-obrazovno uključivanje	21
4.2.1. Prevoditelji znakovnog jezika	22
4.2.2. Modeli školovanja učenika s posebnim obrazovnim potrebama	26
4.2.3. Preporuke za rad s učenicima oštećena vida	29
4.2.4. Preporuke za rad s učenicima oštećena sluha	31
4.3. Suradnja s obitelji	33
4.4. Covid-19 i gluhoća	35
5. ZNAKOVNI JEZIK	37
5.1. Hrvatski znakovni jezik	39
5.1.1. Osnove izvođenja znakova	40
5.1.2. Taktilni hrvatski znakovni jezik	42
5.1.3. Locirani hrvatski znakovni jezik	42
5.1.4. Vođeni hrvatski znakovni jezik	43
5.1.5. Jednoručna i dvoručna abeceda	43
5.1.5.1. Jednoručna abeceda	45
5.1.5.2. Dvoručna abeceda	46
5.2. Brailleovo pismo	46
5.3. Pisanje na dlanu	48
5.4. Lormova abeceda	48
5.5. Čitanje s usana	49

5.6. „Olovka i papir“ (računalo)	50
6. EMPIRIJSKI DIO	50
6.1. Svrha i problem istraživanja	50
6.2. Ciljevi i hipoteze istraživanja	50
6.3. Uzorak i etika istraživanja	52
6.4. Mjerni instrument	52
6.5. Prikupljanje podataka	53
6.6. Obrada podataka	53
7. REZULTATI	54
7.1. Verifikacija hipoteza	65
8. RASPRAVA	72
9. ZAKLJUČAK	76
PRILOZI
LITERATURA
ŽIVOTOPIS
IZJAVA O SAMOSTALNOJ IZRADI RADA

1. UVOD

Vid i sluh jedni su od najvažnijih osjetila koja su nam prijeko potrebna za svakodnevni život. Pomoću njih primamo veliku količinu vizualnih i auditivnih informacija kojima se služimo svakodnevno. Sve najvažnije informacije koje smo primili za vrijeme naših života, primili smo upravo uz pomoć ovih osjetila. Sada zamislite kako je učenicima koji imaju oštećenje nekog od navedenih osjetila. Primaju li oni potpune informacije svakodnevno? Primaju, no mnogo teže nego svi njihovi vršnjaci. Iako su sva osjetila međusobno povezana te zajednički stvaraju potpuniju sliku i daju potpune informacije, oštećenje jednog osjetila dovodi do poteškoća u percepciji okoline. Druga osjetila nadopunjuju i nadoknađuju taj nedostatak potpune informacije, no to nije u potpunosti ista slika kao kod drugih. Kako se druga osjetila međusobno dopunjuju i integriraju, tako se i osobe s teškoćama integriraju u „zdrav“ svijet. Integraciju je potrebno primjenjivati od najranije dobi u svim područjima ljudskog života.

Kod integracije djece s oštećenjem vida i/ili sluha, jednu od najvažnijih uloga ima učitelj, odnosno razrednik. Učitelj je neposredan i smatra se glavnim sudionikom u nastavnom procesu. On odlučuje o prihvaćanju – prihvaća li ili ne prihvaća dijete s oštećenim sluhom i/ili vidom u redovni školski program. Upravo o njemu ovisi uolikoj mjeri će biti uspješna integracija djece (Radovanić, 1985). Inkluzivno okruženje čine djeca različitih sposobnosti i mogućnosti. U takvom okruženju se od učitelja očekuje i traži da svim učenicima pruži jednake prilike kako bi svako dijete razvilo svoje pune potencijale u skladu s individualnim odgojno-obrazovnim potrebama. Uključivanje djece s teškoćama u redovni školski program ovisi o stupnju teškoće, potrebama djeteta s obzirom na stupanj teškoće kao i uvjetima koji su potrebni (Rudelić, Pinoza Kukurin, Skočić Mihić, 2012). Sada se postavlja pitanje tko su zapravo djeca s teškoćama, odnosno djeca s posebnim potrebama? Prema autorici Bouillet (2018), teškoće uključuju neke oblike oštećenja, ograničenja aktivnosti i sudjelovanja neke osobe u mnogim životnim situacijama.

„Učenikom s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama se smatra svako dijete koje ima teškoće u učenju (znatno veće od svojih vršnjaka), zbog čega mu je potrebna posebna odgojno-obrazovna podrška, ali i darovita djeca koja trajno postižu natprosječne rezultate uvjetovane visokim stupnjem razvijenosti pojedinih sposobnosti, osobnom motivacijom i

izvanjskim poticajem u jednome ili više područja te im je, zbog toga, kao i djeci s teškoćama, potrebna posebna odgojno-obrazovna podrška“ (Zrilić, 2013, str. 9).

Provedenim istraživanjem željela sam dobiti uvid u mišljenja budućih učitelja vezanih uz integraciju gluhoslijepe djece u redovne škole. Isto tako, svrha je bila propitati stavove spomenutih ispitanika o poznavanju i učenju znakovnog jezika i Brailleovog pisma pomoću kojih se dobiva uspješnija integracija u redovnim školama. Veliko zanimanje za ovu tematiku krenulo je prije upisivanja tečaja hrvatskog znakovnog jezika, a njegovim završavanjem se to produbilo. Provođenjem kurikularne reforme u hrvatskom obrazovnom sustavu, kao buduću učiteljicu i prevoditeljicu hrvatskog znakovnog jezika, zanimalo me kako na ovu temu gledaju moje kolege. Njihovi stavovi i prijedlozi ukazuju na mogućnost poboljšanja sadašnje integracije djece s oštećenjem sluha i/ili vida u redovitom odgojno-obrazovnom procesu. Jednako tako, na temelju njihovih prijedloga uvjerenam sam da postoji mogućnost unaprjeđenja kvalitete nastave za djecu s oštećenjem sluha i/ili vida na višu razinu kao i razvijanje i unaprjeđenje njihovih mogućnosti i znanja.

2. OŠTEĆENJE VIDA

Jedan od najvažnijih organa u ljudskom tijelu je oko. Oko je organ vida koji je smješten unutar očne šupljine. Na njega se nastavlja vidni živac (Jalšovec, 2018). Najvažniji dio oka pripada mozgu jer se upravo tim dijelom primaju se vidni podražaji. Glavi dio oka je očna jabučica, a ona se sastoji od: šarenice, rožnice, zjenice, očne vodice, leće, bjeloočnice, žilnice, mrežnice, žute pjege, slijepe pjege i staklovine. Organ vida služi jednoj složenoj funkciji osjeta svjetla, to jest opažanje svjetlosti, a isto tako primjećujemo i boje, oblike te udaljenosti. Da bi oko moglo vršiti navedene funkcije, sastoji se od tri grupe ustrojstva. Prvi dio je zaštitni aparat oka koji se sastoji od očne duplje¹, kapaka ili vjeđa i suznog aparata. Očna duplja štiti očnu jabučicu od udarca sa strane, a meki dio omogućava oku gibanje pri udarcu sprijeda. Kapci ili vjeđe su „zastor“ od kože, mišića i čvrstog veziva i sprečavaju upadanje nekih stranih tijela u oko, zasjenjuju mrežnicu od jakog svjetla, vlaži očnu jabučicu i sprječava bliještanje slika kod promjene pogleda. Suzni aparat sastoji se suznih seroznih žlijezda i suznih odvodnih putova. Suze su bistra i pomalo slana tekućina koja održava rožnicu sjajnom i glatkom. Drugi dio je optičko-osjetilni aparat oka. Optički aparat predstavlja očna

¹ Drugi naziv za očnu duplju je očna orbita.

jabučica sa svojim vidnim živcem. Svaki dio očne jabučice ima svoj zadatak, a njihovo zajedničko djelovanje omogućuje nam osjet vida. Osjetilni aparat podrazumijeva osjet za boje, a on ima tri kvalitete: ton, intenzitet ili jarkost i zasićenost. Posljednji dio je pokretni aparat oka. Kretanje oka podređene su procesu vida (Grmek, 1970).

Oštećenje vida jedno je od mnogobrojnih teškoća u razvoju i spada u skupinu najčešćih senzoričkih oštećenja. Do razvoja poremećaja vida dolazi prilikom nastanka različitih oblika oštećenja struktura oka i/ili vidnih puteva, a određuje se ostatkom vide oštine i širinom vidnog polja koji ima. Benjak, Bilić-Prčić i Runjić (2013) navode da prema Međunarodnoj klasifikaciji bolesti postoje četiri razine oštećenja vidne funkcije, a to su: normalan vid, umjereno oštećenje vida, teško oštećenje vida i sljepoća. Također govore da prema *Zakonu o Hrvatskom registru o osobama s invaliditetom*, oštećenje vida dijelimo na slabovidnost i sljepoću. Provedenim istraživanjem i provjeravanjem podataka, došli su do zaključka da u Hrvatskom registru osoba s invaliditetom nisu u potpunosti obuhvaćeni teži oblici oštećenja vida te da su procjene Hrvatskog saveza slijepih dosta manje od svjetskih procjena. Procjenjuje se da u Republici Hrvatskoj ima oko 21 000 slijepih osoba, a od toga su zabilježene samo 5092 osobe (podatci su iz 2013. godine).

2.1. Uzroci oštećenja vida

Prema Dumančić, Nenadić i Šubarić (2015) u bazi članstava Hrvatskog saveza slijepih, do šesnaeste godine života u Republici Hrvatskoj, slijepo je 212 djece. Neki od uzroka sljepoće su prematurna retinopatija², atrofija vidnog živca³, kratkovidnost, glaukom⁴ i uveitis⁵. Djecu kod kojih je oštećenje vida prisutno od rođenja ili je oštećenje nastalo u djetinjstvu potrebno je što ranije uključiti u stručne programe. Oni ublažuju traume kod odrastanja, sprječavaju pogreške koje bi mogle ili su nastale u odgojnom procesu. U takve programe uključuju se i roditelji kako bi ih mogli usmjeriti i olakšati im traženje ustanova koje se bave pravima slijepice djece i pružaju potporu takvim obiteljima (Dumančić i sur., 2015).

Razvoj vida jedan je od vrlo dinamičnih procesa koji se odvija od rođenja djeteta i traje do njegove dvanaeste godine. Oštećenja oka potrebno je otkriti rano kako bi se

² Prematurna retinopatija je bolest mrežnice koja se javlja kod nedonoščadi.

³ Antrofi javidnog živca je bolest koja dovodi do brzog smanjenja vida.

⁴ Glaukom je propadanje vidnog živca i živčanih vlakana, očna bolest kod povišenog očnog tlaka.

⁵ Uveitis je upala u žilnoj ovojnici oka.

moglo na vrijeme krenuti njegovo liječenje (Striber, 2005). Nakon rođenja, novorođenče većinom drži oči zatvorene pa to izgleda kao da dijete spava i tek tijekom prva četiri tjedna počinje češće otvarati oči. Njegovi prvi pokreti su neovisni, iregularni i nepovezani, a tek krajem prvog mjeseca počinje pratiti majčine pokrete i pokrete svjetla. Kako dijete postaje starije, tako se počinje razvijati i refleks fiksacije predmeta, vizualni osjet reljefa i dubine pa vremenom dolazi do čiste i neometane slike. Oštećenja oka mogu nastati još kod začeca djeteta, prilikom nošenja djeteta u graviditetu⁶, tijekom virusnih oboljenja ili nekih jačih sedativa. Jednako tako, do smanjenja vida dovode i neke očne bolesti kao i nasljedni poremećaji razvoja oka. Roditelji trebaju često voditi djecu na sistematske kontrole očiju novorođenčadi i male djece u starosti od dvije do šest godina (predškolsko doba), sistematski pregledi školske djece i omladine u školsko doba u starosti od sedam do četrnaest godina (Pavišić, 1970).

Ukoliko dijete ne postiže određen stupanj razvojne sposobnosti vida u očekivanom vremenu, potrebno je razmotriti koji su razlozi tome te postoje li neki problemi u razvoju vida. Jedan od prvih razloga za zabrinutost je slaba ili ne uspostavljena kontrola glave kad se dijete nalazi u potrbušnom položaju. Dijete nema motivacije za podizanjem glave jer nije dovoljno proučilo prostor u kojem se nalazi. U sjedećem položaju bez potpore kao i u stojećem položaju, djeca oštećena vida imaju savijenu glavu prema naprijed i to pod kutem od trideset stupnjeva. Kad dijete oštećena vida počne hodati, osjeća strah i nelagodu prilikom posezanja za predmetima jer ne vidi o kakvim se predmetima radi, ima strah od nepoznatog te počinje izbjegavati posezanje za bilo kakvim predmetima. Provjeravanje vida kod djece utvrđuje se prilikom ostvarivanja svakodnevnih aktivnosti. Promatraju se refleksne reakcije, dječja vizualna svjesnost, fiksacija, položaj očiju, vizualna pažnja, vidna oštrina, kakva je njihova osjetljivost na kontraste, vizualna komunikacija i slično. Kod procjene funkcionalnog vida koriste se testovi i materijali koji pomažu kod procjene razvojne dobi vizualnih funkcija, a njihovi rezultati daju uvid u o usmjerenosti djeteta na vizualne aktivnosti koje provodi, prilagodbu na okolinu kao i vizualne podražaje koje dijete preferira kod gledanja (Moslavac, Bošnjak-Nadž, Kapitanović Vidak, 2019).

Za provjeru vida koristi se Snellenova tablica. Postoje različite varijante Snellenove tablice, no najčešće se koristi tablica koja se sastoji od jedanaest redaka tiskanih slova.

⁶ Graviditet podrazumijeva stanje žene koja nosi plod, to jest trudnoću.

U svakom retku su jednako velika slova. Svaki sljedeći redak ima progresivno smanjenu veličinu slova. Pokraj svakog retka nalazi se broj koji označava udaljenost izraženu u metrima na kojoj se osoba normalnog vida nalazi kad čita pojedino slovo iz tog retka. Snellenova tablica radi na sljedeći način: vaš vid je bolji ukoliko uspijete pročitati što sitnija slova (Dumančić i sur., 2015).

2.2. Slabovidnost

Vodanović (2014) tvrdi da slabovidnost nije dioptrijski već je funkcionalni poremećaj oka te kod njega dolazi do smanjene oštine vida koja je uzrokovana slabljenjem oka. Slabljenje oka izaziva neaktivnost jer centar za vid, koji se nalazi u mozgu, ne obrađuje informacije koje su došle iz oslabljenog oka. Bouillet (2019) piše da se slabovidnim osobama smatraju one osobe koje na boljem oku uz korekciju imaju ostatak vida koji je manji od 40%, dok se iznimno slabovidnim osobama smatraju i osobe koje imaju očuvan vid čak i preko 40%, no samo u slučaju ako njihovo oštećenje vodi daljnjem negativnom razvijanju oka. Zrilić (2013) slabovidne osobe definira kao osobe koje na boljem oku uz najbolju korekciju imaju ostatak vida od 10% do 40%.

2.3. Sljepoća

Slijepa osoba, prema Zrilić (2013), je osoba koja ne razlikuje svjetlo od tame ili prema Bouillet (2019) na boljem oku s korekcijom ima oštrinu vida koja je manja od 10%, kao i osobu koja ima oštrinu vida na boljem oku s korekcijom do 25% samo ako je njezino vidno polje duženo na 20 stupnjeva ili manje od toga. Vodanović (2014) govori da je sljepoća medicinski poremećaj koji ima potpuno oštećenje vida. Potpuni gubitak vida još je i prava ili potpuna sljepoća. Ona ne pokazuje postojanje nikakvih vizualnih podražaja i zapravo je bez percepcije svjetla. Ovakav oblik sljepoće smatra se teškim oblikom invalidnosti. Sljepoća može nastati na temelju neke ozljede, bolesti ili može biti uzrok nasljednog čimbenika. Jedan od uzroka sljepoće može biti i neuhranjenost.

2.4. Djeca oštećena vida

Vid je jedan od izuzetno važnih osjetila koje djetetu omogućava razvoj upravo zato što dijete pomoću vida upoznaje okolinu pomoću koje stječe znanja, vještine te usvaja neke navike (Mustać i Vicić, 1996; prema Škrobo, 2015). Slijepa i slabovidna djeca koriste sluh kao primarno osjetilo za spoznavanje i orijentiranje po okolini pa su stoga metode rada usmjerene na slušnu percepciju. Učenik koji pomoću pomagala vidi na jedno oko, u obrazovnom smislu, ne smatra se osobom oštećena vida. Djeca koja

nemaju neke dodatne smetnje uključuju se u redovite odgojno-obrazovne programe te ih uspješno svladavaju. Time učvršćuju socijalne kontakte s ostalom djecom, ne osjećaju se različitima te imaju kvalitetnije odnose sa svojim vršnjacima. Učenici oštećena vida često imaju glavobolje, vrtoglavice i mučnine, teže se orijentiraju u prostoru, kretanje po prostoru im je ograničeno i teško, često imaju gubitak motivacije, potrebno im je duže vremena za učenje, brzo se umaraju te upravo to može dovesti do smetnje pažnje i koncentracije (Zrilić, 2013). Za usvajanje novog i ponavljanja starog nastavnog sadržaja, s pedagoškog gledišta, učenicima oštećena vida dovoljno je opisivanje ili pričavanje tog nastavnog sadržaja (Škrobo, 2015).

Poljan (2007; prema Bouillet, 2019) govori da slabovidna djeca prikupljaju vizualne informacije koristeći se ostatkom vida, no njihove informacije su nepotpune. Jednako tako, Bouillet (2019) navodi da djeca s oštećenjem vida obavljaju svoje svakodnevne zadatke i vještine te stvaraju predodžbe o svijetu koji ih okružuje koristeći se metodom ruke na ruci, taktilnim opažanjem i davanjem nekih konkretnih i nedvosmislenih verbalnih uputa. Takvoj djeci izrazito je važno osigurati različita tiflotehnička pomagala te im omogućiti pristup primjerenoj pomoćnoj tehnologiji. Slijepoj djeci pomažu čitači ekrana računala i njihove govorne jedinice, elektronične bilježnice, različite reljefne i zvučne igračke i knjige, a slabovidna djeca koriste programe koji uvećavaju sadržaje na ekranu te različita elektronička povećala. Najrazvijenija percepcija kod djece s oštećenjem vida je taktilna, a ona se koristi analitičkim i sintetičkim putem. Analitički put podrazumijeva pojedinačno opipavanje (naglasak se stavlja na opipavanje detalja i pojedine dijelove nekog predmeta) i na temelju takvog opipavanja dijete stvara sliku o predmetu. Sintetički put podrazumijeva opipavanje nekog predmeta kao cjeline te na temelju toga dijete prepoznaje koja je svrha tog predmeta (ovdje dijete ne opipa detalje i dijelove predmeta već samo cjelokupni predmet).

Fizička aktivnost slabovidne i slijepe osobe ograničena je od trenutka kad dijete počne samostalno hodati. Roditelji i obitelj djeteta strahuju kako bi se dijete moglo ozlijediti prilikom kretanja pa su upravo zato jedan od razloga zašto su slabovidna i slijepa djeca ograničena u kretanju. Dječji pokreti su oskudni i nekoordinirani pa je potrebno svakodnevno poticati dijete na kretanje koristeći vježbe orijentacije i kretanja. Upravo takve aktivnosti trebaju biti prisutne u svim školskim aktivnosti (Škrobo, 2015).

Djeca oštećena vida često imaju poteškoće u usvajanju modela ponašanja i ponašanja prema drugima. Isto tako, zbog vizualno ograničenja imaju zaostali senzomotorički razvoj, a to se kasnije odražava na razvoj fine i grube motorike. Slijepa djeca imaju razvijenu koordinaciju uho-ruka pa se takva djeca orijentiraju na sporije osjetilne modalitete poput sluh, opip i kretanje. Tako doprinose smanjenoj sposobnosti i fleksibilnosti. Slabovidna djeca imaju otežanu koordinaciju oko-ruka jer ostatak njihovog vida prikuplja nepotpune i izobličene informacije koje se dopunjuju podacima koje dobivaju iz drugih osjetila (Bouillet, 2010).

„Nerijetko se zna dogoditi da tek odgojitelj ili učitelj primijete kako dijete ima teškoća u vizualnoj percepciji. Najčešći simptomi koji mogu ukazati na smetnje vida su (Zovko, 1999): često trljanje očiju rukama, pokušaj tipa „da se mrlja ili zamagljenje odstrani iz oka“, razdražljivost i plač pri upotrebi vida na blizinu pri gledanju u udaljene predmete, drži tijelo napeto, podiže lice i pogled prema gore, okreće lice ili pogled ustranu, gura glavu naprijed i sl. Za vrijeme čitanja: dijete konstantno trepće, drži knjigu predaleko ili preblizu očiju (normalno je oko 20 cm), često mijenja odstojanje knjige, nije pažljiv za vrijeme čitanja, često prekida čitanje ili pisanje, zatvara ili pokriva jedno oko, naginje glavu na jednu stranu, zamjenjuje slogove i riječi u čitanju, škilji kad čita, često gubi mjesto na stranici i zamjenjuje padeže i znakove interpunkcije: ne vidi točku i zarez, dvotočje, navodnike, ć, đ, dž, nj, j“ (Zrilić, 2013, str. 33).

3. OŠTEĆENJE SLUHA

„Sluh je osjet kojim se zamjećuju zvukovi i tumači njihovo značenje. Temelji se na prijenosu titraja, izazvanih zvučnim valovima, u unutarnje uho te na pretvorbi tih titraja u živčane impulse. Uho može zamijetiti nekoliko obilježja zvuka: visinu, glasnoću i boju zvuka te smjer iz kojega zvuk dolazi. Oštećenje sluha 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“ (Bouillet, 2019, str. 148).

Oštećenje uha ubraja se u prirođena oštećenja koja su najčešća. Gledajući prosjek, oštećenje sluha kod djece najčešće se javlja kod jednoga do troje djece na tisuću novorođenčadi (Zrilić, 2013). Gledajući općenitu populaciju u svijetu, oštećenje sluha javlja se u približno jednog do tri promila populacije (Dulčić, Pavičić Dokoza, Bakota, Čilić Burušić, 2012).

Još jedan od najvažnijih organa u ljudskom tijelu je uho. Uho je zapravo zajednički naziv za vanjsko, srednje i unutarnje uho. Vanjsko i srednje uho su organi slušnog sustava, a unutarnje uho je organ slušnog i ravnotežnog sustava (Jalšovec, 2018). Osjetilo uha sastoji se od nekoliko dijelova, a to su uho, slušni živac i središte za sluh. Što se tiče same građe uha, uho se dijeli na vanjsko, srednje i unutarnje uho. Vanjsko uho čini uška zvukovoda. Srednje uho sastoji se bubnjića, bubnjišta, slušne koščice s ligamentima, ima mišiće srednjeg uha, faringotimpanalna tuba, mastoid s pneumatičkim ćelijama i chorda tympani⁷, dok unutarnje uho čine kohlea⁸ i labirint (Grmek, 1970). Bouillet (2010) opisuje građu uha na sljedeći način. Na vanjskom uhu nalazi se vanjski zvukovod koji počinje u uški, a završava bubnjićem. Bubnjić je granica između vanjskog i srednjeg uha te prenosi zvuk u obliku zvučnih valova na sustav koščica koje se nalaze u srednjem uhu te one dalje prenose zvučni val sve do unutarnjeg uha. Unutarnje uho sastoji se od dva funkcionalno različita dijela. Prvi dio čine tri polukružna kanala koji formiraju osjet ravnoteže, a drugi dio je pužnica koja ima osjetilne stanice koje prevode zvučne valove u električne impulse, a njih slušni živac prenosi do mozga. Upravo te impulse ljudi doživljavaju i čuju kao zvuk različitih frekvencija. Kad dolazi do oštećenja sluha, ne stradaju sve osjetilne stanice jednako. Stanice koje najčešće stradaju su one koje omogućuju zamjedbu tonova visokih frekvencija, a dalje stradaju ostale stanice ovisno o vrsti i jačini oštećenja koje se dogodilo.

3.1. Uzroci oštećenja sluha

Promatrajući svijet, mnoga rodilišta prilikom otpuštanja novorođene djece iz bolnice provjeravaju sluh. U Republici Hrvatskoj se od rujna 2002. godine u svim rodilištima obavlja probir novorođenčadi⁹ na oštećenje sluha i to zahvaljujući Hrvatskoj udruzi za ranu dijagnostiku oštećenja sluha¹⁰ i akciji *Dajmo da čuju*. Postupak je bezbolan i jednostavan, a provodi se tako da se u zvukovod novorođenčadi stavlja malen mikrofonski koji mjeri zvučne valove. Sumnja na oštećenje sluha se javlja u slučaju da se

⁷ Grana živca koja prolazi kroz srednje uho.

⁸ Drugi naziv za pužnicu.

⁹ Zove se još i novorođenački screening ili neonatalni screening; predstavlja sustav organiziranog traganja za nekim prirodnim bolestima u sve novorođenčadi određene populacije, a cilj je prepoznavanje nekog oblika bolesti prije nego izazovu posljedice na zdravlje djeteta (preuzeto: <https://www.kbc-zagreb.hr/informacije-javnosti-o-novorodjenackom-probiru.aspx> dana 16.4.2021.).

¹⁰ Kratica je HURDOS.

tijekom postupka ne zabilježe nikakvi zvučni valovi te se novorođenčad šalje na daljnje preglede (Pribanić, 2014).

Pribanić (2014) definira dvije skupine oštećenja sluha s obzirom na stupanj oštećenja sluha, a to su gluhe i nagluhe osobe. Vrijeme nastanka oštećenja je različito. Dijete se može roditi oštećena sluha, oštećenje može nastati u dojenačkoj dobi, u dobi do druge ili treće godine kad je vrijeme intenzivnog usvajanja govora kao i jezika ili se može dogoditi da je osoba usvojila govor i jezik pa je oštećenje nastalo nakon toga (odnosi se na razdoblje nakon druge ili treće godine pa sve do starosti). Najčešće vrijeme oštećenja sluha, čak 60%, je prije rođenja djeteta. Razlog ovakvom oštećenju najčešće je neka bolest majke kao što su rubeola, toksoplazmoza¹¹, toksemija¹² i druge. Oštećenje tijekom poroda ili neposredno nakon poroda nastaje u 10% slučajeva, najčešći razlog tome je smanjena opskrba djeteta kisikom ili krvarenje u mozgu ili oko njega. Nakon druge ili treće godine pa sve do starosti, oštećenje sluha javlja u 30% slučajeva. Neki od razloga ovakvog oštećenja su meningitis, upale srednjeg uha koje nisu prepoznate ili nisu liječene, upale nekih lijekova, traumatska oštećenja glave, velika izloženost buci, a tijekom starosti javlja se staračka naglušnost. Ublaženje, a u nekim slučajevima i potpuno uklanjanje oštećenja sluha može se provoditi prevencijom, lijekovima ili operativnim postupcima. Najčešći oblik pomoći naglušnim osobama su slušni aparati koji pojačavaju zvukove iz okoline, glasove i govoreni jezik.

Škrobo (2015) govori da je najčešći uzrok oštećenja neki od genetskih čimbenika. Oštećenje može nastati prilikom raznih bolesti u trudnoći – infekcije majke, prilikom teškog poroda, različite komplikacije za vrijeme ili nakon poroda i slično. Gleda li se vrijeme nastanka oštećenja kod djece, razlikuju se djeca kod kojih oštećenje nastaje prije usvojenog govora i djeca kod koje je sluh oštećen nakon naučenog govora. Rano oštećenje sluha ostavlja velike posljedice na razvoj djeteta i na njegovo psihosocijalno sazrijevanje jer dijete ne može spontano usvojiti i koristiti govor. Dijete oštećena sluha razvija se bez slušnih i govornih iskustva pa je njihova spoznajna slika specifična. Kod takve djece potrebno je poticati razvijanje vještine komunikacije jer njome djeca optimalno razvijaju procese odgoja, obrazovanja i socijalizacije. Zrilić (2013) dodaje još neke moguće uzroke oštećenja sluha, a to su: rubeola majke koja osim oštećenja sluha može uzrokovati i druga oštećenja (primjerice oštećenje vida), virusna oboljenja

¹¹ Zarazna bolest koja uzrokovana parazitom *Toxoplasma gondii*.

¹² Označava otrovanje krvi.

i infekcije, dugotrajan ili nestručno vođen porod kao i prijevremeni porod, visoka temperatura djeteta u prvim mjesecima života, ako se uzimaju lijekovi bez kontrole liječnika, sudjelovanje u prometnoj nesreći ili ratne traume (primjerice ako se dogodila eksplozija u blizini).

Dulčić i Kondić (2002) govore da oblici odgoja, obrazovanja i rehabilitacije ovise o vrsti, stupnju, vremenu nastanka oštećenja i uzrocima. Oštećenje sluha, s obzirom na vrstu, dijele na konduktivno (patološke promjene u srednjem uhu), perceptivno (oštećenje živčanih struktura unutarnjeg uha koje ometa percepciju zvučnog podražaja) i miješano oštećenje (prisutnost konduktivnog i perceptivnog oštećenja u isto vrijeme). Neki od uzroka oštećenja sluha su nasljedni činitelji, bolesti majke tijekom trudnoće, porođajne traume i neke bolesti djeteta poput meningitisa, encefalitisa, krpeljnog meningoencefalitisa¹³ i slično. Kako bi dijete imalo bolji napredak, nužno je što ranije krenuti s primjerenim oblikom stručne pomoći. Prvo je potrebno identificirati dijete s oštećenjem, zatim treba dijagnosticirati oštećenje i oblik oštećenja, odrediti rehabilitacijske postupke koje će dijete primjenjivati i na kraju je potrebno pratiti i redovito kontrolirati odgovara li pripadajući tretman djetetu i može li se dijete u potpunosti integrirati.

Na oštećenje sluha upućuju mnogi znakovi. Neki od njih su: kašnjenje u govoru što podrazumijeva da dijete do kraja prvo godine ne govori nijednu riječ, nekohezivni govor koji se najviše primjećuje kod višesložnih riječi, teškoće kod rimovanja ako se je jave do dobi od četiri godine, teškoće sa smjerovima kao što su lijevo – desno, prije – poslije i slično. Simptomi u ponašanju djeteta koji ukazuju na oštećenje sluha su sljedeći: dijete je nepažljivo, ima teškoće s prizivom riječi, teže prati usmene upute, ispušta završetke riječi, ima izmiješan redosljed riječi i često koristi pogrešne riječi (na primjer koristi riječ noj umjesto moj) (Bouillet, 2010).

Oštećenje sluha utječe na bogatstvo vokabulara i gramatičnosti, to jest na razinu jezične kompetencije. Ako postoji veća razina oštećenja, razina jezične kompetencije se smanjuje. Sa stupnjem oštećenja raste uloga korištenja vidne percepcije u komunikaciji, spoznavanju svijeta i čitanje s usana (Bouillet, 2019). Bradarić-Jončić i Mohr (2010) govore da je svim osobama oštećena sluha potrebno omogućiti jednak pristup informacijama na svim javnim događanjima koje imaju i čujuće osobe. Kako

¹³ Virusna bolest koja je uzrokovana krpeljnim encefalitisom i prenosi se ubodom zaraženog krpelja.

bi se to omogućilo, potrebno je pružiti jezične informacije u obliku u kojem primaju potpune informacije. Gluhe i teško nagluhe osobe to redovito primaju pomoću vida, a umjereno i blago nagluhe osobe mogu primiti govorne informacije slušanjem ako imaju optimalne uvjete za to. Osobama koje preferiraju znakovni jezik, potrebno je osigurati prevoditelja znakovnog jezika, a osobama koje preferiraju korištenje pisanog jezika, potrebno im je omogućiti titlovanje tekstova na hrvatskom jeziku. Osobe koje koriste čitanje s usana u kombinaciji sa slušanjem trebaju imati podršku govornog tumača koje će im tumačiti izlaganje govoreći tiho i razgovijetno.

3.2. Naglušost

Nagluhe osobe imaju prosječni gubitak sluha koji se kreće od 20 ili 25 dB do 90 dB. Prema svjetskoj klasifikaciji nagluhe osobe se često svrstavaju u četiri kategorije. Kategorije naglušosti se mogu razlikovati s obzirom na autora, pa tako Zrilić (2013) navodi sljedeće kategorije: blaga naglušost kreće se u intervalu od 20 dB do 40 dB, umjerena naglušost u intervalu od 41 dB do 60 dB, a teška naglušost u intervalu od 61 dB do 90 dB. Bouillet (2010) naglušost dijeli na četiri kategorije: lako nagluhe osobe (od 25 dB do 40 dB), umjereno nagluhe osobe (od 40 dB do 55 dB), umjerenoteško nagluhe osobe (od 55 dB do 70 dB) i teško nagluhe osobe (od 70 dB do 90 dB).

Djeca koja imaju blagu naglušost se često u vrtiću i školi izdvajaju iz skupine i ne sudjeluju u zajedničkim aktivnostima te je dijete često rastreseno, nepažljivo i djeluje nezainteresirano zbog otežanog praćenja rada. Blago nagluha djeca kod sudjelovanja u prepričavaju često postavlja pitanja, traži ponavljanje nekih dijelova, a kad sluša govor iz udaljenosti teško prati. Dijete koje ima umjerenu naglušost ima ograničeno slušanje samo na neka frekvencijska područja, a njegov govor je usporen. Umjerena naglušost se lakše primjećuje od blage bez obzira na to da se djeca često pretvaraju da dobro čuju. Ovaj oblik naglušosti potrebno je razviti do granice koja je potrebna za uobičajeno komuniciranje, a to se postiže uz pomoć posebnih rehabilitacijskih postupaka. Kod teške naglušosti djeca čuju stanovite zvukove poput šuma te im je potrebna slušna i govorna rehabilitacija kako bi se omogućio razvoj govora koji se može odvijati preko čitanja s lica i usana sugovornika (Zrilić, 2013).

3.3. Gluhoća

U Republici Hrvatskoj, prema Zakonu o Hrvatskom registru o osobama s invaliditetom (2001.), gluha osoba je osoba kod koje je gubitak sluha u govornim frekvencijama od

500 Hz do 4000 Hz veće od 81 dB (Pribanić, 2014). Bouillet (2019) navodi da je gluhoća stupanj oštećenja sluha koji obuhvaća gubitak sluha iznad 91 ili 95 dB. Ono omogućuje cjelovitu percepciju govornog jezika te da slušni aparat ne pomaže u percepciji. Vibracije su posrednici između gluhih osoba i različitih zvučnih podražaja jer su gluhe osobe osjetljive na iste. Zrilić (2013) navodi da se gluhoćom smatra stanje u kojoj je gubitak sluha viši od 90 dB. Percepcija gluhe djece odvija se vizualnim putem i to čitanjem s lica i usana. Djeca kod koje je gluhoća nastala prije usvajanja glasovne komunikacije ne čuju i ne govore. Šegota i suradnici (2010) govore da je teško definirati gluhe osobe te se u tom slučaju najčešće koriste američke definicije pa tako navode da je gluhoća prestanak funkcije sluha koji omogućuje socijalni kontakt, a gluha osoba je ona koja se za socijalni kontakt ne služi svojim sluhom. Kirinčić (2005) tvrdi da do danas nema prihvatljive definicije gluhoće. Gluhoća se spominje još u starom rijeku kod Aristotela, a prvi ozbiljan pristup rješavanju gluhoće počinje u 15. stoljeću u Španjolskoj kad je osnovana prva škola za gluhe osobe. U Hrvatskoj, prva škola za gluhu djecu osnovana je u Zagrebu 4. siječnja 1885. godine, a osnivač je bio Adalbert Lempe. Lempe je bio gluhonijemi svećenik za gluhu djecu, njegov prvi sljedbenik Ivan Smole osnivač je prvog društva gluhih u Zagrebu 1921. godine.

Dolić i Prašin (2008) govore da gluhe osobe imaju izrazite komunikacijske teškoće. Okolina ne razumije u dovoljnoj mjeri specifični glas i govor gluhih osoba kako bi se mogla ostvariti uredna komunikacija. Gluhe osobe upućene su na čitanje s usana i znakovni (gestovni) jezik. Bouillet (2010) navodi kako oko 10% gluhe djece ima barem jednog gluhog roditelja, a oko 90% gluhe djece ima imaju roditelje koji čuju. Također, djeca koja odrastaju uz gluhe roditelje od rođenja su orijentirana na znakovni jezik, dok djeca koja odrastaju uz čujuće roditelje istovremeno znaju i upotrebljavaju znakovni jezik i govorni jezik pa je teško otkriti oštećenje djece u ranoj dobi.

3.4. Gluhosljepoća

Gluhosljepoća je jedinstveno oštećenje koje je kao takvo priznato u Europi i svijetu. Europski parlament je u travnju 2004. godine usvojio *Deklaraciju o pravima gluhoslijepih osoba* u kojoj se ističe da je gluhosljepoća jedinstveni invaliditet, no sve do danas postoji nedostatan poznavanje i razumijevanje gluhosljepoće. Kroz povijest su se mijenjali različiti termini za gluhoslijepu osobu pa se tako govorilo i o gluhonijemim osobama s oštećenjem vida, slijepim i gluhonijemim osobama, gluhonijemoslijepima i gluhim i slijepim osobama te se često u pisanju tih naziva

koristila crtica ili kosa crtica (gluho-slijep ili gluho/slijep). Deafblind International je najveće udruženje za obrazovanje gluhoslijepih osoba. Godine 1991. službeno su usvojili jednoznačni termin gluhoslijepa osoba te pomoću nje definiraju novorođenčad, djecu i odrasle koji imaju istovremeno oštećenje vida i sluha. U Hrvatskoj se taj termin upotrebljava od 1997. godine. Znanstvenici sve do danas nemaju jednoznačnu definiciju gluhosljepoće. Tarczay (2007) navodi najčešće definicije koje se koriste u svijetu i Europi:

„Osobe se smatraju gluhoslijepima ako imaju teški stupanj kombiniranog oštećenja i vida i sluha što rezultira problemima u komunikaciji, informacijama i mobilitetu; Osobi će se priznati znatno dvostruko osjetilno oštećenje kada kombinacija dvaju oštećenja otežava osobi da u potpunosti funkcionira kao gluha/nagluha ili slijepa/slabovidna osoba; Osoba je gluhoslijepa kada ima i oštećenje vida i oštećenje sluha i u većini okolnosti svakodnevnog života nema dovoljne ostatke sluha da bi kompenzirala oštećenje vida i/ili dovoljne ostatke vida da bi kompenzirala oštećenje sluha; Izraz „gluhosljepoća“ koristi se da bi se opisala heterogena skupina ljudi koji mogu imati različite stupnjeve oštećenja vida i sluha, možda u kombinaciji s teškoćama u učenju i tjelesnim oštećenjem, što može uzrokovati teške probleme u komunikaciji, razvoju i edukaciji; Osoba je gluhoslijepa kada ima teški oblik kombiniranog oštećenja vida i sluha. Neke gluhoslijepo osobe su potpuno gluhe i potpuno slijepo, a neke imaju ostatke vida i ostatke sluha. Teško kombinirano oštećenje vida i sluha znači da gluhoslijepo osobe ne mogu automatski koristiti usluge za osobe s oštećenjem vida ili oštećenjem sluha“ (Tarczay, 2007, str. 145-146).

Dolić i Prašin (2008) navode da prema definiciji gluhosljepoće koja je usvojena na međunarodnoj razini, gluhoslijepo osobe dijele se na četiri skupine s obzirom na vrstu i stupanj oštećenja, a to su: praktična gluhosljepoća koja podrazumijeva gluhoću i sljepoću, gluhoća u kombinaciji sa slabovidnosti, sljepoća u kombinaciji s naglušnosti i naglušnost u kombinaciji sa slabovidnosti. Gluhosljepoća može nastati u svim razdobljima života, a posljedica može biti bolest ili ozljeda. Kombinacija dvaju oštećenja, vida i sluha, stvara teškoće u svakodnevnoj komunikaciji, aktivnostima i kretanju te takva osoba ne komunicira kao gluha ili nagluha osoba jer ne može vidjeti, a isto tako ne može komunicirati kao što komunicira slijepa ili slabovidna osoba jer ne čuje. Pristup gluhoslijepoj osobi je individualan jer svaki sustav ne udovoljava svim potrebama i mogućnostima komuniciranja pojedine osobe. Upravo zato razlikujemo tri pristupa u komunikaciji: daktiloskopski koji podrazumijeva pisanje slova na dlan, orano glasovni pristup koji podrazumijeva govor i znakovni koji podrazumijeva

naučene geste kao znak. Kod izbora pristupa potrebno je poštovati osobnost, želju i mogućnost gluhoslijepe osobe. Gluhoslijepe osobe najčešće koriste daktiloskopski pristup te u iznimnim situacijama oralno glasovni pristup (osobe koje su dobrog slušno govorno rehabilitirane), a znakovni pristup je gotovo nemoguće koristiti jer osoba ne vidi dovoljno dobro kako bi primila znak.

Tarczay (2007) navodi da s obzirom na vrijeme nastanka oštećenja gluhosljepoću dijelimo na stečenu i urođenu, a njihova glavna razlika vezana je uz formiranje jezičnog sustava komunikacije. Osobe koje imaju urođenu gluhosljepoću imaju velike probleme kod usvajanja pojmova te se najčešće zadržavaju na predmetima koji označavaju neko značenje, taktilnim i drugim znakovima koje koriste za komuniciranje. Stečena gluhosljepoća vezana je uz osobe koje obično imaju formiran jezični sustav i one od trenutka kad ih je zadesila gluhosljepoća trebaju samo određenu prilagodbu u komuniciraju s okolinom i pristupu informacijama. S obzirom na stupanj oštećenja sluha i vida, gluhosljepoća se dijeli na: naglušost i slabovidnost (osobe koje imaju ovakvo oštećenje imaju sve veće teškoće u samostalnom životu jer teže izvršavaju jednostavne stvari kao što je primjerice odlazak u trgovinu kao i otežana komunikacija s osobama u okolini pa se često gluhoslijepe osobe povlače u izolaciju), sljepoća i naglušost (osobe ovakvog oštećenja rode se slijepe, a sluh izgube kasnije zbog različitih posljedica pa najčešće imaju emotivne poteškoće kad shvate da im je slušanje otežano čak i uz pomoć slušnog pomagala), gluhoća i slabovidnost (osobe s ovakvim oštećenjem se obično rode s umjerenim ili teškim oštećenjem sluha, a oštećenje vida nastaje u ranoj adolescenciji i nastavlja se tijekom cijelog života i takve osobe najčešće koriste znakovni jezik za komuniciranje te ga prilagođavaju s obzirom na oštećenje vida koje imaju) i praktična gluhosljepoća (najmanje je zastupljena, a osobe koje imaju ovakvo oštećenje često imaju i dodatne poteškoće).

3.5. Djeca oštećena sluha

Preduvjet za razvoj govora i korištenje govora su sluh i slušanje. Za njihov razvoj važno je omogućiti intenzivnu ranu stimulaciju govorom, a to podrazumijeva adekvatno slušno pomagalo i početak rehabilitacije. Rehabilitacija uz korištenje slušnog pomagala neophodna je i za dijete kod kojeg postoji mogućnost ugradnje umjetne pužnice (Dulčić i sur., 2012).

Postavlja se pitanje kako prepoznati dijete koje ima oštećenje sluha? Zrilić (2013) navodi neke simptome: dijete ima previsok glas ili mu je govor bez intonacije, naginje se prema izvoru zvuka, ima slab izgovor riječi i pri tome netočno čuje pitanja pa često zapitkuje i traži ponavljanje pitanja, dijete se povlači iz društva, spoznajni procesi su sporiji, teže usvaja pojam jednine, množine i roda, česta depresivna stanja jer dijete ima osjećaj da je manje vrijedno od stale djece, a mogu biti i egocentrični pa se zbog toga javlja grubost, agresija ili se dijete povlači u sebe. U likovnoj kulturi i radnom odgoju, djeca oštećena sluha mogu biti ispred razine svojih vršnjaka pa takva postignuća u radu treba maksimalno iskoristiti. Ovo oštećenje ima izravan utjecaj na razvoj govora djeteta, a jednako tako i na učenje i pisanje. Nezainteresiranost, neposlušnost i slabe intelektualne razvijenosti djeteta također su pokazatelji oštećenja.

Kod djece oštećena sluha česta pojava je nerazumijevanje odgojno-obrazovnih sadržaja zbog nerazumijevanja pojedinih riječi ili izraza. Učitelji bi trebali dodatno objašnjavati i tumačiti zadatke, nepoznate riječi te ih prikazivati što zornije, to jest kod objašnjavanja bi trebali koristiti slike ili neko objašnjenje kod kojeg će koristiti djeci poznate i razumljive riječi. Tijekom obrade nastavnih sadržaja potrebno je što više koristiti vizualna sredstva, a najvažnije načelo kojeg bi se učitelji trebali pridržavati je dostupnost informacija. Djecu koja nisu u potpunosti savladala govor potrebno je poticati na korištenje govora uz pomoć različitih odgojno-obrazovnih sadržaja (Bouillet, 2010).

Dulčić i Kondić (2002) zaključuju kako je djeci oštećena sluha otežano ili čak onemogućeno ravnopravno sudjelovanje u različitim situacijama u obitelji, školi, široj sredini u kojoj boravi dijete, a isto tako i angažiranje njegovih sposobnosti u postizanju ciljeva. Svako dijete drugačije reagira na vlastite teškoće, a reakcija ovisi o vremenu nastanka, vrsti i stupnju oštećenja koje dijete ima. Ako je dijete nezadovoljno svojim potrebama koje ima, ono može reagirati ulaganjem dodatnih napora kako bi postiglo odgovarajuće zadovoljstvo, odricanjem od ciljeva koje si je postavilo ili ih zamijeniti nekim novim ciljevima i tražiti druga rješenja. Dijete može izraziti postavljanje pretjeranih zahtjeva ispred okoline u kojoj živi, može pobjeći u sanjarenje i fantaziranje ili može početi lagati, krasti i izgrađivati neurotične i psihotične obrane. Okolina često ne može pružiti detaljne i razumljive informacije koje su potrebne djetetu radi lakšeg razumijevanja situacije u kojoj se nalazi te zbog toga dijete ne uspije u potpunosti povezati svoja iskustva s događanjima u okolini. Oko 22,6% djece i

mladeži oštećena sluha imaju neki oblik psihijatrijskog poremećaja pa su manje emotivna i teško im je izraziti svoje emocije i iskustva s drugima. Isto tako, kod djece su česti poremećaji u ponašanju jer dijete ne može svoju agresiju, ljutnju i nezadovoljstvo izraziti riječima. Odvajanje djeteta od roditelja za vrijeme pružanja stručne pomoći uzrokuje im emocionalni stres. U slučaju kad je odvajanje od roditelja djelovalo kao traumatski događaj, dijete može znatno promijeniti odnos prema majci i okolini jer uvijek očekuje neko razočarenje.

Gluhoslijepa djeca imaju otežan odgojno-obrazovni proces te im je potreban kontinuirani edukacijsko-rehabilitacijski tretman. Odgoj i obrazovanje takve djece trebaju voditi specijalizirani stručnjaci edukacijski-rehabilitatori, to jest logopedi i rehabilitatori. Od velike pomoći u obrazovanju su i učitelji i pomoćnici, a najviše pomažu otvorenom suradnjom s roditeljima i sa stručnjacima. Gluhoslijepom djetetu potrebna je kontinuirana podrška rehabilitatora te se upravo zato takva djeca obrazuju u specijaliziranim institucijama poput Centra za odgoj i obrazovanje. U slučaju da se gluhoslijepo dijete uključuje u redovan školski sustav, učitelj i pomoćnici trebaju imati položen hrvatski znakovni jezik i trebaju poznavati Brailleovo pismo (Škrobo, 2015). Bouillet (2010) piše da će obrazovanje i odgoj gluhoslijepa djece u redovnom školskom voditi za to specijalizirani stručnjaci poput rehabilitatora i logopeda.

4. INTEGRACIJA

„Životi djece s teškoćama u razvoju malo ili nimalo će se promijeniti ako se ne promijene stavovi. Neznanje o prirodi i uzrocima nedostatka te nevidljivost same djece, ozbiljno podcjenjivanje njihova potencijala i sposobnosti i druge prepreke za jednake mogućnosti i tretman urotili su se kako bi djecu s teškoćama u razvoju držali u tišini i marginalizirane. Međutim, uključivanje pitanja teškoća u razvoju u politički i socijalni diskurs omogućuje da se donositelji odluka i pružatelji usluga senzibiliziraju, a tako se i široj javnosti pokazuje da su teškoće u razvoju dio ljudskog stanja“ (UNICEF, 2013: 3; prema Bouillet, 2019, str. 129).

Škrobo (2015) navodi kako sva djeca od rođenja imaju svoja temeljna prava i slobodu. Jednaka prava imaju sva ljudska bića na ovoj planeti. Djeca koja imaju neki oblik teškoća u razvoju imaju jednaka prava kao što imaju i sva ostala djeca, no razlikuju se po tome što je njima potreban poseban oblik pomoći i pozornosti društva. Nažalost, stvarnost je drugačija od onoga što je zapisano u svim važnijim dokumentima. Dječja prava se krše, a još više krše se prava djeca s teškoćama u razvoju. Jedan od važnijih

dokumenata je *Konvencija o pravima djeteta*¹⁴ Ujedinjenih naroda, a u Republici Hrvatskoj na snazi je od 6. listopada 1991. godine. U njemu su zapisana sva prava i preporuke koje se vežu uz podizanje kvalitete života djece, a države koje su djelom Konvencije trebaju garantirati da će se prava djeteta ispoštovati.

Iz *Konvencije o pravima djeteta* izdvojila bih nekoliko bitnih činjenica. Temelji navedene Konvencije proizlaze iz četiri načela. Prvo načelo vidljivo je u članku 2. u kojem se navodi kako svako dijete ima pravo na zaštitu od bilo kojeg oblika diskriminacije: boja kože, rasa, spol, jezik i slično. Drugo načelo navodi kako se u svim akcijama koje podrazumijevaju djeteta kao glavnog čimbenika isključivo se mora voditi računa o interesima djeteta (članak 3.). Kao treće načelo navodi se da svako dijete ima pravo na život, opstanak i razvoj (članak 6.) i kao posljednje, četvrto, svako dijete ima pravo na svoje vlastito mišljenje te vlastito izražavanje stavova u skladu s njegovim godinama te su se ta mišljenja i stavovi dužni ispoštovati i prihvatiti (članak 12.). U članku 2. prvi put se spominju djeca s teškoćama u razvoju kod zaštite od nekog oblika diskriminacije, a u članku 23. osobito se razrađuju prava djece s teškoćama u razvoju pa se tako navodi kako dijete ima pravo na ispunjen i pristojan život u svim uvjetima u kojima ima dostojanstvo, jačaju i razvijaju njegovo samopouzdanje te mu olakšavaju samostalno aktivno sudjelovanje unutar zajednice (stavak 1.). U stavku 2. istog članka navodi se kako djeca s teškoćama imaju pravo na posebnu skrb, a u stavku 3. navodi se da djeci s teškoćama treba osigurati i pružiti pomoć u zdravstvenim i rehabilitacijskim službama, da dijete ima pravo na obrazovanje i pravo na pripremu za zapošljavanje. O pravu na obrazovanje djece nadovezuje se članak 28. u kojem jasno piše da sva djeca imaju pravo na obrazovanje bez diskriminacije, a u članku 29. se zahtjeva da obrazovanje bude u što većoj mjeri usmjereno na djetetov razvoj, razvoj njegove osobnosti, tjelesnih i duševnih osobnosti te njegovih talenata.

4.1. Zakonska regulativa

U Republici Hrvatskoj postoje mnogi važeći propisi koji se odnose na školovanje i mogućnosti školovanja djece s posebnim potrebama, a to su: *Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju*; *Pravilnik o upisu djece u osnovnu školu*; *Pravilnik o broju učenika u redovitom i kombiniranom razrednom odjelu i odgojno-obrazovnoj skupini u osnovnoj*

¹⁴ *Konvencija o pravima djeteta*. UNICEF, Hrvatska – preuzeta puna verzija 15.5.2021. sa: <https://www.unicef.org/croatia/konvencija-o-pravima-djeteta>

školi; Zakon o hrvatskom znakovnom jeziku i ostalim sustavim komunikacije gluhih i gluhoslijepih osoba u Republici Hrvatskoj; Zakon o odgoju o obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi; Smjernice za planiranje i izradu individualiziranih kurikuluma za učenike s teškoćama.

*Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju*¹⁵ (NN 24/2015) na snazi je od 2015. godine. U prilogu 1. su utvrđene skupine teškoća u razvoju pa tako razlikujemo: oštećenje vida; oštećenje sluha; oštećenja jezično-govorne-glasovne komunikacije i specifične teškoće u učenju; oštećenja organa i organskih sustava; intelektualne teškoće; poremećaji u ponašanju i oštećenja mentalnog zdravlja; postojanje više teškoća u psihofizičkom razvoju. Svaka od navedenih skupina posebno je obrazložena i objašnjene su podskupine. U članku 1., stavak 1., jasno se navodi kako učenici s teškoćama u razvoju imaju pravo na primjeren oblik pomoći u školovanju i pravo na program školovanja koji je primjeren njegovim teškoćama. U stavku 2. navedeno je se oblik pomoću učeniku utvrđuje za vrijeme utvrđivanja psihofizičkog stanja učenika. Nadalje, prema članku 18., stavak 1., svaku učenik ima pravo na potporu za vrijeme školovanja od profesionalnih stručnjaka koje čine učitelji koji su educirani za rad s učenicima s teškoćama, stručnjaci edukacijski-rehabilitatori (tu se ubrajaju edukacijski rehabilitatori, logopedi i socijalni pedagozi), stručni suradnici škole kao i nadležni školski liječnik, savjetnici agencija za odgoj i obrazovanje, različiti oblici centra za potpore, pomoćnici u nastavi i stručni komunikacijski posrednici kao što su tumači znakovnog jezika.

*Pravilnik o upisu djece u osnovnu školu*¹⁶ (NN 13/1991) u članku 1. navodi kako se ovim Pravilnikom utvrđuje psihofizičko stanje učenika kod upisa u prvi razred osnovne škole te primjereni oblik odgoja i obrazovanja učenika s teškoćama u razvoju. Članak 2. sadržava opis utvrđivanja psihofizičkog stanja učenika, a komisiju koja provodi utvrđivanje čine liječnik, psiholog ili pedagog te defektolog i učitelj koji će imati to dijete u svojem razrednom odjelu. U članku 9. navodi se kako u slučaju da se kod učenika zamijeti neki oblik teškoća, komisija šalje tog učenika na dodatne specijalističke preglede prema dogovoru s roditeljem ili starateljem učenika koji je

¹⁵ Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju. Pristupljeno 15.5.2021. na: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2015_03_24_510.html

¹⁶ Pravilnik o upisu djece u osnovnu školu. Pristupljeno 15.5.2021. na: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/1991_03_13_369.html

dužan najkasnije do 15. srpnja tekuće godine dostaviti zdravstvenu i socijalu dokumentaciju.

*Pravilnik o broju učenika u redovitom i kombiniranom razrednom odjelu i odgojno-obrazovnoj skupini u osnovnoj školi*¹⁷ (NN 124/2009) u članku 1., stavak 1., navodi kako se pripadajućim Pravilnikom određuje broj učenika u redovitom i kombiniranom razrednom odjelu te u odgojno-obrazovnoj skupini u osnovnoj školi. U članku 3., stavak 5., navodi se kako je u razredni odjel moguće uključiti najviše 3 učenika koji imaju neki oblik teškoća uz uvjet da im je utvrđen primjeren oblik obrazovanja. Prema tome, redovite razredne odjele dijelimo prema sljedećem načinu: u redoviti razredni odjel u kojem je najviše 26 učenika moguće je uključiti jednog učenika s teškoćama, redoviti razredni odjel u kojem je najviše 23 učenika moguće je uključiti dva učenika s teškoćama te redoviti razredni odjel u kojem je najviše 20 učenika moguće je uključiti tri učenika s teškoćama, a prema stavku 6. broj učenika u razrednom odjelu ne smanjuje u slučaju ako učenik s teškoćama ima pomoćnika u nastavi. Prema članku 4., stavak 1., redoviti razredni odjel u kojem se nastava izvodi po posebnom nastavnom programu u osnovnoj školi i u posebnim odgojno-obrazovnim ustanovama u redovitom razrednom odjelu može imati: najviše 7 učenika koji imaju oštećenje vida i/ili sluha, glasovno-govorno-jezične teškoće, motoričke poremećaje ili poremećaje u ponašanju; najviše 9 učenika koji imaju snižene intelektualne sposobnosti; najviše od 3 do 5 učenika koji imaju autizam, značajno snižene intelektualne sposobnosti te učenika koji ima kombinirane i višestruke teškoće. Stavak 2. istog članka navodi kako redoviti razredni odjel u kojem se nastava izvodi po posebnom nastavnom programu u redovitim osnovnom školama, razredni odjel može imati: najmanje 3 učenika koji imaju oštećenje vida i/ili sluha, glasovno-govorno-jezične teškoće, motoričke poremećaje ili poremećaje u ponašanju; najmanje 3 učenika koji imaju snižene intelektualne sposobnosti; najmanje 2 učenika koji imaju autizam, značajno snižene intelektualne sposobnosti te učenika koji ima kombinirane i višestruke teškoće. Prema članku 7., stavak 4., u kombiniranom razrednom odjelu najviše je 10 učenika ako se u taj razredni odjel uključuje jedan učenik oštećena vida ili jedan učenik oštećena sluha

¹⁷ Pravilnik o broju učenika u redovitom i kombiniranom razrednom odjelu i odgojno-obrazovnoj skupini u osnovnoj školi. Pristupljeno 15.5.2021. na: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2009_10_124_3065.html

ili jedan učenik koji ima motoričke teškoće ili jedan učenik kojem je uvjetovan poremećaj u ponašanju.

*Zakon o hrvatskom znakovnom jeziku i ostalim sustavima komunikacije gluhih i gluhoslijepih osoba u Republici Hrvatskoj*¹⁸ (NN 82/15) u članku 1., stavak 1., navodi kako gluhe i gluhoslijepo osobe imaju pravo koristiti se, obrazovati i primati informacije na hrvatskom znakovnom jeziku ili nekom drugom sustavu komunikacije ovisno o njegovim individualnim potrebama. Članak 3., stavak 2., navodi korisnike Zakona, a oni su gluhe i gluhoslijepo osobe te druge osobe koje imaju komunikacijske teškoće u kojima je govor otežan ili uopće ne postoji. Prema članku 5., stavak 1., hrvatski znakovni jezik smatra se izvornim jezikom zajednice gluhih i gluhoslijepih te on kao takav ima svoja gramatička pravila i ne ovisi o jeziku čujućih osoba. Stavak 3. dijeli gluhoslijepo osobe koje se koriste prilagođenim oblikom hrvatskog znakovnog jezika i to na osobe kod kojih je suženo vidno polje ili imaju ispade vidnog polja, osobe koje su izgubile vid kasnije služe se taktilnim oblikom hrvatskog znakovnog jezika, a gluhoslijepo osobe koje imaju ostatke sluha i vida služe se vođenim oblikom hrvatskog znakovnog jezika. Prema članku 6., ostali sustavi komunikacije su ručne abecede, simultana znakovno-govorna komunikacija, titlovanje, odnosno daktilografija, očitavanje govora s lica i usana, pisanje po dlanu i korištenje nekog oblika tehničkih pomagala te su svi oblici opisani u narednim člancima. U članku 15. navodi se kako svi korisnici Zakona imaju pravo korištenja usluga komunikacijskog posrednika prema komunikacijskom sustavu koji sami odaberu ovisno o njihovim mogućnostima.

*Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi*¹⁹ (NN 87/2008) u članku 99., stavak 1., navodi da su radnici u školi osobe koje zasnivaju radni odnos i sudjeluju u odgojno-obrazovnom radu koji uključuje učenike, a obuhvaća i druge osobe koje su potrebne za rad u školi. U stavku 2. navodi se kako se uz suglasnost Ministarstva u odgojno-obrazovni proces mogu uključiti radnici koji ispunjavaju posebne potrebe u tom procesu, a u stavku 3. navode se radnici koji se odnose na posebne potrebe u odgojno-obrazovnom procesu – radnici potrebni za rad s učenicima s teškoćama, s darovitim učenicima, učenicima koji su pripadnici nacionalnih manjina ili koji

¹⁸ Zakon o hrvatskom znakovnom jeziku i ostalim sustavima komunikacije gluhih i gluhoslijepih osoba u Republici Hrvatskoj. Pristupljeno 15.5.2021. na: <https://www.zakon.hr/z/815/Zakon-o-hrvatskom-znakovnom-jeziku-i-ostalim-sustavima-komunikacije-gluhih-i-gluhoslijepih-osoba-u-Republici-Hrvatskoj>

¹⁹ Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi. Pristupljeno 15.5.2021. na: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2008_07_87_2789.html

obuhvaćaju neke specifične uvjete. U stavku 4. navode se suradnici odgojno-obrazovnog procesa, a to su volonteri, prevoditelji znakovnog jezika i pomoćni odgojno-obrazovni radnici koji su dužni steći kompetencije koje donosi Ministarstvo.

*Smjernice za planiranje i izradu individualiziranih kurikuluma za učenike s teškoćama*²⁰ neophodne su za svakog učitelja koji u svom razrednom odjelu ima učenika s teškoćama. Ovaj dokument obuhvaća sve informacije o inkluzivnom odgoju i obrazovanju, tko sve čini suradnike u odgojno-obrazovnom procesu (učitelj/nastavnik, edukacijski-rehabilitator, logoped, pedagog, psiholog, socijalni pedagog, knjižničar, pomoćnici u nastavu, ravnatelj) uz dodatna objašnjenja njihovih poslova i na koji način sudjeluju u obrazovanju, koje vrste podrške te koji oblici školovanja postoje. Najviše piše o individualiziranom pristupu učenja i poučavanja – kompetencije koje su ključne, kako stvoriti poticajno okruženje i poticati samoregulaciju, emocije koje se pojavljuju, poučavanje, motivacije i slično. Navedene su i vještine slušanja, čitanja, pisanja, pamćenja, računanja kao i jezične, komunikacijske i govorne vještine. Detaljno su razrađeni koraci koji su nužni za planiranje individualiziranog kurikuluma (opisana su 3 koraka – prvi podrazumijeva procjenu učničkih potreba, drugi korak se odnosi na planiranje postupaka, vrednovanja i prilagodbi učenja za svakog učenika i posljednji korak odnosi se na vrednovanje usvojenih ishoda). Posebno područje posvećeno je vrednovanju te kako ga ispravno provoditi i koja je svrha provođenja. Na samom kraju dokumenta navedeni su obrasci koji se koriste kod planiranja individualiziranih kurikuluma i primjeri istih.

4.2. Odgojno-obrazovno uključivanje

„Obrazovni sustav trebao me obrazovati, naučiti, ojačati, nasmijati i najviše od svega pokazati mi kako je život lijep. Kako sam JA lijep. A ja sam iz obrazovnog i odgojnog sustava izašao potpuno oslabljen, utučen, smožden, mrzovoljan i odrezanih krila, za koja su me uvjerali da ih nemam“ (Ferek, 2006; prema Bouillet, 2019, str. 17).

Integracija kao pojam, a i kao model počinje se javljati u drugoj polovici 20. stoljeća i početkom 21. stoljeća. Do toga susrećemo se s razdobljima u kojima su se osobe s teškoćama ignorirale, zatim slijedi model milosrđa, medicinski model i model deficita.

„Doslovno značenje pojma integracija – uključivanje odnosi se na povezivanje dijelova u cjelinu. Tako i pojam odgojno – obrazovne integracije znači obuhvat djece s teškoćama u

²⁰ Smjernice za planiranje i izradu individualiziranih kurikuluma za učenike s teškoćama. Pristupljeno 17.5.2021. na: <https://esavjetovanja.gov.hr/ECon/MainScreen?entityId=13325>

razvoju redovnim odgojno – obrazovnim sustavom, što ne znači potpuno odbacivanje specijalnih institucija jer je za dio populacije nužan i tretman u posebno prilagođenim ustanovama. Oni se odgajaju i obrazuju po modelu parcijalne integracije, što znači da dio programa ostvaruju u specijalnim školama pod posebnim uvjetima, a dio u redovnim školama. Ponegdje se u redovnim školama osnivaju i posebni razredi za djecu s teškoćama u razvoju, gdje su djeca obuhvaćena posebnim tretmanom, nisu odvojena od ostalih vršnjaka, a povremeno ih se uključuje i u neke aktivnosti redovnih razreda“ (Dulčić i Kondić, 2002, str. 13).

Djeca oštećena vida sudjeluju u gotovo svim aktivnostima kao i ostala djeca, a jednako tako integrirani učenici nemaju zaostatke u intelektualnom razvoju. Djeci oštećena vida od velike pomoći je tiflopedagog – specijalist koji radi s djecom oštećena vida. Djeca oštećena sluha pretežito komuniciraju znakovnim jezikom, no nažalost velika većina gluhih, nagluhih i gluhoslijepih osoba ne koristi znakovni jezik. Prilikom uključivanja djece oštećena sluha u redoviti razredni odjel potrebno je provesti procjenu odgojno-obrazovnih uvjeta i u slučaju da ne odgovaraju zadanim uvjetima, treba ih dodatno osigurati. Djeca imaju mogućnost raspolaganja različitim potporama ovisno o individualnim potrebama i preporukama stručnjaka. Omogućena im je potpora edukatora-rehabilitatora, edukacijskog tumača, odnosno prevoditelja znakovnog jezika, intervenora, surdopedagoga²¹, logopeda, pedagoga i drugih. Cilj obrazovanja je uključivanje djece oštećena sluha u cjelovit obrazovni sustav i omogućiti im cjelovito obrazovanje. Tijekom nastave djeca često u potpunosti ne razumiju obrazovni sadržaj pa su potrebna dodatna objašnjenja koja su pojednostavljena i prilagođena učenicima. Gluhoslijepa djeca imaju otežano obrazovanje jer imaju obostrano oštećenje, a od velike pomoći je kontinuirani edukacijsko-rehabilitacijski tretman. Kod integracije gluhoslijepa djece u redoviti razredni odjel, važnu ulogu u njihovom obrazovnom uspjehu imaju rehabilitatori, pedagozi, logopedi i drugi. Bez obzira na oštećenje koje dijete ima, preporučuje se suradnja s roditeljima i komunikacija s vršnjacima (Bouillet, 2010).

4.2.1. Prevoditelji znakovnog jezika

Znakovni jezik prolazio je kroz mnoga lingvistička istraživanja koja su počela 60-ih godina prošlog stoljeća te se to razdoblje smatra razdobljem dokazivanja. Nakon tih istraživanja, dobiveni rezultati poslužili su kao podloga za edukaciju prevoditelja za

²¹ Surdopedagog je nastavnik za gluhoslijepa osobe.

gluhe osobe i u dvojezičnoj, odnosno dvokulturalnoj edukaciji gluhe djece. Svaki učenik, a i budući edukator, dužan je naučiti osnove gramatike znakovnog jezika kako bi to znanje mogao iskoristiti kod učenja nekog drugog jezika, primjerice jezika koji koristi većinska zajednica u kojoj se nalazi. Gledamo li područje Republike Hrvatske, lingvistička istraživanja hrvatskog znakovnog jezika započela su otprilike 2001./2002. godine na Edukacijsko-rehabilitacijskom fakultetu u Zagrebu (Tarczay, 2006).

Tarczay (2006) navodi kako je za dobrog prevoditelja najvažnije dobro obrazovanje jer bez obzira na to koliko se neki prevoditelji vješti u prevođenju i imaju dobro tekuće znakovanje, ponekad ne mogu ovisiti o svom intuitivnom znanju je trebaju dobro poznavati kulturu i strukturu znakovanja kao i kulturološka obilježja znakovnog jezika. Jednako tako, prevoditeljski posao smatra se jednim od težih posla. Kako bi se gluhe i gluhoslijepe osobe izjednačile u svim mogućnostima s čujućim osobama, potreban im je prevoditelj. Prevoditelj je dužan poznavati dvojezičnost i treba biti dvokulturalni posrednik, a najviše komunikacijski profesionalac. Što znači da je prevoditelj komunikacijski profesionalac? Dužan je zadovoljiti klijenta, odnosno gluhu ili gluhoslijepu osobu u svim segmentima komunikacije, treba biti tečan u komuniciranju znakovnog jezika i jezika čujućih osoba te dobro poznavati obje kulture. Kod prevođenja je važno da prevoditelj poruku prenese u potpunosti i bez ispuštanja nekih informacija. Osoba koja želi je prevoditelj ili to želi biti, treba biti svestrano obrazovana, spretna, snalažljiva u obavljanju posla, oštroumna, treba pokazivati zainteresiranost za sve aktivnosti, imati dugotrajnu koncentraciju, čelične živce i imati dobru samokontrolu. Kad prevoditelj ima sve navedene osobine, zajednica gluhih i gluhoslijepih osoba smatra ga cijenjenim i traženim prevoditeljem. Prevoditeljski posao je raznolik: ponekad podrazumijeva pomoć u svakodnevnim situacijama poput odlaska u trgovinu, poštu, banku, policiju i slično, a ponekad zahtjeva njegovu prisutnost u kompliciranijim i nezgodnim situacijama primjerice poput odlaska kod pravnog savjetnika ili kod liječnika. Tarczay (2007) navodi kako se mnoge gluhe i gluhoslijepe osobe u svakodnevnom životu dobro snalaze i bez prevoditelja te ostvaruju dobru komunikaciju s čujućim osobama, no smatra kako je prisustvo prevoditelja ipak nužno zbog kvalitetnog razumijevanja i kako bi gluha/gluhoslijepa osoba imala ravnopravno sudjelovanje kod situacija koje podrazumijevaju odlučivanje i donošenje nekih odluka. Autorica navodi kako je posao prevoditelja, odnosno tumača hrvatskog znakovnog jezika kreativan, maštovit, stvaralački i produktivan. Od osobe

koja je prevoditelj očekuje se da je mentalno zdrava, obrazovana, emocionalno stabilna, smirena i da je osoba od povjerenja, a sam ishod određene situacije u kojoj se nalazi gluha ili gluhoslijepa osoba ovisi o prevoditeljevoj kvaliteti prijevoda, snalažljivosti i njegovoj kulturi. Autorica smatra da je jedan od najvažnijih uvjeta uspješnog prevođenja zapravo njegova sposobnost vizualnog, slušnog i motoričkog pamćenja.

Pribanić (2014) navodi kako je zanimanje prevoditelja znakovnog jezika mlada profesija koja se tek nedavno pojavila kao takva te je još uvijek javnosti nepoznata. Prevoditelj ne može samo dobro poznavati hrvatski znakovni jezik i njegovog govornog jezika, već je prevoditelj osoba koja se može prilagoditi korisniku, njegovim zahtjevima i potrebama. Ne upotrebljavaju sve gluhe i gluhoslijepa osobe hrvatski znakovni jezik pa se stoga od prevoditelja očekuje da se prilagodi na sve različitosti. Do nedavno, prevoditelji su bili uglavnom osobe koje su bliske osobi oštećena sluha, a uglavnom su to bile čujuće osobe koje su znakovni jezik naučile od roditelja ili neke bliske osobe koja poznaje hrvatski znakovni jezik od ranije te je izvorni govornik. Svaka osoba koje je prevoditelj ili želi biti prevoditelj, dužna je poštivati tri najbitnija elementa etičkog ponašanja koji su propisani etičkim kodeksom, a to su: poštenje (možda je bolja riječ čestitost je ona podrazumijeva da je osoba svjesna svojih sposobnosti i drži profesionalno odstojanje te prevodi isključivo u dobroj namjeri), nepristranost (podrazumijeva svijest o tome kako su svi članovi komunikacije jednaki) i povjerljivost (podrazumijeva prihvaćanje prevođenja u osjetljivim situacijama u kojima je izrazito važno da prevoditelj sve dobivene informacije zadrži samo za sebe).

U Republici Hrvatskoj, gluhe i gluhoslijepa osobe mogu se obrazovati u redovnim školama ili fakultetima na kojima imaju mogućnost podrške obrazovnog prevoditelja. Obrazovni prevoditelj dužan je gluhim i gluhoslijepim učenicima/studentima prevoditi sve što se događa na nastavi na hrvatski znakovni jezik kako bi imali potpunu komunikacijsku integraciju. Kod prevođenja se ne podrazumijeva samo na ono što govori učitelj, nastavnik ili profesor već i ono što govori ostatak razreda/kolega na fakultetu. Nažalost, uključivanjem obrazovnih prevoditelja ne postiže se potpuna integracija učenika/studenata jer sve informacije koje se dobivaju tijekom nastave nisu potpune, a komunikacija s učenicima/kolegama i učiteljima/profesorima je otežana, a ponekad čak i nemoguća (Tarczay, 2006).

Prema Pribanić (2014), prevođenje u odgojnom i obrazovnom sustavu podrazumijeva se profesijom u kojoj je cilj da gluhi i gluhoslijepi učenici/studenti imaju jednake mogućnosti u pristupu informacijama i nastavnim sadržajima kao i čujućii učenici/studenti te da se to odvija u okviru inkluzivnog obrazovanja. Prevoditelj je dužan biti pokraj gluhog i/ili gluhoslijepog učenika/studenta u bilo kojoj prostoriji gdje je moguće učiti ili provoditi vrijeme – učionici, knjižnici, sportskoj dvorani, hodniku i slično. Kod uvođenja gluhog učenika u redovni razredni odjel, iznimno je važno pripremiti učitelje, nastavnike, profesore i stručne suradnike kako bi prihvatili tog učenika i kako bi se upoznali s obrazovnim prevoditeljem te kako bi dobili više informacija o njegovom poslu i sudjelovanju na nastavi. Jednako tako, gluhog učenika potrebno je upoznati s prevoditeljem te ga pripremiti za rad i komunikaciju uz njegovu pomoć, što sve može očekivati od prevoditelje, kako mu izraziti nezadovoljstvo i slično. U osnovnim i srednjim školama prevoditelji se zapošljavaju na puno radno vrijeme, prevode tijekom cijele školske godine, no ne zapošljavaju se kao asistenti učeniku. Učitelj koji u razredu ima učenika oštećena sluha dužan je prilagođavati se prevođenju prevoditelja, primjerice ako učitelj crta pravokutnik na ploči dužan je usporiti jer učenik oštećena sluha prati prevoditelja koji prevodi učiteljev govor, no ne može istovremeno i gledati crtanje pravokutnika.

Danas razne udruge gluhih i gluhoslijepih osoba i udruge slijepih osoba provode tečajeve hrvatskog znakovnog jezika i Brailleovog pisma. Što se tiče učenja hrvatskog znakovnog jezika i Brailleovog pisma, to je jedino moguće na Edukacijsko-rehabilitacijskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu²² u sklopu studija Edukacijske rehabilitacije i studija Logopedije. Učiteljski fakultet sveučilišta u Zagrebu²³ sa svojim odsjecima nudi tečaj hrvatskog znakovnog jezika kao izboran kolegij.

Svaki prevoditelj na kraju tečaja ili učenja hrvatskog znakovnog jezika dobiva licencu i/ili certifikat koji mu omogućava pružanje prevoditeljskih usluga. Certifikat i/ili licenca dokaz su da je prevoditelj pristupio završnom ispitu koji je na kraju uspješno položen. To je dokaz kako je prevoditelj stekao odgovarajuća znanja i vještine za prevođenje, no certifikat nije nužan pokazatelj kvalificiranosti prevoditelja. U Republici Hrvatskoj česte su edukacije koje traju 2 godine, odnosno 4 semestra ili 4 godine, odnosno 8 semestra. Takve edukacije organiziraju udruge gluhih i

²² Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet. Pristupljeno 17.5.2021. na: <https://www.erf.unizg.hr/hr/studiji>

²³ Učiteljski fakultet. Pristupljeno 17.5.2021. na: <https://www.ufzg.unizg.hr/programi/>

gluhoslijepih te se često učenje hrvatskog znakovnog jezika poistovjećuje s programima koji su striktno namijenjeni učenju prevođenja. Do danas u Hrvatskoj još uvijek nema prihvaćenih kriterija pomoću kojih bi se mogla procijeniti kvaliteta prevođenja (Tarczay, 2014).

4.2.2. Modeli školovanja učenika s posebnim obrazovnim potrebama

*Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju*²⁴ (NN 24/2015) u članku 3., stavak 2. piše da primjerene programe odgoja i obrazovanja utvrđuje Stručno povjerenstvo Ureda tijekom postupka utvrđivanja psihofizičkog stanja djeteta, odnosno učenika kao, a jednako tako utvrđuje i odgojne-obrazovne i rehabilitacijske programe. U stavku 3. istog članka navodi se kako primjereni program odgoja i obrazovanja predstavlja nastavni plan i program, odnosno kurikulum. Njime je omogućeno napredovanje učenika gdje poštuju djetetove teškoće, njegove specifičnosti i odgojno-obrazovne potrebe. U stavku 4. navedena je podjela primjerenog programa. Tako razlikujemo: redoviti program uz individualizirane postupke, redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke, posebni program uz individualizirane postupke i posebni programi za stjecanje kompetencija u aktivnostima svakodnevnoga života i rada uz individualizirane postupke.

Škrobo (2015) detaljnije objašnjava ranije navedene programe. Redoviti program uz individualizirane postupke još se naziva individualizirani pristup. Ovaj program namijenjen je učenicima koji redoviti nastavni plan i program i kurikulum svladavaju bez velikog ograničenja i uz manje teškoće. S obzirom na specifičnosti u funkcioniranju koje su utvrđene kod psihofizičkog stanja djeteta potreban im je individualni program rada. Stančić i Ivančić (2002; prema Škrobo, 2015) individualizirane oblike definiraju prema sljedećim karakteristikama: učenikova samostalnost u radu, odnosno pomoć im se pruža u različitim stupnjevima kod rješavanja zadataka te u korištenju geometrijskog pribora; učenicima je potrebno dulje vrijeme za rješavanje zadataka; metode rada treba prilagoditi djetetovim sposobnostima i mogućnostima; učenicima se zadaju zadatci prema načelu lakši prema težem, češće imaju vježbanje i ponavljanje od ostalih učenika; provjeravanje znanja provodi na način koji više odgovara učeniku – usmeno ili pismeno, uz manji broj

²⁴ Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju. Pristupljeno 15.5.2021. na: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2015_03_24_510.html

pitanja/zadataka; učenici lakše prate nastavu ako se na satu češće izmjenjuju aktivnosti, sat je dinamičan, učenici se na različite načine uključuju u sat i slično; primjena tehnoloških, didaktičkih i/ili rehabilitacijskih sredstava. Individualizirani pristup moguće je imati iz samo jednog predmeta, iz više predmeta ili u svim predmetima. Dokument u kojem su razrađeni postupci i metode rada izrađuje učitelj u suradnji sa stručnom službom. Redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke još se naziva prilagođeni program. On je namijenjen učenicima koji ne mogu svladati nastavni plan i program i kurikulum bez ograničavanja sadržaja. Takvim učenicima potreba je individualizirani pristup u kojem se sadržaj prilagođava sadržajno i metodički, smanjuje se opseg nastavnih sadržaja prema djetetovim sposobnostima. Program se prilagođava prema djetetovim mogućnostima te je potrebno izraditi pisani dokument u kojem se sve opisuje i navodi. Treći program je posebni program uz individualizirane postupke. On obuhvaća posebno strukturirane sadržaje nastavnog plana i programa i kurikuluma te se određuje učenicima ako ne mogu svladati ranije opisane programe. U koliko učenik ima ovaj oblik programa iz jednog predmeta, ostale predmete svladava prema jednom od ranije navedenih, a poseban program uz individualizirane postupke može imati i iz svih predmeta i tada se provodi u posebnim razrednim odjelima škole koje provodi učenik uz edukatora rehabilitatora. Posljednji oblik je posebni program za stjecanje kompetencija u aktivnostima svakodnevnoga života i rada uz individualizirane postupke. Ovaj program provodi se u odgojno-obrazovnoj skupini kao obavezno osnovno obrazovanje i provodi se od 7. do 21. godine. Cilj ovog programa je osposobiti učenike za najjednostavnije aktivnosti koje se obavljaju za vrijeme svakodnevnoga života i rada, a odnosi se na učenike koji nakon završene osnovne škole ne mogu nastaviti srednjoškolsko obrazovanje prema posebnom programu.

Zrilić (2013) navodi dva modela školovanja učenika s posebnim obrazovnim potrebama u redovitom školskom sustavu – individualizirani i prilagođeni odgojno-obrazovni program. Individualizirani odgojno-obrazovni program opisuje kao pristup metoda, sredstva i didaktičkih materijala koji se prilagođavaju i podupiru posebne potrebe koje dijete ima. Kao primjer navodi potrebe uvjetovane teškoćama pažnje, hiperaktivnošću, teškoće u čitanju i pisanju i slično. Ovaj oblik rada podrazumijeva pojedinačne nastavne programe koji se izrađuju ovisno o potrebama i mogućnostima učenika, a oni sadržavaju ciljeve, metode, sadržaje, rokove, vrednovanje i popis osoba

koje su zadužene za provedbu tih programa. Roditelji učenika trebaju biti upoznati s individualiziranim programom kojeg izrađuje učitelj sa stručnim suradnicima škole. Individualizirani program izrađuje se na temelju procjene sposobnosti djeteta, njegovih interesa i potreba te se na temelju toga procjenjuje koja područja treba posebno razvijati. Svaki mjesec provodi se planiranje i praćenje uspješnosti programa i napretka učenika. Učitelj je dužan za svakog učenika posebno izraditi i pripremiti zadatke koji su primjereni učeničkim sposobnostima. U ovom programu najčešće se prakticira individualni rad, mentorska nastava, nastavni listići, nastava koja se provodi pomoću računala i slično. Glavni cilj individualizacije je pripremiti učenike i naučiti ih učenju, stvoriti motivaciju za učenje i što više raditi na potencijalnim sposobnostima učenika. Svaki učenik ima svoju mapu u koju se prilaži svi materijali i dokumenti o tekućoj godini, a na kraju godine učitelj sa stručnim timom škole dužan je napisati izvješće o učeničkim postignućima te napisati preporuke za daljnji rad s učenikom. Drugi oblik je prilagođeni odgojno-obrazovni program. Prilagođeni program odnosi se na prilagodbu u sadržajnom i metodičkom obliku, to jest sadržaji se prilagođavaju djetetovim mogućnostima. Izrađuje se za sve nastavne predmete u kojima učenik ima veće teškoće u svladavanju nastavnih sadržaja, a obuhvaća sve sadržaje koje učenik može svladati prema primjerenim oblicima rada, metodama i zahtjevima koji olakšavaju njegov rad. Prilagođeni program izrađuje se za svakog učenika posebno jer ne postoji univerzalni prilagođeni program koji odgovara svim učenicima u jednakoj mjeri, a izrađuje ga učitelj sa stručnim suradnicima škole te se on treba usvojiti na učiteljskom vijeću. Učitelj ocjenjuje učenika opisno i brojčano u skladu s ocjenama od 1 do 5. Jednako tako, prilagođeni program treba biti dostupan roditeljima učenika koji su dužni biti upoznati s njegovim sadržajem. Kod izrade prilagođenog programa potrebno je utvrditi trenutnu razinu sposobnosti i znanja pojedinog učenika, odrediti godišnji cilj odgoja i obrazovanja, utvrditi opseg sudjelovanja u redovnom programu, posebne potrebe učenika, objektivne kriterije, sredstva koja će se koristiti i metode koje će se primjenjivati te obavezno navesti stručnjake koji su odgovorni za izradu, procjenu i ostvarenje prilagođenog programa te one koji će eventualne ispravke i nedostatke ispraviti. Za bolji rad savjetuje se upotreba izvorne stvarnosti, korištenje jednostavnih, ciljanih, zanimljivih i preglednih nastavnih sredstava, u tekstu je potrebno isticati ono najvažnije te bi bilo dobro sažeti ga koristeći se bitni odrednicama, složenije zadatke treba rješavati raščlanjivanjem, više poticati spontano

govorenje učenika, proširivanje njegovog funkcionalnog jezika te češća primjena usmenog provjeravanja i usmenih metoda rada.

4.2.3. Preporuke za rad s učenicima oštećena vida

Zrilić (2013) navodi kako je slijepoj djeci najvažnije taktilno primanje informacija, putem sluha i govora, a također je bitno iskoristiti ostatak vida ukoliko ga dijete ima u dovoljnoj razini. Autorica navodi sljedeću preporuku:

„Učeniku s oštećenjem vida potrebno je: omogućiti da sjedi na njemu najprimjerenijem mjestu u razredu uz individualnu rasvjetu radnih površina sukladno njegovim potrebama; obavijestiti ga o svim promjenama u organizaciji prostora (na primjer drugačiji raspored klupa, novi ormar i slično); dati mu dovoljno vremena za korištenje nastavnoga materijala; omogućiti mu uporabu diktafona na satu; uključiti ga u sve aktivnosti razreda jer on to može“ (Zrilić, 2013, str. 37).

Zrilić (2013) je također izvodila nekoliko različitih oblika rada i metoda koje pomažu slijepoj djeci u radu. Prvo što je izdvojila je metoda usmenoga izražavanja. Učitelj treba imati gramatički pravilan govor koristeći miran ton i dobar izgovor. Njegov govor treba imati dobru intonaciju i biti dovoljno glasan jer je izrazito važno da ga učenik dovoljno čuje. Sljedeća metoda koja se koristi je metoda razgovora. S obzirom na to da učenici imaju oštećenje vida, njihovo najvažnije sredstvo komunikacije je govor. Učiteljeve upute za rad trebaju biti precizne i kratke, a isto tako učitelj treba biti konkretan i točno objasniti što se od učenika očekuje. Slijepoj djeci potrebno je osigurati plan ploče i sve materijale na brajici. Kad učitelj piše po ploči, njegovo pisanje treba pratiti glasan i razgovijetan govor kako bi slijepi učenik mogao pratiti i eventualno zapisivati i dopisivati ono što je potrebno. Za to se koristi metoda pisanih i ilustriranih radova. Učenicima je od velike koristi Brailleov stoj, a kod crtanja koriste poseban pribor koji sadrži foliju za crtanje i gumenu podlogu. Bitna je i metoda demonstracije jer ona podrazumijeva korištenje stvarnog predmeta kojeg učenik može opipati i koristi se drugim osjetilima uz dodatna objašnjenja. Slijepi učenici tiskane materijale koriste tiskane na brajici, a mogu koristiti i zvučne knjige. Djeci je potrebno razvijati preostala osjetila, a to je moguće kroz različite igre. Primjerice, poznata je igra *Čvorak* pomoću koje dijete razvija sluh prepoznajući različite zvukove, određuje njihov smjer i udaljenost ili može prepoznati prijatelja iz razreda po glasu.

Škrobo (2015) navodi kako je dijete oštećena sluha potrebno navoditi i usmjeravati na opipavanje predmeta i razlikovanje materijala, oblika i teksture nekog predmeta,

provoditi vježbe grube i fine motorike, potrebno je više razvijati svijesti o zvuku i zamjećivanju mirisa i okusa, naučiti dijete da manipulira predmetom te da nauči uočiti što je cjelina, a što dio nečega. Metode koje se najčešće koriste u individualnom radu s učenikom oštećena vida su metoda usmenog izražavanja, metoda razgovora, pisanih i ilustriranih radova i metoda demonstracije.

Bouillet (2010) navodi kako je u radu s djecom oštećena vida potrebno nastavu usmjeriti na taktilne, motoričke, auditivne, olfaktivne i gustativne stimulacije. Svako slijepo dijete potrebno je poznati s prostorom u kojem će boraviti te mu osigurati tiflotehnička pomagala – najčešće su to udžbenici na brajici za slijepu djecu, a za slabovidnu djecu udžbenik koji ima povećani tisak, različite zvučne knjige, govorni kalkulator, Brailleov papir i pisaći stroj, različita povećala, elektronička bilježnica i slično. Autorica izdvaja didaktičko-metodičke specifičnosti rada sa slijepom djecom, a neka od njih su: rehabilitator uči i opismenjuje slijepu učenike za rad s brajicom, a za pisanje koriste Brailleov pisaći stroj i papir; slijepi učenik dobiva prilagođene zadatke tako da treba samo dopuniti rečenicu, uvijek dobiva dodatni listić na brajici na kojem se nalaze pitanja i ponuđeni odgovori, a ispred odgovora samo upisuje redni broj zadatka na koji se odnosi taj odgovor; kod čitanja na brajici učitelj usmeno ispravlja greške. Slabovidni učenici za rad koriste obične ili posebne bilježnice, a mogu koristiti i posebno pripremljene materijale koji imaju deblje crte, veći prored, a podloga je uvijek bijela ili žućkasta. Olovka koju koriste slabovidni učenici ostavlja deblji trag od obične olovke, a kod crtanja i slikanja im je samo potrebno omogućiti više vremena za rad.

Učenicima oštećena vida potrebno osigurati uvjete kako bi se mogli sigurno i samostalno kretati. Zato je izrazito važno izbjegavati nered, to jest potrebno je imati uredno pospremljenu učionicu s minimalnim promjenama u prostoru. Potrebno je ohrabrivati učenike kako bi bili samostalni, a to se može postići tako da imaju, primjerice, prvi ili posljednji ormarić u školi kako bi sami mogli ostavljati svoje stvari. Bilo bi dobro da se izbjegava konstantna pomoć i da učenici probaju više raditi sami (Low Deiner, 2013; prema Bouillet 2019).

Kod verbalne komunikacija sa slabovidnim ili slijepim učenikom trebalo bi se pridržavati sljedećih uputa. Uvijek je potrebno biti prirodan, učeniku se obraćati izravno, nikad ne smijemo vikati jer učenici dobro čuju. U slučaju korištenja neverbalne komunikacije trebamo biti svjesni da nas učenici ponekad neće dovoljno

dobro vidjeti te neće u potpunosti razumjeti ono što izvodimo pokretima. Kod imenovanja nekih novih ili ranije poznatih predmeta, uvijek je dobro opisati gdje se taj predmet nalazi, opisati put do njega i slično. Isto tako, bilo bi dobro izbjegavati riječi kao što su: ovdje, pazi, tu, tamo i slično, no slobodno se koriste riječi poput: pročitajte, pogledajte i slično. Slijepi osobe predmete gledaju opipom pa bi bilo dobro da svaki predmet o kojem govorimo slijepa osoba primi u ruke uz dodatna objašnjenja dajući što više konkretnijih podataka o predmetu (Fajdetić, 2015; prema Bouillet, 2019).

4.2.4. Preporuke za rad s učenicima oštećena sluha

Zrilić (2013) daje savjete učiteljima i odgojiteljima kako bi lakše i bolje mogli komunicirati s djecom oštećena sluha. Prvi savjet koji daje je da bi s učenicima trebalo uspostaviti kontakt na način koji im najbolje odgovara, primjerice pisanim putem, pokazivanjem, ručnom abecedom i slično. Uvijek bi bilo dobro provjeriti je li učenik u potpunosti shvatio što se radilo i upute koje je dobivao te bi bilo dobro da učenik daje povratnu informaciju. Svjetlost je jedan od najvažnijih čimbenika za dobro razumijevanje jer bi učenik trebao dobro vidjeti učiteljevo lice, a isto tako učitelj ne smije biti jako udaljen ili u sjeni. Kod govorenja potrebno je paziti na intonaciju, brzinu govorenja, razgovjetnost te bi uvijek trebalo stajati prema učeniku tako da se dobro vidi lice kako bi učenik mogao čitati s usana. Važne i nove informacije se daju kad učenik obraća pažnju i gleda prema govorniku. Od nastavnih sredstava preporučuju se slike, modeli, ilustracije, različiti videozapisi, nastavni listići, a pretežito se naglasak stavlja na vizualna sredstva i praktičan rad kako bi učenik dobio veću motivaciju i volju za samostalnim usvajanjem vještina. Djeca oštećena sluha često znaju biti jače emocionalno i socijalno nastrojeni pa je potrebno pratiti njihov razvoj kako se ne bi izolirali od ostatka razreda i djece. Svakom djetetu oštećena sluha potrebno je omogućiti više vremena kako bi mogli početi i završiti određene zadatke te bi bilo dobro češće provjeravati razumije li učenik zadatak.

Škrobo (2015) navodi kako je djetetu oštećena sluha potrebno omogućiti da u razredu sjedi u prvim redovima, to jest da bude što bliže učitelju kako bi dobro vidio što učitelj radi i piše, a i kako bi ga što bolje čuo pomoću ostatka sluha, umjetne pužnice ili slušnog aparata. Učenicima oštećena sluha potrebno je omogućiti dovoljno osvjetljenje u razredu kako bi učenici vidjeli lice učitelja ili nekoga tko govori. Kad je učenicima osigurano dovoljno svjetlosti, oni mogu čitati s usana. Kad se učitelj ili pomoćnik obraća učeniku najvažnije je da je siguran da ga učenik dobro vidi i da je

pogled usmjeren prema njemu. Pojmovi i nastavne jedinice učenicima se tumače i objašnjavaju razumljivim rječnikom, materijali i tekstovi koji se koriste naglašavaju se bojicama ili flomasterima te bi što više trebalo koristiti vizualna sredstva za dodatno objašnjavanje i tumačenje nastavnih sadržaja. Ponekad će biti potrebno ponoviti nekoliko puta.

Bouillet (2019) kao važan čimbenik dobre komunikacije s učenicom oštećena sluha navodi reduciranje izvora buke kako bi učenici neometano mogli pratiti i primiti informacije, a to se može postići, primjerice da istovremeno ne pričaju dvije ili više osobe. Kod govora bilo bi dobro više upotrebljavati govor tijela, mimiku i neverbalnu komunikaciju. Dijete tijekom sudjelovanja u nastavnom procesu treba primiti kratke i jasne rečenice te mu je potrebno omogućiti da na pitanja odgovara kratkom rečenicom ili jednom riječju, a u aktivnostima može sudjelovati i neverbalnom komunikacijom. Dogodi li se da dijete ne razumije uputu ili zadatak, treba mu ponovo objasniti na drugačiji način.

Kod djece oštećena sluha najčešće dolazi do nerazumijevanja zbog nepoznavanja pojedinih riječi ili nerazumljivog sastavljanja rečenice. Bouillet (2010) preporučuje kako bi bilo dobro da svako dijete oštećena sluha sastavi svoj malen rječnik u kojem bi imali riječi i fraze koje su mu nove kako bi bih kasnije lakše mogao usvojiti. Sve sadržaje bi bilo dobro potkrijepiti pismom pa bi bilo dobro da se u učionici nalaze različiti plakati s natpisima, da svako dijete ima napisano svoje ime i slično. U radu je najvažnije da dijete ima mogućnost dostupa svim informacijama koje su mu potrebne, a tome pogoduje postupnost, strpljenje i kreativnost učitelja. Učiteljima se preporučuje korištenje kreda u boji, označavanje i naglašavanje bitnoga, često korištenje tehničkih pomagala i što više osvjetljenja u učionici. Svako dijete oštećena sluha trebalo bi imati osigurano slušno pomagalo.

Pribanić (2014) kao najvažniji čimbenik uspješne komunikacije navodi brigu o učenikovom vizualnom i auditivnom funkcioniranju. Autorica posebno naglašava kako je izrazito važna suradnja učitelja, stručnih suradnika i roditelja, odnosno timski rad i dodatna edukacija učitelja. Za uspješnu komunikaciju s djetetom oštećena sluha važno je ostvariti kontakt očima i izražajan kontakt licem u lice. Bilo bi dobro uvijek istaknuti ključne riječi, vizualizirati sadržaj što više moguće, titlovati videosnimke te se prilikom prikazivanja slike ili snimke ne preporučuje govoriti. Prilikom govorenja potrebno je dobro izgovarati riječi kako bi učenik lako mogao pročitati s usana i

nipošto se ne smije govoriti kad u ustima imamo žvakaću gumu ili nešto drugo. Isto tako rukama ne smijemo prikrivati usta, leđima ne zaklanjamo svjetlost i ne govorimo kad stojimo pokraj učenika bez ostvarenja vizualnog kontakta. Ne preporučuje se korištenje znakovnog jezika ako nismo sigurni poznaje li ga i upotrebljava li ga učenik. Učeničkovu pažnju uvijek možemo dobiti tako da kratko upalimo i ugasimo svjetlo, lagano mašemo rukom u smjeru učenika ili ga lagano potapšamo po ramenu.

4.3. Suradnja s obitelji

Još za vrijeme trudnoće, nitko i ništa ne može i ne zna pripremiti roditelje na rođenje djeteta s nekim oblikom teškoće. Jednako tako, teško je i ne postoji ispravan način na koji će se roditeljima reći kako prihvatiti činjenicu da njihovo dijete ima neki oblik teškoće. Obitelj, prijatelji i okolina općenito trude se suosjećati, pomoći, razumjeti i podržavati obitelj u svemu, no to nikad neće promijeniti činjenicu da dijete ima teškoću. Okolina i stručnjaci od velikoj su pomoći obitelji kad pokažu iskrenu zainteresiranost i volju za procesima i fazama kroz koje obitelj prolazi, kada razumiju emocije, reakcije i osjećaje članova obitelji jer tako obitelji pružaju podršku. Stručnjak pomaže kod pronalazjenja adekvatnog oblika rehabilitacije djeteta, razumije reakcije i stavove roditelja, prihvaća i razumije njihove perspektive koristeći se vlastitim znanjima i vještinama. Mnogi roditelji kod rođenja djeteta s teškoćom osjećaju gubitak pa prisežu za tugovanjem. Svi znamo da svaki roditelj svojem djetetu želi pružiti sve najbolje i pružiti pomoć u svim situacijama, no ponekad to nije moguće. Jedan od najtežih trenutaka roditelje je svakako postavljanje dijagnoze djeteta. U toj fazi roditelji često prolaze kroz tjeskobu, zabrinutost, neizvjesnost, strah, nadu. Mnogi stručnjaci trebali bi prepoznati faze tugovanja roditelja te im u skladu s time pružiti odgovarajuću potporu i pomoć. Stručnjaci često zaključuju kako je s roditeljima puno teže uspostaviti suradnju, nego s djecom. Stručnjaci koji sudjeluju u djetetovom okružju su odgajatelji, učitelji, nastavnici, stručni suradnici škole i drugi (Wagner Jakab, 2014).

Obitelj koja ima dijete s teškoćama čitav život smatraju se odgovornima za svoju djecu. Kad dijete krene u školu roditelji traže informacije o pristupima i metodama za rad, a učitelji im to mogu prezentirati u školi neposrednim radom grupe djece ili na sastancima. Škola je roditeljima dužna osigurati različite vrste komuniciranja. Mogli bismo izdvojiti neke temelje koji mogu ojačati i potaknuti učinkovite odnose s roditeljima djece, a to su poštovanje (podrazumijeva vjeru i pozornost stručnjaka,

poticaj za razgovor), ne osuđujuće ponašanje (podrazumijeva pozitivno, otvoreno mišljenje o obitelji) i mogućnost uživanja u druge (podrazumijeva komuniciranje s obitelji s razumijevanjem). Kod komuniciranja s roditeljima i obitelji važno je da je stručnjak razvija strategiju aktivnog slušanja i primjenjuju je obje strane, postavljaju pitanja, razumiju i pojašnjavaju dodatno te postavljaju nove okvire unutar kojih će raditi. Informacije se mogu izmjenjivati na sastancima na kojima obje strane mogu iznijeti svoje probleme i ponuditi pomoć. Bilo bi dobro stvoriti dobru vezu sa zajednicom, stručnim udrugama i stručnim suradnicima. Ponekad se zna dogoditi da je u razredu nekoliko učenika s teškoćama pa bi bilo dobro da roditelji dobiju poticaj od stručnih osoba kako bi stvorili roditeljske grupe potpore i tim potpore (Daniels i Stafford, 2003).

Za vrijeme školovanja djeteta u osnovnoj školi, roditelji prolaze kroz „gubitak“ malog djeteta i upoznaju se s djetetom tinejdžerom. U ovom periodu školovanja najčešće se otkrivaju neki oblici teškoća učenja koji se do sada nisu mogli uočiti. U ovoj fazi roditelji osjećaju gubitak bliskosti s djetetom jer djetetu postaju važnija druženja s vršnjacima i prijateljima. Tinejdžeri se sve više povjeravaju prijateljima, a manje roditeljima te roditelji u nekoj mjeri gube kontrolu u odnosu. Mladi s teškoćama za vrijeme školovanja žele biti prihvaćeni od strane neke grupe vršnjaka pa se u toj mjeri počinju mijenjati kako bi se prilagodili okolini. Često se događa da dječaci upadaju u grupe u kojima su djeca s problemima u ponašanju. Prilikom ulaska u takvu grupu česta su upadanja u neprilike, rađanje različitih psina, dobacivanja komentara, upadanja u riječ i slično. Često se zna dogoditi da vršnjaci ili djeca u razredu ne prihvate dijete s teškoćama pa mu se rugaju i nazivaju ga pogrđnim imenima. Takvo dijete se počinje povlačiti u sebe, postaju preplašena i nesigurna, a često i počinju razvijati neke simptome iz okvira psihosomatske prirode kao što su glavobolje, bolovi u trbuhu i temperatura. Roditelji često imaju osjećaj kako ih okolina stavlja pod „povećalo“ jer za ponašanje njihove djece traže neku krivnju pa često znaju kriviti upravo roditelje. U takvim situacijama roditelji čeznu za pomoći i podrškom stručnjaka. Stručnjaci su dužni slušati roditelje, osigurati im prostor i vrijeme za razgovor, trebaju biti svjesni kako roditelji neće uvijek prihvaćati ponuđene savjete, no unatoč tome trebaju biti iskreni i iskazivati pozitivne mogućnosti. U razgovoru je uvijek dobro koristiti poznate termine, slušati sva pitanja roditelja i ponuditi odgovore,

pohvaliti djetetov trud i ono najvažnije – uključiti roditelje kao partnere u suradnji (Wagner Jakab, 2014).

4.4. Covid-19 i gluhošljepoća

Pandemija Covid-19 (koronavirusa) u svijetu se javila 2019. godine, a u Republici Hrvatskoj prvi slučaj zabilježen je krajem veljače 2020. godine. Svijet je bio u karanteni, zatvorene su mnoge trgovine, tvrtke, škole, vrtići, tvornice, sportsko-rekreacijski objekti i mnoge druge ustanove, no neke koje su prijeko potrebne (bolnice, ambulante, prehrambene trgovine i slično) radile su uz pridržavanja određenih mjera.

Za vrijeme pandemije koronavirusa dogodili su se potresi u Zagrebu i Petrinji. Sukladno tome, najvažniji cilj bio je osigurati osobe s gluhošljepoćom kako bi bile jednako zaštićene kako se navodu u članku 11 Konvencije Ujedinjenih naroda o pravima osoba s invaliditetom. Europska unija gluhošlijepih sastavila je ključne preporuke kako bi se gluhošlijepim osobama pružili jednaki standardi usluga i podrške. U suradnji s Afričkom federacijom gluhošlijepih, Latinoameričkom federacijom gluhošlijepih i Svjetskom federacijom gluhošlijepih, Europska unija gluhošlijepih pozivali su Ujedinjena narode, Svjetsku zdravstvenu organizaciju, tijela Europske unije, državne stranke i vlade u svijetu kako bi gluhošlijepim osobama omogućili sljedeće: sve informacije trebaju se prilagoditi jednostavnom jeziku kako bi gluhošlijepi osobe dobivale potpune informacije pa se tako traži da svi materijali prevode na znakovni jezik, dobivaju svoje titlove u skladu s govorenim, sve publikacije trebaju biti tiskane uvećano i slično; sve službene upute i smjernice vezane uz koronavirus trebaju biti pristupačne gluhošlijepim osobama; usluge poput Crvenog križa, pružanja podrške i pomoći trebaju biti dostupne gluhošlijepim osobama; digitalni mediji trebaju biti dostupni u jednostavnom obliku; gluhošlijepi osobe trebale bi imati pristup zaštitnoj opremi koja je potrebna za vrijeme pandemije koronavirusa; prevoditelji bi trebali uvijek biti dostupni i u blizini kako bi gluhošlijepim osobama omogućili primanje informacija i prijevoda iz pisanog i govornog oblika; neposredno podizanje svijesti o podršci gluhošlijepim osobama; dostupnost uslugama za vrijeme karantene ili kad je potrebna medicinska pomoć; gluhošlijepi osobe trebaju imati ravnopravno dostupne mogućnosti rada od kuće; ograničenja trebaju biti provedena na jednak način kao i kod ostalih ljudi, a prilikom odlaska na lokacije gdje je potreban prevoditelj, treba im to omogućiti (list *Dodir*, br. 70, I. 2020).

Nastava se pretežito održavala online, odnosno na daljinu. Učenici od prvog do četvrtog razreda nastavu su pratili na trećem programu Hrvatske radiotelevizije pod programom *Škola na Trećem*, a učenici predmetne nastave imali su video lekcije i online nastavu. Program se emitirao svakog dana, a nastavni sadržaji za jedan razred trajali su 60 minuta u jutarnjem terminu, a u popodnevnom terminu puštala se repriza. Program online nastave obuhvaćao je hrvatski jezik, matematiku, prirodu i društvo, tjelesnu i zdravstvenu kulturu te likovnu kulturu. Svi materijali su bili dostupni i na mrežnim stranicama *Škole za život*. Materijale za snimanje pripremali su učitelji i viši savjetnici Agencije za odgoj i obrazovanje. Učitelji trebaju objašnjavati jasno, zanimljivo, jednostavno i metodički primjereno²⁵. Ministarstvo znanosti i obrazovanja osiguralo je u suradnji s Hrvatskim društvom prevoditelja znakovnog jezika za gluhe praćenje online nastave *Škole na Trećem* za učenike oštećena sluha. Hrvatsko društvo prevoditelja znakovnog jezika na svojoj je Facebook stranici omogućilo prevođenje nastave uživo u realnom vremenu. Učenici su se spajali sa svojim prevoditeljem, a svi sadržaji od tog dana bili su dostupni i dalje²⁶.

Zaposlenici Saveza *Dodir* za vrijeme pandemije kontinuirano su se usavršavali, samo ovaj put od kuće u online obliku. Isto tako, online tečaj učenja hrvatskog znakovnog jezika odvijao se online putem. Mnogi prevoditelji koji prevode u školi brzo su pronalazili nove načine uspostave kontakata sa svojim učenicima. Komunikaciju su provodili na različite načine, primjerice putem poruka, kratkih videa koje su snimali ili preko video poziva. Njihov posao u nastavi nije samo prevođenje već oni često i objašnjavaju nepoznate riječi, prevode na koji način je nešto bilo izrečeno, objašnjavaju kontekst razgovora i slično. Prilikom online nastave neprekidno su se susretali s nekim teškoćama pa tako je dolazilo do pucanja internetske veze ili nemogućnosti otvaranja materijala koji učenici dobivaju. No, sve na kraju riješilo na neki način, a najvažnije je da su učenici naučili sve što je bilo potrebno (list *Dodir*, br. 70, I. 2020).

U listu *Dodir* (br. 70, I. 2020) opisan je jedan dan prevođenja. Autorica stavlja naglasak kako se zaboravilo na gluhe i nagluhe učenike jer im nije bilo omogućeno praćenje nastave u skladu s njihovim potrebama, odnosno kako bi imali prijevod na hrvatski znakovni jezik pa jedino što je preostalo bilo je povezivanje putem video

²⁵ *Škola na Trećem*. Preuzeto 10.5.2021. s: <https://i-nastava.gov.hr/vijesti/skola-na-trecem/67>

²⁶ Raspored *Škole na Trećem*. Preuzeto 10.5.2021. s: <https://skolazazivot.hr/raspored/>

poziva. Prevoditeljica se s gluhom učenicom povezivala koristeći računalo i mobitel. Često su se javljale internetske poteškoće i veza je pucala. Gluha učenica istovremeno je trebala pratiti nastavu na televiziju i njezino prevođenje koje se provodilo putem računala. Nedostatci koje prevoditeljica navodi su neusklađenost nastavnih jedinica. Učenica je većinu onoga što se prikazivalo na nastavi znala od ranije te je brzo i točno rješavala postavljene zadatke. Prevoditeljica je na kraju nastavnog dana prakticirala dodatno ispitivanje kako bi s učenicom ponovila naučeno i kako bi provjerila je li učenica sve shvatila. Kao važnu napomenu napominje da je izrazito važno surađivanje učiteljice, roditelja i prevoditelja u ovakvim situacijama. Primjerice, majka učenice svakog jutra prosljeđivala je e-mail njihove učiteljice u kojem je pisalo sve što će raditi taj dan. U koliko su postojali video zadatci, prevoditeljica se ponovo spajala s učenicom kako bi joj dodatno prevela video na hrvatski znakovni jezik, a na isti princip rješavali su se nastavni listići ukoliko je to bilo potrebno. Autorica kao zaključak navodi kako bi svi učenici trebali imati jednake mogućnosti praćenja online nastave te smatra da se uspješno uspjelo realizirati prevođenje nastave.

5. ZNAKOVNI JEZIK

Trako (2007) piše da su još u razdoblju paleolitika ljudi uvidjeli značaj svojih dlanova i prstiju. Njihov značaj uočavamo u otiscima ruku na zidovima mnogih špilja. Simbolika ruke očita je u tim otiscima i kao takav, važan je element znakovnog jezika. Mnoge zajednice imaju nazove *Dlan*, *Dodir* i slično pa možemo reći da su ruka, dlan i/ili prsti njihovi zaštitni znakovi. Jednako tako, znakovni jezik ne bi postojao bez ruku. Geste koje se svakodnevno koriste prirodno su naučene baš kao i znakovi znakovnog jezika kod gluhe djece.

Znakovni jezik jednak je svim ostalim jezicima i predstavlja komunikacijski sustav koji služi razmjeni informacija između dviju ili više osoba. Tijekom povijesti smatralo se da je znakovni jezik samo jezik neke zajednice gluhih osoba, no danas znamo da je znakovni jezik zapravo jezik zajednice gluhih i gluhoslijepih osoba. Svaka zajednica ima svoj zaseban kulturni i jezični identitet. Mnogi ljudi smatraju da u svijetu sve gluhe i gluhoslijepa osobe govore istim znakovnim jezikom i da je on univerzalan, no to nije točno. Postoje nacionalni znakovni jezici kao što su: francuski znakovni jezik (LSF), ruski znakovni jezik (RSL), talijanski znakovni jezik (LIS), hrvatski znakovni jezik (HZJ) i mnogi drugi. Gluhi učitelj i predsjednik Nacionalne udruge gluhih u Americi,

George W. Veditz, godine 1904. rekao je: „Toliko dugo dok imamo gluhe osobe, imat ćemo i znakovni jezik“ (Tarczay, 2006).

Do šezdesetih godina 20. stoljeća, izraziti prozivnici znakovnog jezika smatrali su ga bijednom zamjenom za jezik. Danas, u 21. stoljeću, takvi pogledi na gluhoću, gluhosljepoću i znakovni jezik su odbačeni pa se danas potpuno prihvaćaju identiteti gluhih i gluhoslijepih osoba kao pripadnika kulturne i jezične manjine. Upravo znakovni jezik im omogućuje međusobnu komunikaciju sa zajednicom koja doslovno znači podijeliti i učiniti nešto dijelom zajedništva. Jednako tako, sve više dolazi do izražaja jezično i kulturno bogatstvo njihovih zajednica i to ostavlja snažan dojam na čujuće osobe. Znakovni jezik je nekad bio zabranjivan, a danas je priznat kao jedan poseban i punovrijedan jezik, a u više od 30 država priznat je kao jezik manjine. Mnogi znakovni jezici danas su ravnopravni zahvaljujući ranim istraživanjem pedesetih godina prošlog stoljeća koje je započeo William C. Stokoe. Njegova studija o znakovnom jeziku daje značajan doprinos priznavanju znakovnog jezika (Tarczay, 2006).

Pravi, prirodni jezik gluhih osoba je znakovni jezik. Čujuća djeca od čujućih roditelja prirodno usvajaju govorni jezik na temelju učenja po modelu, a tako i gluha djeca od gluhih roditelja prirodno usvajaju znakovni jezik na temelju učenja po modelu. U slučaju kad je gluho dijete rođeno u obitelji čujućih roditelja, ono ne može prirodnim putem usvojiti znakovni jezik. Roditelji tog djeteta nisu model za usvajanje jezika jer se služe govorom kao sredstvom komunikacije i upravo iz tog razloga potrebno je na vrijeme otkriti djetetovu gluhoću kako bi dijete što ranije započelo učiti znakovni jezik. Znakovni jezik odvija se u vizualno-spacijalnom modalitetu za razliku od govornoga jezika. Gluho dijete prvo si vizualno predočava pojam, a zatim ga veže uz predmet u prostoru na koji se taj pojam odnosi (Trako, 2007).

Djeca koja rano počinju učiti znakovni jezik kasnije nemaju teškoće u svladavanju drugih jezika, čitanju, govoru ili u nekoj drugoj kognitivnoj vještini. Rano učenje znakovnog jezika zapravo može pridonijeti stvaranju većeg broja razvijenih vještina koje su potrebne za uspješan dvojezični razvoj. Jedna od prednosti ranog učenja znakovnog jezika kao prvog je ta, da učenici i učitelji u dvojezičnom komunikacijskom okružju mogu iskoristiti jedan naučeni jezik kod usvajanja drugog jezika, a jednako tako se potiče prijenos općeg znanja. Činjenica je da znakovni jezik nema svoj pisani oblik, no to nije veliki problem jer postoji više jezika koji nemaju pisane oblike nego

oni koji ih imaju. Može se reći da i znakovni jezik zapravo ima pisanu formu – u obliku videozapisa (Wilbur, 2001).

5.1. Hrvatski znakovni jezik

Hrvatski znakovni jezik (HZJ) je jezik hrvatskog govornog područja, jedan je od nacionalnih znakovnih jezika i koristi se samo na području Republike Hrvatske. Baš poput hrvatskog jezika, hrvatski znakovni jezik ima svoje dijalekte na području Republike Hrvatske. Važno je napomenuti kako poredak riječi u hrvatskom znakovnom jeziku nisu u potpunom skladu s hrvatskim govornim jezikom. Ovaj jezik još nije u potpunosti istražen, a lingvistička istraživanja hrvatskog znakovnog jezika su zapravo tek započela. Na temelju svega poznatog, možemo zaključiti kako hrvatski znakovni jezik ima svoju vlastitu gramatiku koja je različita od govornog jezika, a njegovo učenje zahtjeva usvajanje i učenje kao i bilo koji strani jezik (Tarczay, 2006).

Tarczay (2006) govori kako na području Republike Hrvatske znakovni jezik nije prepoznat kao jezik bez obzira na to što se u njime služi velik broj gluhih, nagluhih i gluhoslijepih osoba u svojoj svakodnevnoj komunikaciji s okolinom. Hrvatski znakovni jezik najčešće koriste obitelji koje imaju dva ili više gluha i/ili gluhoslijepa člana, učenici i djelatnici u školama za gluhe, zajednice gluhih i gluhoslijepih osoba, u mnogim sportskim klubovima, klubovima umirovljenika i slično.

Hrvatski sabor je 2015. godine prihvatio *Zakon o hrvatskom znakovnom jeziku i ostalim sustavima komunikacije gluhih i gluhoslijepih osoba u Republici Hrvatskoj* i od tog trenutka hrvatski znakovni jezik prihvaćen je kao služben, a i ravnopravan jezik. Osobe koje imaju komunikacijske poteškoće imaju pravo koristiti se, obrazovati se i dobivati informacije na hrvatskom znakovnom jeziku. Gramatika hrvatskog znakovnog jezika razlikuje se od govorenog jezika po izrazima lica, stavu tijela i pokretima ruku koji daju intonaciju i ton izrečenog. U Republici Hrvatskoj postoji nekoliko oblika hrvatskog znakovnog jezika, a razlikuju se po tome što se koriste ovisno o tome koliko osoba s kojom se komunicira dobro vidi (Gajski, 2017).

Zašto se za hrvatski znakovni jezik kaže da je prirodan jezik gluhih? Tarczay (2006) piše kako se za hrvatski znakovni jezik govori da je prirodan zbog četiri razloga: znakovni jezik usvaja se još od rođenja, dijete usvaja znakovni jezik za vrijeme komunikacije s odraslom osobom koja je govornik znakovnog jezika te se pri tome ne koristi korekcija i formalno poučavanje, a kao posljednji razlog navodi da gluho dijete

u kratkom vremenu, otprilike do treće godine života, svlada sve temelje znakovno-jezične komunikacije jednako kao čujuće dijete usvaja svoj jezik.

5.1.1. Osnove izvođenja znakova

U hrvatskom znakovnom jeziku postoje tri različita načina izvođenja znakova pa tako razlikujemo ručno, neručno i kombiniramo znakovanje. Ručno znakovanje može se provoditi na tri načina: znakovi se mogu izvoditi jednom rukom, pomoću dvije ruke i to istovremeno te pomoću dvije ruke, no oni nisu istovremeni. Neručno znakovanje podrazumijeva znakovanje pomoću nekih drugih dijelova tijela. Primjerice, znakovati se može pomoću glave, tupa, glave ili drugih dijelova tijela. Kombinirano znakovanje uključuje kombinaciju ruku i nekih drugih dijelova tijela pa tako primjerice možemo znakovati rukom i glavom. Kod znakovanja uvijek je jedna ruka dominantna pa je tako najčešće dominantna desna ruka. U slučaju da znakuje lijevak, ponekad je lijeva ruka dominantna. Kad se znakovi izvode jednom rukom, tada se koristi dominantna ruka, a kad se znakovi izvode pomoću dvije ruke, tada je nedominantna ruka podloga za izvođenje dominantnoj ruci te ona izvodi zrcalne ili jednake pokrete poput dominantne ruke (Tarczay, 2006).

Tarczay (2006) navodi da se u hrvatskom znakovnom jeziku znakovi razlikuju i prema oblikotvornim obilježjima. Oblikotvorna obilježja hrvatskog znakovnog jezika određuju značenje pojedinog znaka. Vrlo je važno u potpunosti točno izvoditi znakove jer u slučaju kad je jedno oblikotvorno obilježje različito nego što treba biti, znak više nema isto značenje te dolazi do nerazumijevanja u komunikaciji ili potpuno krivog razumijevanja znaka. Tako u oblikotvorna obilježja čine: oblik šake, orijentacija šake mjesto izvođenja odnosno artikulacije znaka, kretnja znaka i neka neručna obilježja znaka.

U hrvatskom znakovnom jeziku razlikujemo 44 pojedinačne i različite oblike šake, a podijeljeni su u 15 skupina koje su glavne skupine te svaka skupina ima svoje srodne oblike. Svaki oblik predstavlja pojedini fonem, ima svoju oznaku i naziv, a sam oblik šake doprinosi promjeni značenja znaka. Orijentacija šake označava položaj šake, to jest dlana i zapešća prema tijelu govornika. Postoje mnogi znakovi koji su po svojem obliku jednaki, a razlikuju se po orijentaciji šake. Zato je važno dobro orijentirati šaku kako ne bi došlo do nerazumijevanja znaka. Mjesto izvođenja znaka podrazumijeva mjesto na kojem se određeni znak tvori. Uz mjesto izvođenja veže se i pojam znakovni

prostor koji označava prostor unutar kojeg se izvode znakovi, no u nekim situacijama se znakovi izvode izvan tog prostora. Znakovni prostor uglavnom se nalazi malo iznad glave do struka te od lakta do lakta uz blago savinute ruke. Neutralni prostor izvođenja znaka podrazumijeva izvođenje znaka bez kontakta ruke s tijelom, a njegovo središte je u visini prsa. Također razlikujemo primarnu lokaciju izvođenja znaka (mjesto koje se nalazi na tijelu ili blizu njega) i sekundarnu lokaciju izvođenja (mjesto izvođenja nalazi se na ruci ili blizu ruke). Ukupno postoji 17 glavnih mjesta izvođenja znakova na ljudskom tijelu, a to su: vrat, usne, nos, uho, čelo, tjeme, oko, obraz, brada i ispod nje, rame, prsa, nadlaktica, podlaktica, zapešće, prsti i ranije spomenuti neutralni prostor. Najsloženije oblikotvorno obilježje je kretnja znaka, odnosno pokreti šaka i ruku. Tako razlikujemo različite pokrete, jednostavne, istovrsne, ujednačene, a i malo složenije, raznovrsne i neujednačene kao i kombinacije nekih pokreta. Kod kretnje znaka potrebno je skrenuti pozornost na put izvođenja znaka, način izvođenja, ponavljanje neke kretnje, koordinaciju i brzinu kretnje znaka. Pokreti izvođenja znakova mogu se izvoditi u tri osi: po visini, dužini i širini. Ruka se može savijati u prostoru kako bi izvodila određeni znak, a najčešći pokreti u hrvatskom znakovnom jeziku su kružni, linearni, valoviti, polukružni, spiralni i cik-cak. Znakovi kod izvođenja mogu se ponavljati jednom, dva puta ili više puta kako bi imali određeno značenje. Koordinacija kretanja veže se uz izvođenje znaka dvjema rukama pa tako neki znakovi zahtijevaju kontakt desne i lijeve ruke, između ruku ili u mogu biti u dodiru s nekim dijelovima tijela. Dvije ruke mogu biti međusobno odvojene, mogu se doticati, spojiti se prilikom izvođenja znaka, zamijeniti mjesta, povezati se djelomično i slično. Isto tako, neki znakovi zahtijevaju brzo izvođenje, a neki sporije, no neki znakovi izvode se samo određenim tempom (Tarczay, 2006).

Tarczay (2006) kod neručnih pokreta izdvaja mimiku, pokrete tijela i glave. Mimika ima karakteristične oblike očiju, obrva, usana i obraza. Tako možemo imati namršten nos, širom otvorene oči, podignute obrve, napućene usne i slično. Kod pokreta glave razlikujemo određene specifične pokrete kao što su: odmahivanje lijevo-desno, naklon glave naprijed, kimanje gore-dolje, naklon glave nazad i naklon glave u jednu stranu. Držanje tijela gotovo nikad ne nema samostalno značenje, a najčešće je specifično kod izražavanja osjećaja, stavova i raspoloženja, no uvijek dolazi u kombinaciji s izrazima lica i pokretima glave.

Razlikujemo tri vrste hrvatskog znakovnog jezika, a to su taktilni, locirani i vođeni hrvatski znakovni jezik.

5.1.2. Taktilni hrvatski znakovni jezik

Taktilni hrvatski znakovni jezik vrsta je hrvatskog znakovnog jezika i sustav je taktilnih znakova. Pomoću njih slijepe i gluhoslijepe osobe opipom ili dodirom primaju informacije iz svoje neposredne okoline. Koristi se tako da se osobe koje komuniciraju drže za ruke. Osoba koja govori pokazuje informacije, a osoba koja ih sluša prima informacije opipom. Prilikom odgovaranja uloge govornika i slušatelja se mijenjaju tako da druga osoba pokazuje ono što govori, a prva osoba prima informacije opipom i tako sluša informacije. Taktilni hrvatski znakovni jezik koristi se kad osoba nema dovoljno ostatka vida kako bi lijepo vidjela znakove (Gajski, 2017).

Osobe koje se služe taktilnim hrvatskim znakovnim jezikom dobro poznaju hrvatski znakovni jezik. U slučaju da jedna osoba unutar komunikacije ima dovoljno ostatka vida, poruku može primiti i slušanjem i gledanjem, to jest opipom, no kad šalje poruku natrag, pokazuje poruku koristeći se taktilnim znakovima. Gluhoslijepe i slijepe osobe dodirom osjećaju pokrete ruku i razlikuju oblike znakova i pri tome im daju određeni smisao informacija.²⁷

5.1.3. Locirani hrvatski znakovni jezik

Locirani hrvatski znakovni jezik oblik je vizualnog znakovnog jezika. Izvodi se samo unutar odgovarajućeg vidnog polja koji se prilagođava i određuje prema gluhoslijepoj osobi (Gajski, 2017).

Ovaj oblik hrvatskog znakovnog jezika koriste osobe s oštećenjem perifernog vidnog polja. Vidno polje u kojem gluhoslijepa osoba prima informacije još se naziva okvir vizualnog polja. Taj okvir podrazumijeva prostor koji se najčešće nalazi u visini i širini donjeg dijela trupa ili donjeg dijela brade osobe koja prima informacije. Osoba koja šalje, odnosno prenosi informacije treba biti na odgovarajućoj udaljenosti kako bi gluhoslijepa osoba mogla uspješno primiti i procesuirati dobivene informacije. Točna udaljenost na kojoj govornik stoji određuje se tako da se gluhoslijepu osobu s neke

²⁷ Hrvatski savez gluhoslijepih osoba Dodir. Preuzeto 13.3.2021. s <http://www.dodir.hr/thzj.php#.WyUUYzczbIV>

udaljenosti priupita odgovara li joj ta udaljenost i vidi li dobro znakove te na kojoj lokaciji vidnog polja gluhoslijepa osoba želi koristiti znakovni jezik.²⁸

5.1.4. Vođeni hrvatski znakovni jezik

Vođeni hrvatski znakovni jezik jedan je od oblika hrvatskog znakovnog jezika. Njime se koristi gluhoslijepa osoba koja ima dobru oštrinu vida, no njezino vidno polje je uvelike smanjeno pa stalno treba usmjeravati sugovornikove ruke kako bi mogla dobro vidjeti znakove i primiti potpunu informaciju. Ovdje se javlja izraz tunelski vid koji označava gubitak perifernog vida (Gajski, 2017).

Gubitak vidnog polja manifestira se u različitim stupnjevima koje pogled može obuhvatiti s obzirom na vrijeme. Na primjer: gluhoslijepa osoba ima kut gledanja unutar mjesec dana u iznosu od 0 do 450, a sljedećih pet mjeseci može imati u iznosu od 50 do 1800. U slučaju kad gluhoslijepa osoba ne vidi sve znakove, ona stavlja ruku na zapešće govorniku i vodi njegovu ruku unutar okvira u kojem ima jasnu i potpunu sliku znakovanja. Tako se komunikacija usmjerava tijekom cijelog procesa komuniciranja kako bi gluhoslijepa osoba primala potpune informacije.²⁹

5.1.5. Jednoručna i dvoručna abeceda

Jednoručna i dvoručna abeceda pripadaju skupini ručnih abeceda, a njihova povijest je izrazito bogata. Tragovi korištenja ručnih abeceda vode nas u daleki srednji vijek, još u sedmo stoljeće kad su redovnici osmislili svoj način bezglasnog komuniciranja jer su se zavjetovali na šutnju. Naime, redovnici su koristili ručni oblik komunikacije upotrebljavajući određene znakove i svojevrsnu ručnu abecedu. Tijekom nekoliko godina, u 15. i 16. stoljeću, oblik ručne abecede koju su koristili redovnici, usavršavao se. Redovnici su redoviti radili s gluhom djecom poučavajući ih govoru i pismu pomoću znakova. U doba renesanse ljudi nisu bili dovoljno pismeni da bi izumili abecedu pa su stoga ručnu abecedu mogli izumiti samo ljudi koji su bili dovoljno obrazovani (Eriksson, 1993; prema Tarczay, 2006).

Najraniji zapis o ručnoj abecedi nalazi u djelu engleskog redovnika, povjesničara i teologa Bede pod nazivom *o govoru pomoću kretnje prstiju*. U djelu su prikazani najstariji slikovni zapisi rimskih znamenki koje su prikazane prstima. Tri jednoručne

²⁸ Hrvatski savez gluhoslijepih osoba Dodir. Preuzeto 13.3.2021. s <http://www.dodir.hr/LHZJ.php#.WyUUmTczbIU>

²⁹ Hrvatski savez gluhoslijepih osoba Dodir. Preuzeto 13.3.2021. s <http://www.dodir.hr/VHZJ.php#.WyUZujczbIU>

abecede prikazao je franjevac Cosmas Rosellius u djelu *Riznica umjetnog pamćenja* iz godine 1579 te se to djelo smatra najstarijim slikovnim prikazom jednoručne abecede. U djelu su prikazane 52 konfiguracije prstiju gdje je Rosellius pokušavao prikazati rukopisna slova prikazavši tri opcije prikaza za svako slovo. Spominju se mnoga imena vezana uz ručne abecede, no svakako valja izdvojiti redovnika Juana Pabla Boneta koji je 1620. godine sastavio prvu disertaciju o edukaciji gluhih osoba. U nju je umetnuo *Vizualni abecedarij*, jednoručnu abecedu koja se još uvijek koristi u Americi. Iz 17. stoljeća svakako treba spomenuti dva imena: George Dalgarno i John Wallis. Dalgarno je bio intelektualac koji je stvorio jedan potpuno novi sustav ručne abecede i to je sve zapisao u svojoj knjizi *Učitelj gluhonijemih*. Za učenje njegovog sustava ručne abecede bilo je potrebno nositi bijelu rukavicu s otisnutim crnim slovima abecede, a kako bi se stvarale riječi i rečenice, bilo je potrebno prstom dotaknuti odgovarajuća slova. Nakon što osoba upamti gdje se nalazi određeno slovo, rukavica joj više nije bila potrebna. Wallis je bio engleski profesor geometrije koji je 1662. godine predložio model dvoručne abecede koji je bio oslikan skoro 60 godina kasnije. U 18. stoljeću, Jacob Rodriguez Pereire bio je prvi poznatiji učitelj gluhih osoba. On je doradio abecedu koja se koristila do tada dodajući 30 oblika šake. Ti oblici predstavljali su zvukove koje proizvodi govorni organ i slova abecede. Za njegov rad znali su svi u svijetu pa se upravo on smatra odgovorim za širenje ručne abecede. U 18. i 19. stoljeću razvijale su se škole koje su proučavale gluhe učenike u Francuskoj, Italiji, Španjolskoj, Švedskoj, Njemačkoj, Finskoj, Velikoj Britaniji i Norveškoj. Razvoj francuske ručne abecede doveo je do razvoja američke ručne abecede, a kasnije i ostalih standardnih ručnih abeceda koje se još danas upotrebljavaju (Tarczay, 2006).

Ručne abecede zapravo su oblik slovanja ili sricanja slova, a najčešće se koriste kod sricanja imena, termina i stranih riječi. Strane riječi se sriču onako kako se i pišu, a uz to potrebno je i izgovarati ono što se pokazuje kako bi se njihov izgovor mogao pročitati s usana. U Republici Hrvatskoj i njezinim susjednim zemljama na prostoru nekadašnje Jugoslavije najčešće se koristila dvoručna abeceda, a jednoručna abeceda više se koristila u drugim europskim zemljama. Svaki oblik ručne abecede ima svojih prednosti i nedostataka. Dvoručna abeceda smatra se bržom od jednoručne, a jednoručna abeceda kao svoju prednost ima mogućnost korištenja druge ruke za obavljanje neke djelatnosti ili aktivnosti kao što je primjerice vožnja i držanje volana. Kod obje ručne abecede izrazito je važno da slova budu cijela vidljiva sugovorniku,

njihovo izmjenjivanje u nekom određenom ritmu i da se slova uvijek pokazuju na istoj poziciji, a to je u visini sredine prsa. U slučaju kad gluha osoba nije pretežito vješta u korištenju nekog oblika ručne abecede, potrebno je slovati znatno sporije te po završetku svake riječi treba napraviti stanku. Najčešći oblik stanke je spuštanje ruke. Korištenje ručne abecede trebala bi pratiti mimika, to jest prikaz svakog slova usnama (Šegota i sur., 2010).

U Republici Hrvatskoj se zajednice gluhih i gluhoslijepih osoba koriste dvjema ručnim abecedama. Jednoručna i dvoručna abeceda obuhvaćaju sva slova hrvatske abecede i dodatna slova engleske abecede: Q, X, W i Y. Ručne abecede zapravo su pomoćno sredstvo komunikacije. Prilikom njihovog korištenja, vrlo je važno pogledom obuhvatiti sugovornikovo lice, njegove pokrete ruku i usana te se nikako ne smije gledati isključivo u ruke ili usta. Kod izricanja riječi važno je voditi računa o načinu na koji izričemo i brzini izricanja. Kako bi se izricanje što bolje shvatilo, najbolje je izricati umjerenim tempom. Prilikom razgovora s gluhoslijepom i/ili gluhom osobom, u situaciji kada nismo u potpunosti razumjeli poruku koju nam je osoba željela poslati, a mogli bismo razumjeti poruku ukoliko osoba ponovi, koristimo sljedeće znakovne izraze: *ponovite; malo sporije; ne razumijem* (Tarczay, 2006).

Gajski (2017) objašnjava da jednoručna i dvoručna abeceda prikazuju slova abecede određenim pokretima ruke, odnosno ruku u slučaju dvoručne abecede.

5.1.5.1. Jednoručna abeceda

Hrvatska jednoručna abeceda prilagodba je američke jednoručne abecede koja je proširena palatalima hrvatskog jezika³⁰. Može se reći da jednoručna abeceda oponaša mala formalna slova, no teže ju je upamtiti jer oblici formalnih slova ne prate oblike formalnih slova u mjeri kojoj dvoručna abeceda slijedi velika formalna slova. Jednoručna abeceda uglavnom se koristi u školama koje pohađaju gluha djeca jer se pomoću jednoručne abecede učinkovitije prenose riječi i određene informacije. Kod izricanja jednoručnom abecedom, mjesto izricanja je najčešće u gornjoj desnoj polovici trupa jer se izriče desnom rukom. Ovdje je važno pripaziti na da se pojedino slovo ispisuje na jednom mjestu i da se ruka ne pomiče u stranu već da se mijenja samo oblik šake ovisno o slovu izricanja. (Tarczay, 2006).

³⁰ Palatali su glasovi koji se artikuliraju na prednjem nepcu, a to su: č, ć, dž, đ, lj, nj, š i ž.

5.1.5.2. Dvoručna abeceda

Kod izricanja dvoručnom abecedom koriste se obje ruke. Hrvatska dvoručna abeceda svojim određenim oblikom i položajima prstiju oponaša velika formalna slova hrvatske abecede. Ovaj oblik ručne abecede ima veliku tradiciju korištenja u zajednicama gluhoslijepih i gluhih osoba. Prilikom izvođenja, slova su veća jer ih tvore obje ruke pa su pogodna za korištenje u slučaju kad se komunicira s veće udaljenosti. Mjesto na kojem se najčešće izriče dvoručnom abecedom je malo ispod vrata, odnosno ispred gornje polovice trupa. Želimo li izricati kratice, a da se pritom služimo dvoručnom abecedom, potrebno je istovremeno oblikovati usne u obliku tih slova na način kako se slova izgovaraju. Kod čujućih osoba uobičajeno je izgovaranje kratice po principu slogova, a kod gluhih osoba one se izgovaraju jedan glas za jedno slovo te kratice. Primjerice, gluhe osobe za kraticu HZO neće reći ha-ze-o, već h-z-o. (Tarczay, 2006).

5.2. Brailleovo pismo

„Brajica je pismo osmišljeno za slijepe osobe, po mjeri veličine jagodice prstiju, prema Matok (2007.), a prema Rogić (2002.) pismo koje se čita prstima. Iako se brajica popularno naziva, „pismom za slijepe“ (Baković, 1995., Fajdetić 2009.) ili točkastim pismom za slijepe (Lukić 2007.), brajicu rabe i videće osobe. Prema Krznariću (2001.) brajica nije nikakva zagonetka, već vrlo logičan sustav čitanja i pisanja. Louis Braille osmislio je svoj sustav 1825. godine, a prema Rogić (2002.) stvoren je kao elegantan i praktičan sustav, po mjeri čovjeka“ (Fajdetić, 2011, str. 94).

Prije nego što je Brailleovo pismo postalo široko prihvaćeno pismo za slijepe osobe u cijelom svijetu, bilo je nekoliko pokušaja stvaranja posebnog pisma za slijepe osobe. Brailleovo pismo novi naziv po Louisu Brailleu koji je ostao slijep još kao desetogodišnjak. Braille je osmislio znakove veliko slovo, računske operacije, brojeve i interpunkcijske znakove pa je njegovo pismo imalo sve što ima i pismo osoba koje vide. Slijepe osobe imaju bolji osjećaj dodira od osoba koje vide jer su svjesne i znaju da im vid ne može pomoći pa u njegovom nedostatku ječe se razvijaju sva ostala osjetila. Upravo na osjetilu dodiru se temelji čitanje Brailleova pisma (Gajski, 2017).

Škrobo (2015) piše da je Brailleovo pismo zapravo reljefni sustav znakova kojim se predočavaju slova, aritmetički znakovi, brojke i slično različitim kombiniranjem. Kombiniranje ovisi o rasporedu točaka koji se nalazi u šest polja. Takvo pismo, u

odgoju i obrazovanju, koriste slijepa, visoko slabovidna djeca ili djeca koja imaju progresivne bolesti vida te se njihova nastava u školi temelji na ovom pismu.

U hrvatskoj literaturi mogu se pronaći različiti sinonimi za brajicu, a u pravopisnom rječniku Babić i suradnici iz 2004. godine, brajica nije navedena kao pismo hrvatskog jezika. Vinko Bek bio je prvi hrvatski učitelj slijepih te je značajan zato što je Brailleovo pismo prilagodio potrebama hrvatskog jezika dodajući specifične znakove za hrvatski jezik na neiskorištenim znakovima. U svijetu ne postoji univerzalan oblik brajice već svaka država ima svoj nacionalan oblik. U Republici Hrvatskoj šestotočkasta brajica smatra se standardnom brajicom (Fajdetić, 2011).

Brailleovo pismo ima dva oblika – taktilni i grafemski. Taktilni oblik najčešće se koristi u komunikaciji s učenikom, a grafemski se oblik koristi kod prezentacije brajičnih sadržaja osobama koje vide i u pripremi različitih materijala na brajici. Grafemski oblik olakšava učenje čitanja i pisanja na brajici osobama koje vide. Kod tvorbe brajičnih znakova koristi se šest točkica koje tvore 63 znaka (taktilne vizualne slike i razmak). Točkice se definiraju u određene položaje unutar tri horizontale (gornja, srednja i donja) i dvije vertikale (lijeva i desna). Gledamo li horizontale, u gornjoj imamo 1. i 4. točkicu, u srednjoj 2. i 5. točkicu, a u donjoj 3. i 6. točkicu, a ako gledamo vertikale, tada u lijevoj imamo 1., 2. i 3. točkicu, a u desnoj 4., 5. i 6. točkicu. Zbog lakšeg zapamćivanja brajičnih kombinacija, dobro je imati prikaz u kojem su sve točkice označene brojevima. Prema složenosti brajičnih znakova razlikujemo jednostavne i složene znakove. Jednostavni znakovi kombinirani su točkicama unutar jedne šestotočke, a složeni je u kombinaciji dva ili više jednostavna brajična znaka. Funkcija jednostavnih brajičnih znakova je razlikovna. Od ukupno 63 brajična znaka, 31 jednostavna znak nije prepoznatljiv dok je samostalan, a 32 jednostavna znaka su prepoznatljiva kad su samostalna. Drugi naziv za jednostavan brajični znak je taktem (gledajući u taktilnom obliku). Želimo li napisati veliko formalno slovo, trebat će nam dva jednostavna brajična znaka: predznak koji se koristi za veliko slovo (4. i 6. točkica) i malo formalno slovo koje želimo. Na primjer, želimo li masno istaknuti i podvući veliko formalno slovo, potrebno nam je 8 jednostavnih brajičnih znakova (Fajdetić, 2011).

Postoje specifična sredstva i neka pomagala koja pomažu kod pisanog komuniciranja i korištenja Brailleovog pisma. To su tablica i šilo, hardverski dodatci za računalo poput Brailleovog retka, Brailleove bilježnice i Brailleovog stroja. Grafemski oblik

pisma dostupan je korištenjem računala i Brailleovih fontova. Oni se prilagođavaju svakom pojedinom jeziku i omogućuju im pripremu i adaptaciju materijala i izradu taktilnih prikaza. Isto tako pomažu kod adaptacije, korekciji pisanog teksta u taktilnom obliku i transkripciji. Grafički simulirano pismo nastaje ispupčenjem točkica koje prezentiraju istaknute (obojene) točkice, a točkice koje nedostaju prezentirane su manjim, manje istaknutim ili neobojenim točkicama (Fajdetić, 2011).

5.3. Pisanje na dlanu

Pisanje na dlanu smatra se jednim od najprikladnijih i najlakših oblika komunikacije gluhoslijepih i čujućih osoba. Jednako tako, najprihvatljivija je metoda kod komunikacije s osobom koja ne vidi i ne čuje u slučaju kad sugovornik ne zna hrvatski znakovni jezik. Pisanje na dlanu je jednostavno, a provodi se na način da se na dlanu crtaju velika tiskana slova u sredini dlana, slovo na slovo, a ne jedno pokraj drugoga. Nakon napisane riječi potrebno je napraviti stanku ili obrisati dlan kako bi gluhoslijepi sugovornik znao da slijedi nova riječ (Gajski, 2017).

Hrvatski savez gluhoslijepih osoba *Dodir* navode kako je za korištenje ovog oblika komunikacije potrebno poznavanje slova hrvatske abeceda i visoka razina osjetljivosti dlana gluhoslijepa osobe s kojom komuniciramo. Kod pisanja nije potrebno koristiti interpunkcijskih znakova, a ako želimo, svakako ih možemo koristiti. Kod čitanja napisanih riječi, gluhoslijepa osoba na temelju konstrukcije rečenice znat će o kojoj vrsti rečenice se radi – je li to upitna, izjavna, usklična, jesna ili niječna rečenica.³¹

5.4. Lormova abeceda

Lormova abeceda vrsta je taktilne komunikacije, a najčešće se koristi u komunikaciji koja se provodi na nekom od germanskih jezika, a najviše se upotrebljava u Češkoj Republici. U Republici Hrvatskoj se još uvijek ne upotrebljava ovaj oblik komunikacije jer nije u potpunosti prilagođen hrvatskoj abecedi. Lormova abeceda stvorena je u 19. stoljeću, a ime je dobila po mladom gluhoslijepom pjesniku i filozofu koji se zove Hieronym Lorm. Slova abecede nalaze se na određenom mjestu na dlanu i prstima. Govornik drži sugovornikovu ruku i laganim dodirom kažiprsta označava određena slova dodirujući sugovornikov dlan i prste. Ovaj oblik komunikacije ovisi opsegu invaliditeta gluhoslijepa osobe. Primjerice, želimo li koristiti slovo N trebamo

³¹ Hrvatski savez gluhoslijepih osoba *Dodir*. Preuzeto 13.3.2020. s <http://www.dodir.hr/pisanjenadlanu.php#.WyUhKzczbIU>

lagao dodirnuti točku ispod kažiprsta, za slovo P pomaknut ćemo vanjsku stranu kažiprsta prema njegovom vrhu, a za slovo S kažiprstom ćemo napraviti krug po dlanu. Kad u svojoj rečenici želimo upotrijebiti brojeve, to možemo na dva načina: na dlanu možemo napisati arapske brojeve ili možemo upotrijebiti zapis koji se koristi kod Brailleovog pisma. Na kraju rečenice dva puta prijedemo ravnom rukom preko dlana, u slučaju kad ne razumijemo što nam govornik govori zatvorimo dlan, a dogodi li nam se pogreška kod pisanja samo lagano tapkamo dlanom.³²

5.5. Čitanje s usana

Šegota i suradnici (2010) oblik komunikacije čitanje s usana smatraju izrazito nepouzdanom i nazivaju je pogađanjem s usana. Postavlja se pitanje zašto? Autori navode da se ova metoda zove neprimjereno jer se ne radi o doslovnom čitanju s usana već zapravo sugovornici pogađaju sadržaj poruke koju im šalje govornik i to prema slici koju tvore pomoću usana i lica. Zanimljivo je kako mnogi autori ovaj oblik komunikacije opisuju kroz brojevni prikaz pa tako imamo sljedeće teze: od ukupno deset izgovorenih riječi, gluha osoba prepoznaje samo tri ili četiri; gluhe osobe često uspijevaju pročitati s usana samo pola izgovorenih riječi, a ostatak jednostavno pogađaju ovisno o kontekstu poruke. Česti nesporazumi kod čitanja s usana nastaju zbog toga što velik broj izgovorenih riječi na usnama izgledaju skoro pa jednako, primjerice mama i papa. Kad se koriste riječi koje izgledaju jednako dolazi do pogađanja, a za dobro primanje informacije koristi se kontekst u kojem su izgovorene ovakve riječi. Upravo zbog takvih situacija vrlo je važno dobro poznavati ovaj oblik komunikacije i znati kako je koristiti.

Profesorica Edukacijsko-rehabilitacijskoga fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, Sandra Bradarić-Jončić daje preporuke kako uspješno koristiti ovaj oblik komunikacije.

„1. govoriti sporije; 2. ne prenaplašavati pokrete usana; 3. praviti stanke nakon tematskih cjelina; 4. paziti da ne stojimo leđima okrenuti bliještećem izvoru svjetla (npr. prozoru); 5. izdvajati ključne riječi iz konteksta odnosno isticati teme razgovora (Zbornik: VII. Bioetički okrugli stol, 2006.)“ (Šegota i sur., 2010, str. 48).

³² Informacije su preuzete sa Wikipedije, 22.4.2021., na sljedećem linku: https://cs.wikipedia.org/wiki/Lormova_abeceda#Konec_v%C4%9Bty

5.6. „Olovka i papir“ (računalo)

Tijekom prošlosti, gluhe osobe uvijek su sa sobom, bilo u džepu ili torbi, imale notes ili neki papir i kemijsku olovku. Nikad se ne zna kad će im zatrebati da zapišu poneku misao, rečenicu ili riječ koja im je u tom trenutku važna za komunikaciju. Komunikacija koja se provodi upravo na ovaj način zove se *olovka i papir*. U današnje vrijeme, takvi prizori postali su rijetkost zbog sve većeg korištenja mobilnih uređaja i/ili računala premda se u svijetu još uvijek može vidjeti ovaj oblik komunikacije. Za komunikaciju putem računala čak ni u najrazvijenijim zemljama nisu stvoreni svi preduvjeti koji su potrebni, a također još uvijek postoji malen broj gluhih osoba koje nisu računalno pismene. Šegota i suradnici (2010) komunikaciju putem olovke i papira smatraju tradicionalnim oblikom komunikacije. Kod ovakvog oblika komuniciranja važno je da osoba koja šalje poruku piše čitko i velikim slovima, a osim slova i riječi, poruka se može slati i crtežima. Nošenje olovke i papira preporučuje se svim gluhim osobama bez obzira koji oblik komunikacije koriste, a jednako tako i čujućim osobama jer se uvijek može naći u situaciji da će komunicirati s osobom oštećena sluha.

6. EMPIRIJSKI DIO

6.1. Svrha i problem istraživanja

U ovom radu korištena je literatura koja se bavi proučavanjem djece oštećena vida i sluha, a naglasak se stavlja na gluhoslijepu djecu. Pregledom literature nisu pronađeni relevantni radovi koji bi ukazivali na jednoznačno tumačenje i mogućnosti inkluzivnog obrazovanja gluhoslijepih učenika, a da prepreke uključivanju proizlaze iz profesionalnih kompetencija učitelja i stručnih suradnika. Svrha ovog istraživanja je ispitati mišljenja budućih učitelja o integraciji gluhoslijepa djece u redoviti program i dati odgovore o povezanosti i međudjelovanju kompetencija i mišljenja studenata (budućih učitelja) o uključivanju gluhoslijepa djece u školski sustav. Isto tako, istraživanjem se željelo ispitati koliko su budućí učitelji motivirani za napredovanje te poznavanje znakovnog jezika i/ili Brailleovog pisma.

6.2. Ciljevi i hipoteze istraživanja

Cilj 1: Ispitati postoji li statistički značajna povezanost budućih ispitanika o poznavanju kurikularne reforme i motiviranosti za stručno usavršavanje.

H 1. Postoji statistički značajna povezanost ispitanika o poznavanju kurikularne reforme i motiviranosti za stručno usavršavanje.

Cilj 2: Ispitati postoji li statistički značajna razlika u mišljenju ispitanika o integraciji djece s teškoćama u redoviti program.

H 2.1. Postoji statistički značajna razlika u mišljenju ispitanika o integraciji djece s teškoćama u redoviti program s obzirom na godinu studija.

H 2.2. Postoji statistički značajna razlika u mišljenju ispitanika o integraciji djece s teškoćama u redoviti program s obzirom na stečeno iskustvo u radu s djecom s teškoćama.

Cilj 3: Ispitati postoji li statistički značajna razlika u mišljenju ispitanika o motiviranosti za stručno usavršavanje.

H 3.1. Postoji statistički značajna razlika u mišljenju ispitanika o motiviranosti za stručno usavršavanje s obzirom na odsjek studiranja.

H 3.2. Postoji statistički značajna razlika u mišljenju ispitanika o motiviranosti za stručno usavršavanje s obzirom na susretanje s djecom s teškoćama vida i/ili sluha.

H 3.3. Postoji statistički značajna razlika u mišljenju ispitanika o motiviranosti za stručno usavršavanje s obzirom na godinu studija.

Cilj 4: Ispitati postoji li statistički značajna povezanost u mišljenju ispitanika o motiviranosti za stručno usavršavanje i njihovim iskustvom s djecom s teškoćama vida i/ili sluha.

H 4. Postoji statistički značajna povezanost u mišljenju ispitanika o motiviranosti za stručno usavršavanje i njihovim iskustvom s djecom s teškoćama vida i/ili sluha.

Cilj 5: Ispitati postoji li statistički značajna povezanost u mišljenju ispitanika o poznavanju znakovnog jezika i uspješnosti integracije djece.

H 5. Postoji statistički značajna povezanost u mišljenju ispitanika o poznavanju znakovnog jezika i uspješnosti integracije djece.

Cilj 6: Ispitati postoji li statistički značajna razlika u mišljenju ispitanika o važnosti učenja s obzirom na susret s djecom s teškoćama vida i/ili sluha.

H 6. Postoji statistički značajna razlika u mišljenju ispitanika o važnosti učenja s obzirom na susret s djecom s teškoćama vida i/ili sluha.

Cilj 7: Ispitati postoji li statistički značajna razlika u mišljenju ispitanika o važnosti učenja s obzirom na iskustvo u radu s djecom s teškoćama vida i/ili sluha.

H 7. Postoji statistički značajna razlika u mišljenju ispitanika o važnosti učenja s obzirom na iskustvo u radu s djecom s teškoćama vida i/ili sluha.

Cilj 8: Ispitati postoji li statistički značajna razlika u mišljenju ispitanika o motiviranosti za stručno usavršavanje s obzirom na susretanje sa znakovnim jezikom i/ili Brailleovim pismom.

H 8. Postoji statistički značajna razlika u mišljenju ispitanika o motiviranosti za stručno usavršavanje s obzirom na susretanje sa znakovnim jezikom i/ili Brailleovim pismom.

6.3. Uzorak i etika istraživanja

Uzorak sudionika ovog istraživanja čini 136 studenata Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, od toga je 125 ženskih (91,9%) i 11 muških (8,1%) ispitanika. Istraživanje je obuhvaćalo studente svih godina Učiteljskog fakulteta na sva ti odsjeka – Zagreb, Čakovec i Petrinja. Istraživanje je bilo anonimno i studenti su sudjelovali dobrovoljno.

6.4. Mjerni instrument

U ovom istraživanju mjerni instrument je bio anketni upitnik *Mišljenja budućih učitelja o integraciji gluhoslijepa djece i znakovnom jeziku* koji je napravljen pomoću Google obrasca (Prilog 1). Anketni upitnik sastoji se od 3 dijela.

Prvi dio obuhvaća socidemografska obilježja (spol, dob, godina studija, odsjek) i opće podatke o vlastitom iskustvu s djecom s poteškoćama te znakovnim jezikom. Drugi dio obuhvaća 32 tvrdnje koje su napravljene u skali Likertova tipa. Likertova skala sadrži pet stupnjeva pri čemu stupnjevi označuju: 1 - uopće se ne slažem s tvrdnjom, 2 – ne slažem se s tvrdnjom, 3 – niti se slažem, niti se ne slažem s tvrdnjom, 4 – slažem se s tvrdnjom 5 - u potpunosti se slažem s tvrdnjom. Drugi dio strukturiran je u 4 grupe tvrdnja: kurikularna reforma (tvrdnje 1-7), integracija djece s teškoćama u redoviti program (tvrdnje 8-16), stručno usavršavanje (tvrdnje 17-25) te važnost učenja (tvrdnje 26-32). Tvrdnje 11, 16, 23, 24 i 32 su rekodirane jer su negativnog usmjerenja. Treći dio upitnika sadrži pitanja otvorenog tipa gdje su ispitanici dali svoje

mišljenje i prijedloge o djeci s oštećenjem vida i/ili sluha te jedno pitanje s mogućnošću odgovora DA/NE.

6.5. Prikupljanje podataka

Anketni upitnik *Mišljenja budućih učitelja o integraciji gluhoslijepa djece i znakovnom jeziku* provodio se od ožujka do svibnja 2021. godine za vrijeme pandemije koronavirusa. S obzirom na to da nastava se odvijala na daljinu, upitnik je kreiran online u digitalnom obliku u sklopu alata Google obrasci radi lakšeg prikupljanja podataka. Upitnik je poslan na e-mail adrese svih godina Učiteljskog fakulteta te je objavljen u Facebook grupama *UFZG-odsjek Čakovec 2016./2017.*, *Učiteljski fakultet (Sveučilište u Zagrebu)*, *Učiteljski fakultet u Zagrebu-odsjek Petrinja* i *Anketalica – Podijeli svoju anketu*. Na anketni upitnik odgovorilo je 136 ispitanika, odnosno studenata Učiteljskog fakulteta. Studentima su u uvodu date kratke i jasne upute o upitniku te je bilo naglašeno kako je upitnik anonimn i dobrovoljan i da se provodi u svrhu pisanja diplomskog rada, a podatci će se iskoristiti isključivo u ovu svrhu. Ispunjavanje upitnika trajalo je manje od 10 minuta.

6.6. Obrada podataka

Podaci istraživanja obrađeni su u IBM SPSS Statistics 20. Sociodemografska obilježja (spol, dob, godina studija i odsjek studiranja) i opći podaci o iskustvu s djecom s poteškoćama vida i/ili sluha prikazani su pomoću grafikona i tablica. U anketnom upitniku tvrdnje su napravljene s kategorijama odgovora na skali Likertova tipa. Frekvencije odgovora za svaku pojedinu tvrdnju prikazane su pomoću deskriptivne analize te obuhvaćaju aritmetičku sredinu i standardnu devijaciju. U obradi podataka koriste se neparametrijski testovi. Za hipoteze s nezavisnom varijablom stečeno iskustvo s djecom s poteškoćama, susretanje s djecom s teškoćama vida i/ili sluha koristi se Mann-Whitney U test. Za hipoteze s nezavisnom varijablom godina studija i odsjek studiranja koristi se Kruskal-Wallisov test, a za ispitivanje povezanosti koristi se Spearmanov test koji je zamjena za Pearsonov parametrijski test.

7. REZULTATI

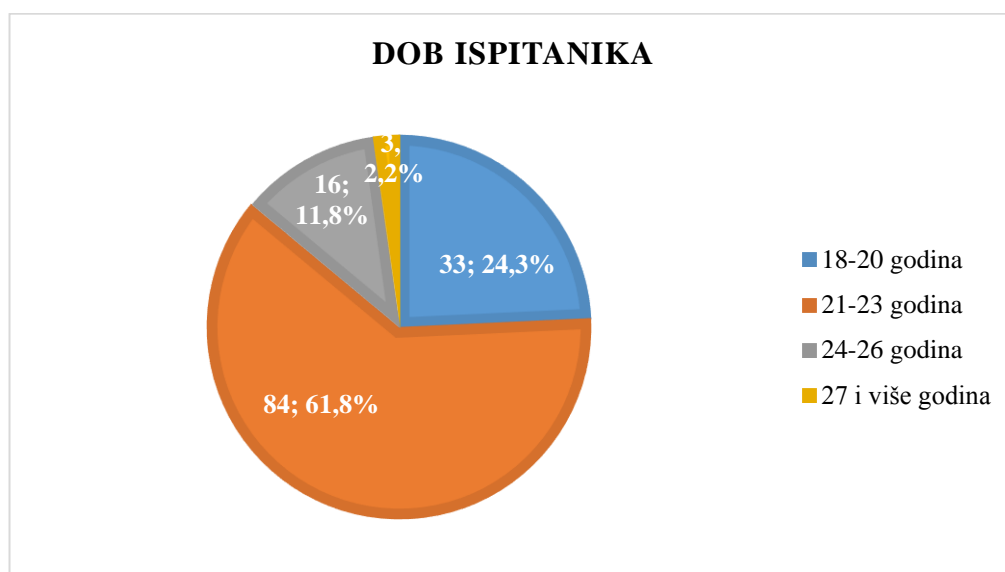
U istraživanju je sudjelovalo 136 studenata od čega je 125 žena (91,9%) te 11 muškaraca (8,1%).

Tablica 1. *Spol ispitanika*

Spol	Broj ispitanika	Postotak (%)
Muški	11	8,1%
Ženski	124	91,9%
Ukupno	136	100%

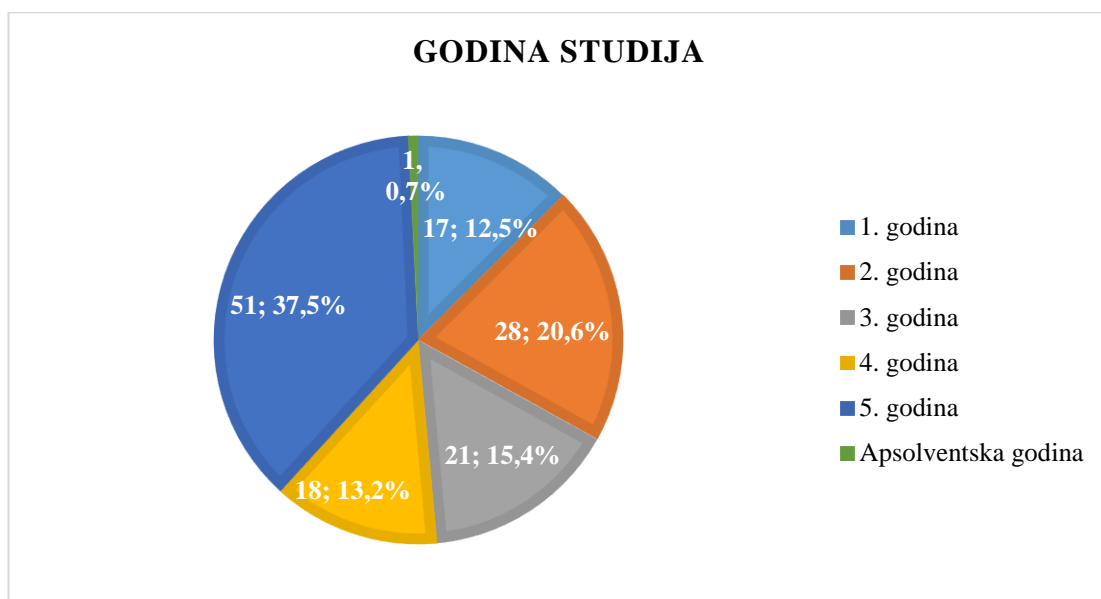
Od ukupno 136 ispitanika, 33 ispitanika (24,3%) ima 18-20 godina, 84 ispitanika (61,8%) ima 21-23 godina, 16 ispitanika (11,8%) ima 24-26 godina, a 3 ispitanika (2,2%) imaju 27 i više godina.

Grafikon 1. *Dob ispitanika*



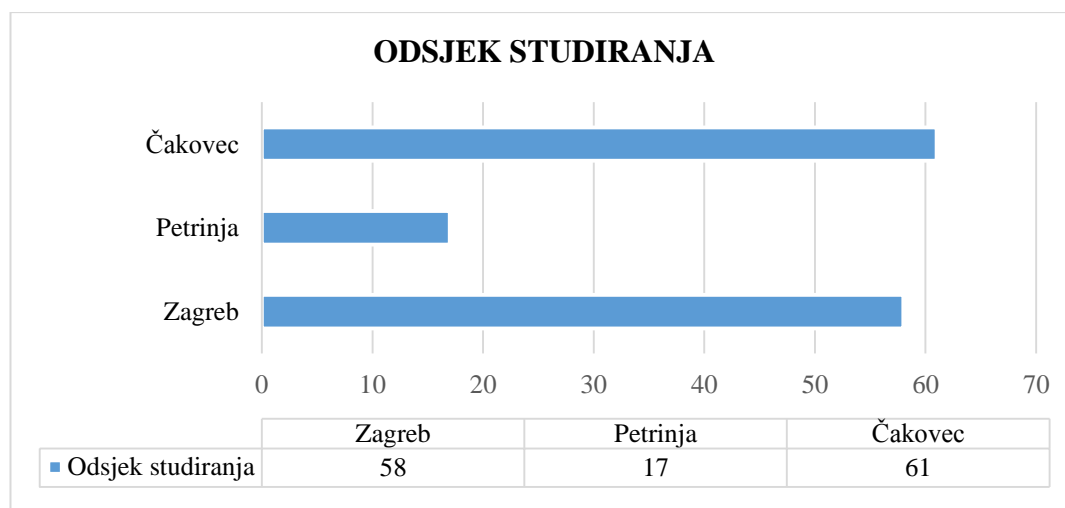
Promatrajući godinu studiranja, 17 studenata (12,5%) polazi prvu godinu studija, 28 studenata (20,6%) polazi drugu godinu studija, 21 student (15,4%) polazi treću godinu studija, 18 studenata (13,2%) polazi četvrtu godinu, 51 student (37,5%) polazi petu godinu studija, a jedna osoba je apsolvant (0,7%).

Grafikon 2. *Godina studija ispitanika*



Ispitanici polaze Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu. Uzorak od 58 ispitanika (42,6) polazi Učiteljski fakultet u Zagrebu, 61 ispitanik (44,9%) polazi odsjek u Čakovcu, a 17 ispitanika (12,5%) polazi odsjek u Petrinji.

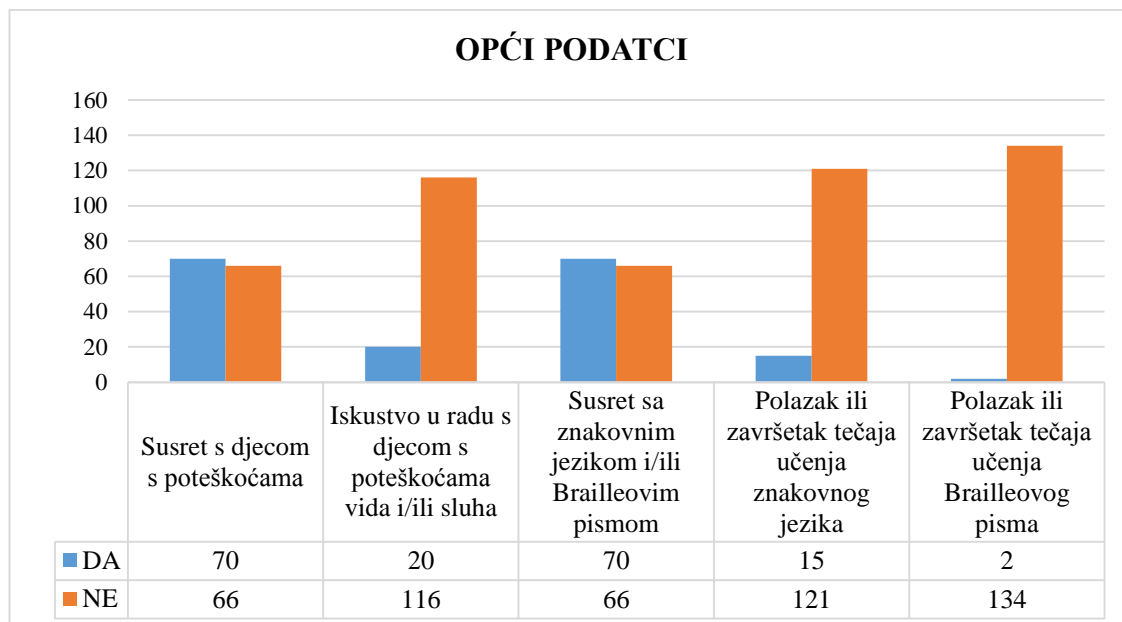
Grafikon 3. *Odsjek studiranja*



Sljedeći grafikon prikazuje koliko su se budući učitelji imali priliku susresti s djecom s teškoćama i jesu li imali iskustva u radu s djecom s teškoćama vida i/ili sluha. Također, grafikon prikazuje polaze li ispitanici ili su završili tečaj učenja znakovnog jezika ili tečaj učenja Brailleovog pisma. Iznenađujuć je podatak da samo 15 studenata

polazi ili je završilo tečaj znakovnog jezika s obzirom da se nudi mogućnost učenja znakovnog jezika za vrijeme studiranja.

Grafikon 4. *Opći podatci*



Drugi dio istraživanja sadrži 32 tvrdnje u skali Likertova tipa. Tvrdnje su podijeljene u 4 grupe, a u tablici je prikazana frekvencija odgovora za svaku pojedinačnu tvrdnju.

Tablica 2. *Frekvencija odgovora – kurikularna reforma*

TVRDNJE	Uopće se ne slažem	Ne slažem se	Niti se slažem, niti se ne slažem	Slažem se	U potpunosti se slažem	Mean	SD
1. Upoznat/a sam sa Zakonom o hrvatskom znakovnom jeziku i ostalim sustavima komunikacije gluhih i gluhoslijepih osoba u Republici Hrvatskoj.	57 41,9%	46 33,8%	18 13,2%	11 8,1%	4 2,9%	1,96	1,071
2. Upoznat/a sam sa smjernicama za planiranje i izradu	42 30,9%	36 26,5%	28 20,6%	24 17,6%	6 4,4%	2,38	1,218

individualiziranih kurikuluma za učenike s teškoćama.							
3. Kurikularnom reformom omogućila se bolja integracija djece s oštećenjem vida i/ili sluha u redovne škole.	8 5,9%	21 15,4%	82 60,3%	23 16,9%	2 1,5%	2,93	,785
4. Kurikularnom reformom potrebno je omogućiti potpunu integraciju djece s oštećenjem vida i/ili sluha u redovne škole.	2 1,5%	3 2,2%	18 13,2%	39 28,7%	74 54,4%	4,32	,893
5. Kurikularnom reformom potrebno je omogućiti učenje Brailleovog pisma u redovnom obrazovnom sustavu.	1 0,7%	7 5,1%	19 14%	40 29,4%	69 50,7%	4,24	,931
6. Kurikularnom reformom potrebno je omogućiti učenje znakovnog jezika u redovnom obrazovnom sustavu.	1 0,7%	4 2,9%	14 10,3%	41 30,1%	76 55,9%	4,37	,850
7. Kurikularnom reformom potrebno je omogućiti otvaranje radnih mjesta u školama gdje bi se zaposlili poznavatelji Brailleovog pisma i/ili	0 0,0%	3 2,2%	12 8,8%	17 12,5%	104 76,5%	4,63	,760

znakovnog jezika.							
-------------------	--	--	--	--	--	--	--

Tablica 3. *Frekvencija odgovora - integracija djece s oštećenjima vida i/ili sluha u redovni program*

TVRDNJE	Uopće se ne slažem	Ne slažem se	Niti se slažem, niti se ne slažem	Slažem se	U potpunosti se slažem	Mean	SD
8. Integracija djece s oštećenjem vida i/ili sluha normalna je u redovnim školama.	6 4,4%	22 16,2%	44 32,4%	35 25,7%	29 21,3%	3,44	1,121
9. Djeca s oštećenjem vida i/ili sluha trebaju pohađati redovnu školu.	1 0,7%	8 5,9%	35 25,7%	40 29,4%	52 38,2%	3,98	,985
10. Djeca s oštećenjem vida i/ili sluha više nauče u redovnim školama.	7 5,1%	19 14,1%	67 49,3%	21 15,4%	22 16,2%	3,25	1,045
11. Djeca s oštećenjem vida i/ili sluha više nauče u specijalnim školama.	6 4,4%	14 10,3%	53 39%	37 27,2%	26 19,1%	3,45	1,060
12. Djeca s oštećenjem vida i/ili sluha bolje se osjećaju u redovnim	2 1,5%	8 5,9%	43 31,6%	32 23,5%	51 37,5%	3,90	1,028

školama sa svojim vršnjacima nego u specijalnoj školi.							
13. Integracija je prihvaćanje djece s oštećenjem vida i/ili sluha u redovnu školu.	0 0%	5 3,7%	18 13,2%	36 26,5%	77 56,6%	4,37	,833
14. Djecu s oštećenjem vida i/ili sluha moguće je u potpunosti integrirati u redovni odgojno-obrazovni program.	4 2,9%	5 3,7%	39 28,7%	51 37,5%	37 27,2%	3,82	,983
15. Učitelji imaju dovoljno iskustva i znanja za integraciju djece s oštećenjem vida i/ili sluha u redovni odgojno-obrazovni program.	39 28,7%	62 45,6%	30 22,1%	5 3,7%	0 0%	2,01	,816
16. Djeca oštećena vida i/ili sluha usporavaju obrazovni proces.	35 25,7%	39 28,7%	46 33,8%	13 9,6%	3 2,2%	2,34	1,034

Tablica 4. *Frekvencija odgovora – stručno usavršavanje*

TVRDNJE	Uopće se ne slažem	Ne slažem se	Niti se slažem, niti se ne slažem	Slažem se	U potpunosti se slažem	Mean	SD
17. Stručno usavršavanje priprema učitelje za rad s djecom oštećena vida i/ili sluha.	22 16,2%	26 19,1%	39 28,7%	23 16,9%	26 19,1%	3,05	1,346
18. Volio/voljela bih sudjelovati na edukaciji o radu s djecom oštećena vida i/ili sluha.	0 0%	2 1,5%	9 6,6%	27 19,9%	98 72,1%	4,63	,677
19. Volio/voljela bih pohađati tečaj znakovnog jezika.	1 0,7%	0 0%	10 7,4%	29 21,3%	96 70,6%	4,61	,690
20. Volio/voljela bih pohađati tečaj Brailleovog pisma.	1 0,7%	1 0,7%	8 5,9%	40 29,4%	86 63,2%	4,53	,709
21. Sam/a ću financirati tečaj znakovnog jezika.	7 5,1%	23 16,9%	49 36%	24 17,6%	33 24,3%	3,39	1,175
22. Sam/a ću financirati tečaj Brailleovog pisma.	8 5,9%	22 16,2%	54 39,7%	22 16,2%	30 22,1%	3,30	1,169
23. Naučit ću znakovni jezik samo ako mi škola financira tečaj.	25 18,4%	30 22,1%	33 24,3%	27 19,9%	21 15,4%	2,92	1,334
24. Naučit ću Brailleovo	25 18,4%	29 21,3%	34 25%	25 18,4%	23 16,9%	2,94	1,349

pismo samo ako mi škola financira tečaj.							
25. Imam dovoljno informacija o lokacijama i mogućnostima učenja znakovnog jezika i/ili Brailleovog pisma.	60 44,1%	42 30,9%	24 17,6%	9 6,6%	1 0,7%	1,89	,971

Tablica 5. *Frekvencija odgovara – važnost učenja*

TVRDNJE	Uopće se ne slažem	Ne slažem se	Niti se slažem, niti se ne slažem	Slažem se	U potpunosti se slažem	Mean	SD
26. Osjećam se spremno za rad s djecom oštećena vida i/ili sluha.	48 35,3%	43 31,6%	32 23,5%	9 6,6%	4 2,9%	2,,13	1,081
27. Učiteljski fakultet trebao bi uvesti obavezno učenje znakovnog jezika i Brailleovog pisma.	0 0%	7 5,1%	24 17,6%	25 18,4%	80 58,8%	4,29	,944
28. Djeca oštećena sluha trebaju imati prevoditelja znakovnog jezika uz sebe na satu.	0 0%	6 4,4%	11 8,1%	46 33,8%	73 53,7%	4,38	,808
29. U školu bi trebalo uvesti učenje znakovnog jezika kao izvannastavna aktivnost.	0 0%	2 1,5%	8 5,9%	24 17,6%	102 75%	4,66	,658

30. Učenici koji u razredu imaju djecu oštećena sluha trebali bi naučiti osnove znakovnog jezika.	0 0%	0 0%	9 6,6%	29 21,3%	98 72,1%	4,65	,601
31. Djeca oštećena sluha osjećat će se sigurnije i prihvaćeno kad će učenici bez oštećenja sluha komunicirati znakovnim jezikom.	0 0%	1 0,7%	5 3,7%	22 16,2%	108 79,4%	4,73	,584
32. Djeca bez oštećenja sluha osjećat će se dekoncentrirano uz prevoditelja znakovnog jezika na satu i djece oštećena vida i/ili sluha.	43 31,6%	32 23,5%	41 30,1%	11 8,1%	9 6,6%	2,33	1,187

U trećem dijelu istraživanja, ispitanici su imali otvoren tip pitanja u kojem su dali svoja mišljenja, a neki od odgovora na pitanja jesu:

1. Navedite prijedloge za bolju integraciju djece s oštećenjem vida i/ili sluha u redovnu školu.
 - a) Asistenti na nastavi, prevoditelji, udžbenici prilagođeni učenicima.
 - b) Specijalizirani asistenti u nastavi, bolja upoznatost učitelja i učenika s Brailleovim pismom i znakovnim jezikom putem kolegija na fakultetima i predmeta u školama.
 - c) Prevoditelji, učenje znakovnog kao izvannastavni aktivnost, možda da učenik koji ima oštećenje sluha održi svoj sat i ostale učenike nauči osnovama znakovnog isto tako i za oštećenje vida.
 - d) Izvannastavna aktivnost znakovnog jezika. Uvođenje znakovnog jezika u udžbenike hrvatskog jezika, barem osnove.

- e) Bolja edukacija učitelja, ulaganje više sredstava u škole kako bi se učenicima prilagodila učionica itd.
- f) Radionice s roditeljima i učenicima.
- g) Smatram da bi učenje znakovnog jezika trebalo biti dostupnije, ne samo na UF, nego i u školama. Pogotovo ako se u razredu među učenicima nalaze i oni koji imaju oštećenja vida/sluha.
- h) Trebali bi se educirati svi učenici i učitelj koji su u kontaktu s takvom djecom.
- i) Obrazovanje uz djecu koja nemaju navedene teškoće, prihvaćanje, podrška, razumijevanje.
- j) Definitivno bi prvi korak trebao biti u osmišljavanju adekvatnog odgojno-obrazovnog tj. prilagođenog programa i osigurati okolinu koja bude prihvatljiva za dijete koje ima oštećenje vida i/ili sluha: dakle adekvatna oprema u učionici, prilagođena pomagala unutar škole i izvan ustanove, zatim bi svakako trebalo organizirati tečaj i radionice za dodatnu edukaciju svog osoblja koje radi u školi kako bi stečeno znanje mogli primijeniti u svakodnevnom životu. I naravno, osigurati djetetu pomoćnika u nastavi ukoliko bi za tim bila potreba.
- k) Priprema redovnog razreda na činjenicu da će im u razred doći dijete s oštećenjem vida ili sluha i edukacija djece o takvoj vrsti oštećenja te poučavanje ostalih vršnjaka znakovnom jeziku i Braillerovom pismu.
- l) Osigurati učenicima prilagođen program.
- m) Učitelj treba poznavati metode kojima bi pristupio djetetu, potrebna je podrška i sudjelovanje svih učenika u razredu kako bi se dijete osjećalo sigurno.
- n) Trebamo osvijestiti djecu da smo različiti te da trebaju prihvaćati sve neovisno o njihovim fizičkim nedostacima.
- o) Asistenti i prevoditelji na nastavi, prilagođen materijal i knjige, obavezno učenje znakovnog jezika i Brailleovog pisma za učitelje.
- p) Uvesti razne radionice na tu tematiku kao i izvannastavne aktivnosti.
- q) Bolja komunikacija doktora, roditelja i učitelja. Drugačiji pristup tim učenicima, razne edukacije, seminari, uključivanje ostalih učenika u razradi plana i sl.

2. Koje nastavne metode biste najviše koristili u radu s učenicima s oštećenjem vida i/ili sluha?

- a) Brailleovo pismo, audio knjige, znakovni jezik, pisane materijale.
- b) Vizualne za djecu s oštećenjem sluha, a auditivne za djecu s oštećenjem vida.
- c) Učenje igrom i istraživanjem, projektna nastava, rad u paru i u grupama.
- d) Učenje istraživanjem, više vizualnog sadržaja, pisani materijali.
- e) Ovisno o vrsti i stupnju oštećenja. Oštećene vida – više metoda razgovora, slušanja. Oštećenje sluha – metoda pisanja, promatranja.
- f) Više bih koristila slikovne sadržaje, video uratke, filmove, prilikom objašnjavanja koristila bih konkretne i djeci poznate primjere.
- g) Učitelj/nastavnik bi trebao poticati učenike s oštećenjem vida i/ili sluha na taktilne, motoričke, auditivne, olfaktorne, gustativne i vizualne stimulacije, osigurati tiflotehnička pomagala, poticati komunikaciju s drugom djecom, individualizirati metodičko-didaktički pristup - koristiti metodu usmenog izražavanja i demonstracije.
- h) S učenicima koji imaju oštećenje vida slušanje s razumijevanjem, usmene provjere znanja i sl., a s učenicima s oštećenjem sluha čitanje s razumijevanjem, usmene prezentacije zamijeniti plakatima i maketama i sl.
- i) Metodu demonstracije, metodu usmenog izlaganja, metoda promišljanja, metoda pisanja
- j) Vid - više auditivnih materijala, sluh - više pismenih materijala, više istraživačkog rada, učenje u parovima.

3. Koje stručne suradnike smatrate važnim za suradnju ako u razredu imate djecu s oštećenjem vida i/ili sluha? Odgovori su poredani po najviše preferiranom odabiru ispitanika, a kako slijedi:

- a) Logoped, pedagog, asistenti
- b) Logoped, defektolog, pedagog, psiholog
- c) Edukacijski rehabilitator, defektolozi
- d) Edukacijski rehabilitator, pedagog
- e) Pedagog, psiholog i sami učitelji
- f) Pedagog, psiholog, defektolog, prevoditelj

- g) Prevoditelj znakovnog jezika, po potrebi prevoditelj Brailleevog pisma, edukacijski rehabilitator, pedagog, psiholog.
- h) Logoped, stručnjak edukacijsko-rehabilitacijskog profila, pedagog, psiholog
- i) Prevoditelje znakovnog jezika, asistente u nastavi, defektologe, logopede
- j) Pedagog, psiholog, tiflopedagog, surdopedag
- k) Stručnog prevoditelja, znakovnog prevoditelja
- l) Tiflopedagozi, socijalni pedagozi, tumači/prevoditelji hrvatskog znakovnog jezika, logoped

4. Smatrate li da je nastava za vrijeme pandemije Covid-19 bila dobro organizirana i prilagođena djeci s oštećenjem vida i/ili sluha?

Tablica 6. *Nastava u vrijeme pandemije*

Odgovor	Broj ispitanika	Postotak (%)
DA	12	9%
NE	122	91%
Ukupno	136	100%

7.1. Verifikacija hipoteza

H 1. Postoji statistički značajna povezanost ispitanika o poznavanju kurikularne reforme i motiviranosti za stručno usavršavanje.

Tablica 7. *Rezultati Spearmanovog testa – Povezanost ispitanika o poznavanju kurikularne reforme i motiviranosti za stručno usavršavanje*

			Kurikularna reforma	Stručno usavršavanje
Spearman's rho	Kurikularna reforma	Correlation Coefficient	1.000	.138
		Sig. (2-tailed)	.	.109
		N	136	136
	Stručno usavršavanje	Correlation Coefficient	.138	1.000
		Sig. (2-tailed)	.109	.
		N	136	136

Hipoteza H 1. „Postoji statistički značajna povezanost ispitanika o poznavanju kurikularne reforme i motiviranosti za stručno usavršavanje” se odbacuje. Koeficijent korelacije nije značajan, tj. $p > 0,05$ ($0,109 > 0,05$), a koeficijent povezanosti ($r = 0,138$) je pozitivnog smjera i ukazuje kako nema povezanosti između dviju varijabla. Zaključno, ne postoji statistički značajna povezanost ispitanika o poznavanju kurikularne reforme i motiviranosti za stručno usavršavanje.

H 2.1. Postoji statistički značajna razlika u mišljenju ispitanika o integraciji djece s teškoćama u redoviti program s obzirom na godinu studija.

Tablica 8. *Rezultati Kruskal-Wallis testa – Razlika u mišljenju ispitanika o integraciji djece s obzirom na godinu studija*

Godina studija ispitanika	Mean	N	Std. Deviation	Median	Minimum	Maximum	p
1.	3.6993	17	.49654	3.8889	2.78	4.33	0,183
2.	3.2857	28	.60890	3.2778	1.89	4.33	
3.	3.5608	21	.50120	3.4444	2.78	4.78	
4.	3.2593	18	.62854	3.1667	2.11	4.56	
5.	3.4532	51	.63083	3.5556	1.78	4.44	
Apsolventska	3.6667	1	.	3.6667	3.67	3.67	
Total	3.4420	136	.59850	3.4444	1.78	4.78	

Hipoteza H 2.1. „Postoji statistički značajna razlika u mišljenju ispitanika o integraciji djece s teškoćama u redoviti program s obzirom na godinu studija” se odbacuje jer je $p > 0,05$, tj. $0,183 > 0,05$.

H 2.2. Postoji statistički značajna razlika u mišljenju ispitanika o integraciji djece s teškoćama u redoviti program s obzirom na stečeno iskustvo u radu s djecom s teškoćama.

Tablica 9. *Rezultati Mann-Whitney U testa – Razlika u mišljenju ispitanika o integraciji djece s obzirom na stečeno iskustvo*

Iskustvo	Mean	N	Std. Deviation	Median	Minimum	Maximum	U	p
DA	3.5833	20	.60523	3.5556	2.00	4.44	962.00	.223
NE	3.4176	116	.59658	3.4444	1.78	4.78		
Total	3.4420	136	.59850	3.4444	1.78	4.78		

Hipoteza H 2.2. „Postoji statistički značajna razlika u mišljenju ispitanika o integraciji djece s teškoćama u redoviti program s obzirom na stečeno iskustvo u radu s djecom s teškoćama” se odbacuje jer statistički značajna razlika ne postoji ($p > 0,05$, tj. $0,223 > 0,05$).

H 3.1. Postoji statistički značajna razlika u mišljenju ispitanika o motiviranosti za stručno usavršavanje s obzirom na odsjek studiranja.

Tablica 10. *Rezultati Kruskal-Wallis testa – Razlika u mišljenju ispitanika o motiviranosti za stručno usavršavanje s obzirom na odsjek studiranja*

Odsjek studiranja	Mean	N	Std. Deviation	Median	Minimum	Maximum	p
Zagreb	3.3927	58	.60652	3.3333	2.22	4.56	,159
Čakovec	3.5993	61	.62106	3.6667	2.44	4.56	
Petrinja	3.5425	17	.52834	3.4444	2.33	4.33	
Total	3.5041	136	.60781	3.4444	2.22	4.56	

Hipoteza H 3.1. „Postoji statistički značajna razlika u mišljenju ispitanika o motiviranosti za stručno usavršavanje s obzirom na odsjek studiranja” se odbacuje jer je $p > 0,05$, tj. $0,159 > 0,05$.

H 3.2. Postoji statistički značajna razlika u mišljenju ispitanika o motiviranosti za stručno usavršavanje s obzirom na susretanje s djecom s teškoćama vida i/ili sluha.

Tablica 11. *Rezultati Mann-Whitney U testa – Razlika u mišljenju ispitanika o motiviranosti za stručno usavršavanje s obzirom na susret s djecom s teškoćama vida i/ili sluha*

Susret s djecom s teškoćama vida i/ili sluha	Mean	N	Std. Deviation	Median	Minimum	Maximum	U	p
DA	3.5728	71	.63653	3.6667	2.33	4.56	1971,0	,142
NE	3.4291	65	.57025	3.3333	2.22	4.56		
Total	3.5041	136	.60781	3.4444	2.22	4.56		

Hipoteza 3.2. „Ne postoji statistički značajna razlika u mišljenju ispitanika o motiviranosti za stručno usavršavanje s obzirom na susretanje s djecom s teškoćama vida i/ili sluha” se odbacuje jer je $p > 0,05$, tj. $0,142 > 0,05$.

H 3.3. Postoji statistički značajna razlika u mišljenju ispitanika o motiviranosti za stručno usavršavanje s obzirom na godinu studija.

Tablica 12. *Rezultati Kruskal-Wallis testa – Razlika u mišljenju ispitanika o motiviranosti za stručno usavršavanje s obzirom na godinu studija*

Godina studija ispitanika	Mean	N	Std. Deviation	Median	Minimum	Maximum	p
1.	3.3922	17	.54732	3.3333	2.22	4.44	,986
2.	3.5079	28	.64181	3.4444	2.33	4.44	
3.	3.5132	21	.63292	3.3333	2.33	4.56	
4.	3.4938	18	.45768	3.5556	2.56	4.56	
5.	3.5403	51	.66482	3.6667	2.44	4.56	
Apsolventska	3.4444	1	.	3.4444	3.44	3.44	
Total	3.5041	136	.60781	3.4444	2.22	4.56	

Hipoteza H 3.3. „Postoji statistički značajna razlika u mišljenju ispitanika o motiviranosti za stručno usavršavanje s obzirom na godinu studija” se odbacuje jer je $p > 0,05$, tj. $0,986 > 0,05$.

H 4. Postoji statistički značajna povezanost u mišljenju ispitanika o motiviranosti za stručno usavršavanje i njihovim iskustvom s djecom s teškoćama vida i/ili sluha.

Tablica 13. *Rezultati Spearmanovog testa – Povezanost u mišljenju ispitanika o motiviranosti za stručno usavršavanje i njihovim iskustvom s djecom s teškoćama vida i/ili sluha.*

			Stručno usavršavanje	Iskustvo u radu s djecom oštećena vida i/ili sluha
Spearman's rho	Stručno usavršavanje	Correlation Coefficient	1.000	-.227**
		Sig. (2-tailed)	.	.008
		N	136	136
	Iskustvo u radu s djecom s teškoćama vida i/ili sluha	Correlation Coefficient	-.227**	1.000
		Sig. (2-tailed)	.008	.
		N	136	136

Hipoteza H 4. „Postoji statistički značajna povezanost u mišljenju ispitanika o motiviranosti za stručno usavršavanje i njihovim iskustvom s djecom s teškoćama vida i/ili sluha.” se odbacuje. Koeficijent korelacije je značajan, ($p < 0,05$, tj. $0,008 < 0,05$). Koeficijent povezanosti ($r = -.227$) je negativnog smjera i upućuje kako nema povezanosti između dviju varijabla. Zaključno, ne postoji statistički značajna povezanost u mišljenju ispitanika o motiviranosti za stručno usavršavanje i njihovim iskustvom s djecom s teškoćama vida i/ili sluha.

H 5. Postoji statistički značajna povezanost u mišljenju ispitanika o poznavanju znakovnog jezika i uspješnosti integracije djece.

Tablica 14. *Rezultati Spearmanovog testa – Povezanost u mišljenju ispitanika o poznavanju znakovnog jezika i uspješnosti integracije djece.*

			Integracijadjece	Tečaj znakovnog jezika
Spearman's rho	Integracija djece	Correlation Coefficient	1.000	.056
		Sig. (2-tailed)	.	.515
		N	136	136
	Tečaj znakovnog jezika	Correlation Coefficient	.056	1.000
		Sig. (2-tailed)	.515	.
		N	136	136

Hipoteza H 5. „Postoji statistički značajna povezanost u mišljenju ispitanika o poznavanju znakovnog jezika i uspješnosti integracije djece” se odbacuje. Koeficijent

korelacije nije značajan, tj. $p > 0,05$ ($0,515 > 0,05$), a koeficijent povezanosti ($r = .056$) je pozitivnog smjera i ukazuje kako nema povezanosti između dviju varijabla. Zaključno, ne postoji statistički značajna povezanost u mišljenju ispitanika o poznavanju znakovnog jezika i uspješnosti integracije djece.

H 6. Postoji statistički značajna razlika u mišljenju ispitanika o važnosti učenja s obzirom na susret s djecom s teškoćama vida i/ili sluha.

Tablica 15. *Rezultati Mann-Whitney U testa – Razlika u mišljenju ispitanika o važnosti učenja s obzirom na susret s djecom s teškoćama vida i/ili sluha*

Susret s djecom s teškoćama vida i/ili sluha	Mean	N	Std. Deviation	Median	Minimum	Maximum	U	p
DA	4.19	71	.34905	4.14	3.14	4.86	1527.50	.001
NE	3.95	65	.39413	4.00	3.00	4.57		

Hipoteza H 6. „Postoji statistički značajna razlika u mišljenju ispitanika o važnosti učenja s obzirom na susret s djecom s teškoćama vida i/ili sluha“ se prihvaća jer je $p < 0,05$ tj. $0,001 < 0,05$. Ispitanici koji su se susreli s djecom s poteškoćama vida i/ili sluha imaju bolje mišljenje o važnosti učenja ($M = 4,19$; Median = 4,14) u odnosu na ispitanike koji se nisu susreli s djecom s poteškoćama vida i/ili sluha ($M = 3,95$; Median = 4,00).

H 7. Postoji statistički značajna razlika u mišljenju ispitanika o važnosti učenja s obzirom na iskustvo u radu s djecom s teškoćama vida i/ili sluha.

Tablica 16. *Rezultati Mann-Whitney U testa – Razlika u mišljenju ispitanika o važnosti učenja s obzirom na iskustvo u radu s djecom s teškoćama vida i/ili sluha*

Iskustvo u radu s djecom s teškoćama vida i/ili sluha	Mean	N	Std. Deviation	Median	Minimum	Maximum	U	p
DA	4.34	20	.30490	4.43	3.71	4.86	648.50	.002
NE	4.03	116	.38587	4.14	3.00	4.86		

Hipoteza H 7. „Postoji statistički značajna razlika u mišljenju ispitanika o važnosti učenja s obzirom na iskustvo u radu s djecom s teškoćama vida i/ili sluha.“ se prihvaća jer je $p < 0,05$, tj. $0,002 < 0,05$. Ispitanici koji imaju iskustva u radu s djecom s teškoćama vida i/ili sluha imaju bolje mišljenje o važnosti učenja ($M = 4,34$; Median = 4,43) u odnosu na ispitanike koji nemaju iskustva u radu s djecom s teškoćama vida i/ili sluha ($M = 4,03$; Median = 4,14).

H 8. Postoji statistički značajna razlika u mišljenju ispitanika o motiviranosti za stručno usavršavanje s obzirom na susretanje sa znakovnim jezikom i/ili Brailleovim pismom.

Tablica 17. *Rezultati Mann-Whitney U testa – Razlika u mišljenju ispitanika o motiviranosti za stručno usavršavanje s obzirom na susretanje sa znakovnim jezikom i/ili Brailleovim pismom*

Susret sa znakovnim jezikom i/ili Brailleovim pismom	Mean	N	Std. Deviation	Median	Minimum	Maximum	U	p
DA	3.61	69	.64016	3.67	2.22	4.56	1834.5	.038
NE	3.40	67	.55698	3.33	2.33	4.56		

Hipoteza H 8. „Postoji statistički značajna razlika u mišljenju ispitanika o motiviranosti za stručno usavršavanje s obzirom na susretanje sa znakovnim jezikom i/ili Brailleovim pismom“ se prihvaća jer je $p < 0,05$, tj. $0,038 < 0,05$. Ispitanici koji su se susreli sa znakovnim jezikom i/ili Brailleovim pismom imaju bolje mišljenje o motiviranosti za stručno usavršavanje ($M = 3,61$; Median = 3,67) u odnosu na ispitanike koji se nisu susreli sa znakovnim jezikom i/ili Brailleovim pismom ($M = 3,40$; Median = 3,33).

8. RASPRAVA

Prije početka provedbe istraživanja postavljeno je osam hipoteza. Prva hipoteza bila je da postoji povezanost ispitanika o poznavanju kurikularne reforme i motiviranosti za stručno usavršavanje. Već u samom postavljanju hipoteze pretpostavila sam da neće postojati. To je vidljivo i u rezultatima (Tablica 7.) u kojoj su prikazani rezultati provedenog istraživanja. Provodeći Spearmanov test došli smo do rezultata gdje p iznosi 0,109 i to je veće od 0,05 pa se stoga hipoteza odbacuje.

Druga hipoteza vezana je uz mišljenje ispitanika o integraciji djece s teškoćama u redoviti program. Hipoteza 2.1. promatrala se s obzirom na godinu studija te se pretpostavilo da postoji značajna razlika u mišljenju ispitanika o integraciji djece s teškoćama u redovni program s obzirom na godinu studija. Na temelju provedenog testa (Tablica 8.) vidljivo je kako p iznosi 0,183 i to je veće od 0,05 pa se s toga hipoteza odbacuje. Studenti su uglavnom sličnog mišljenja te se zapravo ne mogu odlučiti slažu li se ili se ne slažu vezano uz integraciju djece. Smatram da je razlog tome nedovoljno iskustvo u radu s djecom oštećena vida i/ili sluha i nedovoljno informacija o radu s takvom djecom. Hipoteza 2.2. promatrala se s obzirom na stečeno iskustvo u radu s djecom s teškoćama te se pretpostavilo da postoji značajna razlika u mišljenju ispitanika o integraciji djece s teškoćama u redoviti program s obzirom na njihovo stečeno iskustvo. Prema dobivenim podacima (Tablica 9.) vidljivo je kako se hipoteza odbacuje jer značajna razlika ne postoji (p iznosi 0,223 i veći je od 0,05). Kao što se i pretpostavilo, ispitanici imaju malo iskustvo u radu s djecom s teškoćama vida i/ili sluha pa na temelju toga još uvijek nisu sigurni slažu li se ili ne vezano uz integraciju djece u redovni program. Bosnar i Bradarić-Jončić (2008) proveli su istraživanje o integraciji gluhe djece, znakovnom jeziku i uključivanju tumača za znakovni jezik u redovne vrtiće i škole na uzorku od 449 odgajatelja, nastavnika razredne i predmetne nastave te nastavnika srednjih strukovnih škola. Na temelju rezultata vidljivo je kako prosvjetni radnici smatraju da je integracija povoljna, kao i prema znakovnom jeziku. Ispitanici njihovog istraživanja smatraju kako bi pohađanje redovne škole za gluhe i gluhoslijepu djecu bilo korisno za njihovo obrazovanje i socijalizaciju te da se tako omogućuje bolja integracija djece u svakodnevni život. Uspoređujući ovo istraživanje s mojim provedenim istraživanjem može se zaključiti kako prosvjetni radnici koji imaju iskustvo u radu s djecom oštećena vida podupiru integraciju i smatraju da je integracija moguća, a jednako tako su povoljni i uvjeti za

korištenje znakovnog jezika. Ispitanici mog istraživanja još uvijek nisu sigurni je li integracija moguća pa to prepisujem njihovom neiskustvu u radu, slabijem poznavanju ove tematike i slabom ili skoro nikakvom iskustvu u radu s djecom s teškoćama vida i/ili sluha. Radovanić (1985) u svom istraživanju o integraciji djece oštećena sluha u redovne škole prikazuje rezultate koji su potpuno različiti od rezultata Bosnar i Bradarić-Jončić (2008). Radovanić (1985) zaključuje kako velik broj nastavnika i defektologa smatra kako integracija gluhe djece nije povoljna te je njihov stav o istoj poprilično negativan. Autor navodi neke moguće razloge takvim rezultatima, a to su nedovoljna informiranost o sposobnostima djece oštećena sluha, nedovoljno iskustva u radu s djecom oštećena sluha, često su razredni odjeli prepuni učenika pa u slučaju da je u razredu jedno dijete oštećena sluha stvara se dodatni problem u radu te kao posljednji razlog navodi materijalni položaj obrazovanja. Isto tako autor smatra kako je učiteljima potrebno omogućiti barem osnovnu informiranost u radu s djecom oštećena sluha te se ja u potpunosti slažem s istim. Smatram da bi učitelji imali više razumijevanja i da bi pružali više suradnje kad bi bili više informirani o radu s djecom s teškoćama sluha i njihovim mogućnostima.

Treća hipoteza veže se uz mišljenje ispitanika o motiviranosti za stručno usavršavanje. Promatrana je s 3 segmenta – s obzirom na odsjek studiranja, susret s djecom s teškoćama vida i/ili sluha i s obzirom na godinu studija. Na temelju hipoteze 3.1. pretpostavilo se da postoji značajna razlika o motiviranosti s obzirom na odsjek studiranja. Dobivenim rezultatima (Tablica 10.) navedena hipoteza se odbacuje jer je vidljivo kako p iznosi 0,159 i veći je od zadanog 0,05. Promatrajući sve odsjeke vidljivo je kako u Čakovcu postoji najveća motiviranost, a najmanja u Zagrebu. Hipoteza 3.2. promatrala je motiviranosti za stručno usavršavanje s obzirom na susretanje s djecom s teškoćama vida i/ili sluha te se pretpostavilo da postoji značajna razlika. Na temelju dobivenih rezultata (Tablica 11.) vidljivo je kako p iznosi 0,142 te je to veće od 0,05 pa se hipoteza odbacuje. Velik broj studenata susreo se s djecom s teškoćama vida i/ili sluha, no to nije dovoljan razlog za njihovo dodatno stručno usavršavanje. Hipoteza 3.3. promatrala se s obzirom na godinu studija pa se tako pretpostavilo da postoji značajna razlika u motiviranosti s obzirom na godinu studija. Na temelju dobivenih rezultata (Tablica 12.) vidljivo je kako u ukupnom promatranju p iznosi 0,986 i veći je od 0,05 pa se stoga hipoteza odbacuje jer s obzirom na godinu studija, ispitanici se ne slažu niti ne odbacuju motiviranost za dodatnim

usavršavanjem. Najveća motiviranost pokazuju četvrta i peta godina. Ove hipoteze usporedila bih s istraživanjem koje su proveli Bosnar i Bradarić-Jončić (2008). Na temelju njihovog istraživanja mogu zaključiti kako su rezultati o stručnom usavršavanju skoro pa jednaki. Autori navode kako prosvjetni radnici imaju malo ili skoro nikakvo znanje o radu s djecom s teškoćama vida i/ili sluha te kako to znanje nisu stekli ni tijekom stručnog usavršavanja. Malen broj prosvjetnih radnika je kasnije pohađao dodatnu edukaciju, no u njihovom istraživanju postoji dovoljan broj zainteresiranih učitelja (čak 60%) za dodatne edukacije. U mom istraživanju, ispitanici ne pokazuju preveliku motiviranost za istu.

Četvrta hipoteza odnosila se na mišljenje ispitanika o motiviranosti za stručno usavršavanje i njihovim iskustvom s djecom s teškoćama vida i/ili sluha te se pretpostavilo da postoji značajna povezanost. Na temelju Spearmanovog testa (Tablica 13.) vidljivo je da se ne postoji povezanost u mišljenju ispitanika o motiviranosti za stručno usavršavanje i njihovim iskustvom s djecom s teškoćama vida i/ili sluha (koeficijent korelacije je značajan, ($p < 0,05$, tj. $0,008 < 0,05$), a koeficijent povezanosti ($r = -.227$) je negativnog smjera i upućuje kako nema povezanosti između dviju varijabla pa stoga ne postoji statistički značajna povezanost u mišljenju ispitanika o motiviranosti za stručno usavršavanje i njihovim iskustvom s djecom s teškoćama vida i/ili sluha). Zanimljiv je podatak kako od ukupno 136 ispitanih studenata samo 15 studenata je završilo ili još uvijek polazi tečaj hrvatskog znakovnog jezika, a samo 2 studenta polaze ili su završili tečaj Brailleovog pisma. Ovaj podatak je jako iznenađujuć s obzirom na to da u sklopu izbornog kolegija na Učiteljskom fakultetu postoji mogućnost upisa tečaja hrvatskog znakovnog jezika. U neku ruku interes ispitanika za polaganjem tečaja razumijem jer se tečaj dodatno plaća i to svaki semestar posebno. Vjerujem da je to najveći razlog zašto se studenti ne upisuju na tečaj hrvatskog znakovnog jezika. No, zanimljivo je kako je i malen broj studenata odgovorilo kako bi naučili hrvatski znakovni jezik (21%) ako im tečaj plati škola i tečaj Brailleovog pisma (23%) pa stoga zaključujem kako među studentima postoji izrazito malo zanimanje za dodatnim usavršavanjem. Stančić i suradnice (2001) provele su istraživanje o stavovima učitelja prema poučavanju i njihovoj spremnosti za dodatno stručno usavršavanje. U analizama su se povezivala njihova iskustva u radu s djecom s posebnim potrebama te je svaki učitelj uz pomoć stručnih suradnika pokušavao promaći rješenje kako bi uspješno integrirani učenike u redovnu nastavu.

U konačnici, učitelji su spremni na dodatno stručno usavršavanje i njihovi stavovi o istoj su izrazito pozitivni. Ispitanici smatraju kako stjecanje novih znanja može pridonijeti unaprjeđenju njihova rada s učenicima s posebnim potrebama te njihovoj integraciji u redovne razredne odjele. Uspoređujući ove rezultate s mojim istraživanjem može se zaključiti kako su rezultati poprilično različiti – učitelji koji imaju neko iskustvo s djecom s teškoćama vida i/ili sluha spremni su za dodatno usavršavanje dok kod mojih ispitanika ne postoji povezanost između motiviranosti i iskustva u radu s djecom s teškoćama vida i/ili sluha.

Peta hipoteza bila je da postoji značajna povezanost u mišljenju ispitanika o poznavanju znakovnog jezika i uspješnosti integracije. Prema dobivenim rezultatima Spearmanovog testa (Tablica 14.) vidljivo je kako se hipoteza odbacuje jer p iznosi 0,515 i veći je od zadanog 0,05. Ispitanici smatraju kako bez obzira na to što nemaju znanje i ne znaju hrvatski znakovni jezik mogu uspješno integrirati djecu oštećena vida i/ili sluha u redoviti program.

Šesta hipoteza bila je da postoji statistički značajna razlika u mišljenju ispitanika o važnosti učenja s obzirom na susret s djecom s teškoćama vida i/ili sluha. Prema dobivenim rezultatima Mann Whitney U testa (Tablica 15.) vidljivo je kako se hipoteza prihvaća te da postoji razlika u mišljenju ispitanika o važnosti učenja s obzirom na njihov susret s djecom s teškoćama vida i/ili sluha (p iznosi 0,001 što je manje od 0,05 pa se hipoteza prihvaća). Ispitanici koji su se susreli s djecom s teškoćama vida i/ili sluha imaju bolje mišljenje o važnosti učenja ($M = 4,19$; Median = 4,14) u odnosu na ispitanike koji se nisu susreli s djecom s teškoćama vida i/ili sluha ($M = 3,95$; Median = 4,00). Prilikom postavljanja hipoteza pretpostavilo se da ispitanici koji su se susreli s djecom s nekim oblikom teškoća imaju više motivacije i smatraju da je dodatno učenje i usavršavanje važno kako bi se toj djeci omogućilo kvalitetno učenje i kako bi im se omogućilo ravnopravno sudjelovanje u aktivnostima na satu i izvan škole.

Sedma hipoteza veže se uz mišljenje ispitanika o važnosti vlastitog učenja s obzirom na iskustvo u radu s djecom s teškoćama vida i/ili sluha. Dobivenim rezultatima Mann Whitney U testa (Tablica 16.) prikazano je da p iznosi 0,002 i to je manje 0,05 pa se stoga hipoteza prihvaća. Ispitanici koji imaju iskustva u radu s djecom s teškoćama vida i/ili sluha imaju bolje mišljenje o važnosti učenja ($M = 4,34$; Median = 4,43) u odnosu na ispitanike koji nemaju iskustva u radu s djecom s teškoćama vida i/ili sluha

($M = 4,03$; Median = 4,14). Ovakvi rezultati bili su očekivani. Smatram da ispitanici koji imaju neko iskustvo u radi s djecom s teškoćama vida i/ili sluha znaju koliko je toj djeci ponekad teško i koliko im je potrebna dodatna podrška i potpora okoline, a i samih učitelja. Smatram da bi se dodatnim učenjem moglo doprijeti do djece i olakšati im školovanje i prilagoditi ga svakom djetetu.

Posljednja, osma hipoteza, vezana je uz mišljenje ispitanika o motiviranosti za stručno usavršavanje s obzirom na susretanje sa znakovnim jezikom i/ili Brailleovim pismom. Postavljena hipoteza se prihvaća na temelju rezultata dobivenih Mann Whitney U testom (Tablica 17.) jer je p manji od 0,05, to jest iznosi 0,038. Ispitanici koji su se susreli sa znakovnim jezikom i/ili Brailleovim pismom imaju bolje mišljenje o motiviranosti za stručno usavršavanje ($M = 3,61$; Median = 3,67) u odnosu na ispitanike koji se nisu susreli sa znakovnim jezikom i/ili Brailleovim pismom ($M = 3,40$; Median = 3,33). Ukoliko se učenicima koji se koriste znakovnim jezikom kao primarnim sredstvom komunikacije ne omogući prevoditelj na satu, učenici neće moći adekvatno usavršiti novi nastavni sadržaj i primiti potpune informacije. Ispitanici koji su se susreli sa znakovnim jezikom znaju da učenje znakovnog jezika u početku nije jednostavno zbog prilagođavanja drugačijem načinu sastavljanja rečenica. Smatram da bi bilo dobro da budući učitelji nauče znakovni jezik kako bi mogli učenicima olakšati i pružiti pomoć tijekom školskog sata i boravka u školskom okruženju. Nemaju svi učenici pravo na prevoditelja pa im u takvim situacijama učitelj koji poznaje i koristi znakovni jezik uvelike olakšava i pomaže kod učenja i primanja informacija.

Na temelju svih dobivenih podataka mogu zaključiti kako će ovi rezultati doprinijeti daljnjem razvoju integracije djece s teškoćama vida i/ili sluha u redoviti program. Može se zaključiti kako je na temelju mišljenja ispitanika vidljivo da još uvijek postoji motiviranost za rad s djecom s teškoćama i dodatnih usavršavanjem, premda je ta motiviranost manja od očekivane.

9. ZAKLJUČAK

Oštećenja vida i sluha sve su češća u današnje vrijeme pa jednako tako i integracija djece s teškoćama vida i/ili sluha u redovite škole. Gluha i gluhoslijepa djeca često nemaju ispunjene sve uvjete koji su im potrebni za normalno sudjelovanje u odgojno-obrazovnom sustavu. Njihov materinski jezik je hrvatski znakovni jezik kojeg usvajaju od najranije dobi te oni jedino uz pomoć vida mogu primiti potpune informacije.

Prema tome, u slučajevima kad se takvoj djeci uskraćuju prevoditelji znakovnog jezika, zapravo im se uskraćuje primanje potpunih informacija koje primaju čujuća djeca. Tako se uskraćuje i razvijanje intelektualnog potencijala koje ima svako dijete. Danas postoje različite akcije koje se provode u svrhu razvijanja unaprjeđenja mogućnosti i obrazovanja gluhe, nagluhe i gluhoslijepe djece.

Gledajući rezultate provedenog istraživanja na uzorku od 136 studenata, budućih učitelja, ustrojbenih odsjeka Učiteljskog fakulteta u Zagrebu, Čakovcu i Petrinji na programu učiteljskih studija, možemo zaključiti kako su njihovi stavovi o integraciji gluhoslijepe djece redovite škole dobri, a njihovi stavovi o važnosti učenja su jako dobri što je i pohvalno jer su odabrali ovu profesiju. Budući učitelji misle da učitelji nisu dovoljno iskusni i kompetentni za rad s djecom oštećena vida i/ili sluha. Možemo zaključiti kako postoji mogućnost uspješne odgojno-obrazovne integracije djece s teškoćama vida i/ili sluha. Studenti se slažu kako bi trebalo provesti kurikularnu reformu u obrazovanju na temelju koje će se djeci s teškoćama vida i/ili sluha omogućiti potpuna integracija u redovite škole i gdje će se prevoditeljima omogućiti zaposlenje kako bi se djeci olakšalo sudjelovanje u odgojno-obrazovnom sustavu. Za vrijeme provođenja ovog istraživanja mislila sam da među ispitanicima postoji veća zainteresiranost za učenje hrvatskog znakovnog jezika te kako je većina završila ili polazi tečaj. Svoje mišljenje temeljila sam na pretpostavci kako im je tečaj zapravo dostupan i na samom fakultetu te da ne trebaju dodatno tražiti pa će bar iz tog razloga zainteresiranost biti veća i imat će neki poticaj za učenje. Vjerujem kako je jedini razlog ne učenju hrvatskog znakovnog jezika plaćanje samog tečaja te smatram kako bi zainteresiranost za učenjem bila veća ako bi tečaj bio besplatan. Također, Učiteljski fakultet trebao bi omogućiti cjeloživotno obrazovanje učitelja i dodatne edukacije o ovoj temi jer smatram da je nedovoljno zastupljena te da su upravo dodatne edukacije na fakultetu ključne za inkluziju djece.

U teoriji je jednostavno prikazano kako bi integracija djece s teškoćama vida i/ili sluha bila moguća u redovitim školama, no u praksi je to sasvim drugačije i nije lako provedivo. Uz pomoć stručnih suradnika i primjenom pravilnih nastavnih metoda i strategija učitelji bi lako mogli integrirati djecu u redovite škole, no integracija je još uvijek velik izazov za sve učitelje te je potrebno još puno motivacije i rada kako bi integracija zaista bila moguća.

PRILOZI

Prilog 1. Anketni upitnik *Mišljenja budućih učitelja o integraciji gluhoslijepe djece i znakovnom jeziku*

Poštovani/e kolege i kolegice!

Studentica sam 5. godine Učiteljskog fakulteta u Čakovcu, modul Hrvatski jezik.

Obraćam Vam se ovim putem kako bih Vas zamolila da popunite ovaj upitnik koji je napravljen u svrhu pisanja diplomskog rada na temu *Mišljenja budućih učitelja o integraciji gluhoslijepe djece i znakovnom jeziku* pod mentorstvom doc. dr. sc. Zlatka Bukvića. Upitnik je namijenjen studentima Učiteljskog fakulteta u Zagrebu, Čakovcu i Petrinji.

U upitniku nema točnih i netočnih odgovora pa Vas stoga molim da odgovorite iskreno, kako osjećate ili mislite vezano uz pojedino pitanje u upitniku.

Upitnik je anonimn i dobrovoljan. Rezultati će se upotrijebiti jedino i isključivo u svrhu pisanja diplomskog rada.

Ispunjavanje upitnika traje manje od 10 minuta.

Unaprijed zahvaljujem na popunjavanju i izdvojenom vremenu!

Patricija Novak

- | | | | | | |
|--------------------------------------------------------------------------------|-----------|------------|-------------|-----|----|
| 1. Spol: | M | Ž | | | |
| 2. Dob: | 18-20 | 21-23 | 24-26 | 27+ | |
| 3. Godina studija: | 1. | 2. | 3. | 4. | 5. |
| 4. Odsjek na kojem studirate: | a) Zagreb | b) Čakovec | c) Petrinja | | |
| 5. Jeste li se susreli s djecom s teškoćama vida i/ili sluha? | | | | DA | NE |
| 6. Imate li neko iskustvo u radu s djecom s teškoćama vida i/ili sluha? | | | | DA | NE |
| 7. Jeste li se susreli sa znakovnim jezikom i/ili Brailleovim pismom? | | | | DA | NE |
| 8. Pohađate li ili ste završili tečaj učenja znakovnog jezika? | | | | DA | NE |
| 9. Pohađate li ili ste završili tečaj učenja Brailleovog pisma? | | | | DA | NE |

Sljedeća pitanja strukturirana su na način da svoj odgovor dajete tako da odaberete jedan broj od 1 do 5:

- broj 1 – uopće se ne slažete s tvrdnjom;

- broj 2 – ne slažete se s tvrdnjom;

- broj 3 – niti se slažete, niti se ne slažete s tvrdnjom;
- broj 4 – slažete se s tvrdnjom;
- broj 5 – u potpunosti se slažete s tvrdnjom.

1. Upoznat/a sam sa Zakonom o hrvatskom znakovnom jeziku i ostalim sustavima komunikacije gluhih i gluhoslijepih osoba u Republici Hrvatskoj.	1	2	3	4	5
2. Upoznat/a sam sa smjernicama za planiranje i izradu individualiziranih kurikuluma za učenike s teškoćama.	1	2	3	4	5
3. Kurikularnom reformom omogućila se bolja integracija djece s oštećenjem vida i/ili sluha u redovne škole.	1	2	3	4	5
4. Kurikularnom reformom potrebno je omogućiti potpunu integraciju djece s oštećenjem vida i/ili sluha u redovne škole.	1	2	3	4	5
5. Kurikularnom reformom potrebno je omogućiti učenje Brailleovog pisma u redovnom obrazovnom sustavu.	1	2	3	4	5
6. Kurikularnom reformom potrebno je omogućiti učenje znakovnog jezika u redovnom obrazovnom sustavu.	1	2	3	4	5
7. Kurikularnom reformom potrebno je omogućiti otvaranje radnih mjesta u školama gdje bi se zaposlili poznavatelji Brailleovog pisma i/ili znakovnog jezika.	1	2	3	4	5
8. Integracija djece s oštećenjem vida i/ili sluha normalna je u redovnim školama.	1	2	3	4	5
9. Djeca s oštećenjem vida i/ili sluha trebaju pohađati redovnu školu.	1	2	3	4	5
10. Djeca s oštećenjem vida i/ili sluha više nauče u redovnim školama.	1	2	3	4	5
11. Djeca s oštećenjem vida i/ili sluha više nauče u specijalnim školama.	1	2	3	4	5
12. Djeca s oštećenjem vida i/ili sluha bolje se osjećaju u redovnim školama sa svojim vršnjacima nego u specijalnoj školi.	1	2	3	4	5
13. Integracija je prihvaćanje djece s oštećenjem vida i/ili sluha u redovnu školu.	1	2	3	4	5
14. Djecu s oštećenjem vida i/ili sluha moguće je u potpunosti integrirati u redovni odgojno-obrazovni program.	1	2	3	4	5
15. Učitelji imaju dovoljno iskustva i znanja za integraciju djece s oštećenjem vida i/ili sluha u redovni odgojno-obrazovni program.	1	2	3	4	5
16. Djeca oštećena vida i/ili sluha usporavaju obrazovni proces.	1	2	3	4	5

17. Stručno usavršavanje priprema učitelje za rad s djecom oštećena vida i/ili sluha.	1	2	3	4	5
18. Volio/voljela bih sudjelovati na edukaciji o radu s djecom oštećena vida i/ili sluha.	1	2	3	4	5
19. Volio/voljela bih pohađati tečaj znakovnog jezika.	1	2	3	4	5
20. Volio/voljela bih pohađati tečaj Brailleovog pisma.	1	2	3	4	5
21. Sam/a ću financirati tečaj znakovnog jezika.	1	2	3	4	5
22. Sam/a ću financirati tečaj Brailleovog pisma.	1	2	3	4	5
23. Naučit ću znakovni jezik samo ako mi škola financira tečaj.	1	2	3	4	5
24. Naučit ću Brailleovo pismo samo ako mi škola financira tečaj.	1	2	3	4	5
25. Imam dovoljno informacija o lokacijama i mogućnostima učenja znakovnog jezika i/ili Brailleovog pisma.	1	2	3	4	5
26. Osjećam se spremno za rad s djecom oštećena vida i/ili sluha.	1	2	3	4	5
27. Učiteljski fakultet trebao bi uvesti obavezno učenje znakovnog jezika i Brailleovog pisma.	1	2	3	4	5
28. Djeca oštećena sluha trebaju imati prevoditelja znakovnog jezika uz sebe na satu.	1	2	3	4	5
29. U školu bi trebalo uvesti učenje znakovnog jezika kao izvannastavna aktivnost.	1	2	3	4	5
30. Učenici koji u razredu imaju djecu oštećena sluha trebali bi naučiti osnove znakovnog jezika.	1	2	3	4	5
31. Djeca oštećena sluha osjećat će se sigurnije i prihvaćeno kad će učenici bez oštećenja sluha komunicirati znakovnim jezikom.	1	2	3	4	5
32. Djeca bez oštećenja sluha osjećat će se dekoncentrirano uz prevoditelja znakovnog jezika na satu i djece oštećena vida i/ili sluha.	1	2	3	4	5

1. Navedite prijedloge za bolju integraciju djece s oštećenjem vida i/ili sluha u redovnu školu.

2. Koje nastavne metode biste najviše koristili u radu s učenicima s oštećenjem vida i/ili sluha?

3. Koje stručne suradnike smatrate važnim za suradnju ako u razredu imate djecu s oštećenjem vida i/ili sluha?

4. Smatrate li da je nastava za vrijeme pandemije Covid-19 bila dobro organizirana i prilagođena djeci s oštećenjem vida i/ili sluha?

DA

NE

LITERATURA

1. Benjak, T., Bilić Prčić, A., Runjić, T. (2013). Prevalencija poremećaja vida u RH temeljem podataka Hrvatskog registra osoba s invaliditetom. *Hrvatski časopis za javno zdravstvo*. 1 (35), 176-181. Preuzeto 15.4.2021. s <http://www.hcjz.hr/index.php/hcjz/article/view/227>
2. Bosnar, B., 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. Preuzeto 31.5.2021. s https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=48607
3. Bouillet, D. (2019). *Inkluzivno obrazovanje: odabrane teme*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet.
4. Bouillet, D. (2010). *Izazovi integriranog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga.
5. Bouillet, D. (2018). *Osnove inkluzivne pedagogije*. Zagreb: Školska knjiga.
6. Bradarić-Jončić, S., Mohr, R. (2010). Uvod u problematiku oštećenja sluha. *Vjesnik bibliotekara Hrvatske*. 53 (2), 55-62. Preuzeto 28.4.2021. s <https://hrcak.srce.hr/80986>
7. Daniels, E. R., Stafford, K. (2003). *Kurikulum za inkluziju: razvojno-primjereni program za rad s djecom s posebnim potrebama*. Zagreb: Udruga roditelja *Korak po korak* za promicanje kvalitete življenja djece i obitelji.
8. Dolić, M., Prašin, V. (2008). Gluhosljepoća, gluhoća, sljepoća: nekoliko životnih priča osoba s invaliditetom. *Svjedočenja. Nova prisutnost: časopis za intelektualna i duhovna pitanja*. 6 (3), 486-497. Preuzeto 28.4.2021. s https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=181260
9. Dumančić, J., Nenadić, K., Šubarić, Ž. (2015). *Osobe s oštećenjima vida – naši pacijenti: vodič za pristup slijepim i slabovidnim osobama za zdravstvene djelatnike*. Zagreb: Hrvatski savez slijepih i Stomatološki fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
10. Dulčić, A., Kondić, Lj. (2002). *Djeca oštećena sluha: priručnik za roditelje i udomitelje*. Zagreb: Alineja.

11. Dulčić, A., Pavičić Dokoza, K., Bakota, K., Čilić Burušić, L. (2012). *Verbotonalni pristup djeci s teškoćama sluha, slušanja i govora*. Zagreb: Artresor naklada.
12. Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet. Pristupljeno 17.5.2021. na <https://www.erf.unizg.hr/hr/studiji>
13. Fajdetić, A. (2011). Osnove hrvatske brajice. *Napredak: časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*. 152 (1), 93-107. preuzeto 27.4.2021. s <https://hrcak.srce.hr/82754>
14. Gajski, M. (2017). Prikaz projekta Osobe koje ne vide i ne čuju su među nama – tolerancija u svakodnevnom životu. *Vjesnik bibliotekara Hrvatske*. 60 (2-3), 341-360. Preuzeto 6.5.2021. s <https://hrcak.srce.hr/195893>
15. Grmek M. D. (1970). *Medicinska enciklopedija 5: O – Sok*. Zagreb: Jugoslavenski leksikografski zavod.
16. Grmek M. D. (1970). *Medicinska enciklopedija 6: Sol – Ž*. Zagreb: Jugoslavenski leksikografski zavod.
17. Hrvatski savez gluhoslijepih osoba *Dodir*. Locirani hrvatski znakovni jezik. Preuzeto 13.3.2021. s <http://www.dodir.hr/LHZJ.php#.WyUUmTczbIU>
18. Hrvatski savez gluhoslijepih osoba *Dodir*. Pisanje na dlanu. Preuzeto 13.3.2021. s <http://www.dodir.hr/pisanjenadlanu.php#.WyUhKzcbIU>
19. Hrvatski savez gluhoslijepih osoba *Dodir*. Taktilni hrvatski znakovni jezik. Preuzeto 13.3.2021. s <http://www.dodir.hr/thzj.php#.WyUUYzcbIV>
20. Hrvatski savez gluhoslijepih osoba *Dodir*. Vođeni hrvatski znakovni jezik. Preuzeto 13.3.2021. s <http://www.dodir.hr/VHZJ.php#.WyUZujcbIU>
21. Jalšovec, D. (2018). *Anatomija: osnove građe tijela čovjeka*. Zagreb: Naklada Slap.
22. Kirinčić, N. (2005). Gluhoća. *Medicina*. 42 (1), 91 – 94. Preuzeto 28.4.2021. s <https://repository.medri.uniri.hr/islandora/object/medri:2253/preview>
23. Konvencija o pravima djeteta. UNICEF, Hrvatska – preuzeta puna verzija 15.5.2021. s <https://www.unicef.org/croatia/konvencija-o-pravima-djeteta>
24. Moslavac, A., Bošnjak-Nadž, K., Kapitanović Vidak, H. (2019). Rana stimulacija vida kod visokoneurorizične djece. *Zbornik radova za medicinske sestre*. Split: Hrvatska proljetna pedijatrijska škola. 169-175. Preuzeto 15.4.2021. s

<http://www.hpps.com.hr/sites/default/files/Dokumenti/2019/sestre/Ses%2033.pdf>

25. Novorođenački probir. KBC Zagreb. Preuzeto 16.4.2021. s <https://www.kbc-zagreb.hr/informacije-javnosti-o-novorodjenackom-probiru.aspx>
26. Pavišić, Z. (1970). Sprječavanje i suzbijanje slabovidnosti. *Defektologija*. 6 (2), 8-16. Preuzeto 12.4.2021. s <https://hrcak.srce.hr/file/158696>
27. Pravilnik o broju učenika u redovitom i kombiniranom razrednom odjelu i odgojno-obrazovnoj skupini u osnovnoj školi. Preuzeto 15.5.2021 s https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2009_10_124_3065.html
28. Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju. Preuzeto 15.5.2021. s https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2015_03_24_510.html
29. Pravilnik o upisu djece u osnovnu školu. Preuzeto 15.5.2021. s https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/1991_03_13_369.html
30. Pribanić, Lj., Wagner Jakab, A., Brozivić, B., Philipps Reichherzer, S. (2014). *Priručnik za rad s osobama s komunikacijskim teškoćama u redovnom odgojno-obrazovnom sustavu*. Zagreb: Centar za odgoj i obrazovanje Slava Raškaj Zagreb.
31. Radovanić, B. (1985). Stavovi nastavnika prema odgojno-obrazovnoj integraciji djece s oštećenim sluhom. *Defektologija*. 21 (2), 49-62. Preuzeto 9.3.2021. s <https://hrcak.srce.hr/file/159589>
32. Raspored Škole na Trećem. Preuzeto 10.5.2021. s <https://skolazazivot.hr/raspored/>
33. Rudelić, A., Pinoza Kukurin, Z., Skočić Mihić, S. (2012). Stručna znanja i materijalni resursi u inkluziji: stanje i perspektive. *Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*. 154 (1-2), 131-148. Preuzeto 9.3.2021. s https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=204617
34. Smjernice za planiranje i izradu individualiziranih kurikuluma za učenike s teškoćama. Preuzeto 17.5.2021. s <https://esavjetovanja.gov.hr/ECon/MainScreen?entityId=13325>
35. Stančić, Z., Kiš-Glavaš, L., Igrić, Lj. (2001) Stavovi učitelja prema poučavanju kao determinanta njihove spremnosti za dodatno stručno usavršavanje.

- Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*. 37 (2), 143-152. Preuzeto 31.5.2021. s <https://hrcak.srce.hr/12480>
36. Striber, N. (2005). Rano sprječavanje slabovidnosti. *Hrvatski časopis za javno zdravstvo*. 1 (2). Preuzeto 12.4.2021. s <http://www.hcjz.hr/index.php/hcjz/article/view/1306>
37. Šegota, I. i suradnici (2010). *Gluhi i znakovno medicinsko nazivlje: Kako komunicirati s gluhim pacijentom*. Zagreb: Medicinska naklada.
38. *Škola na Trećem*. I-nastava. Ministarstvo znanosti i obrazovanja. Preuzeto 10.5.2021. s <https://i-nastava.gov.hr/vijesti/skola-na-trecem/67>
39. Škrobo, S. (2015). Senzorička oštećenja. U Velki, T., Romstein, K. (ur.). *Učimo zajedno: priručnik za pomoćnike u nastavi za rad s djecom s teškoćama u razvoju*. str. 85-95. Osijek: Osječko-baranjska županija, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Josipa Juraja Strossmayera u Osijeku.
40. Tarczay, S. (2020). COVID-19 i gluhosljepoća. *List Dodir: Glasilo Hrvatskog saveza gluhoslijepih osoba DODIR*. Zagreb: Hrvatski savez gluhoslijepih osoba *Dodir*. 70 (1), 3-5.
41. Tarczay, S. (2020). Edukacija djelatnika. *List Dodir: Glasilo Hrvatskog saveza gluhoslijepih osoba DODIR*. Zagreb: Hrvatski savez gluhoslijepih osoba *Dodir*. 70 (1), 6-7.
42. Tarczay, S. (2007). Gluhosljepoća – jedinstveno oštećenje. *Ljetopis socijalnog rada*. 14 (1), 143-153. Preuzeto 29.4.2021. s https://hrcak.srce.hr/index.php?id_clanak_jezik=17654&show=clanak
43. Tarczay, S. (2020). Inkluzija u doba korone. *List Dodir: Glasilo Hrvatskog saveza gluhoslijepih osoba DODIR*. Zagreb: Hrvatski savez gluhoslijepih osoba *Dodir*. 70 (1), 8-9.
44. Tarczay, S. (2020). Iskustvo on-line prevođenja. *List Dodir: Glasilo Hrvatskog saveza gluhoslijepih osoba DODIR*. Zagreb: Hrvatski savez gluhoslijepih osoba *Dodir*. 70 (1), 10-11.
45. Tarczay, S. (2014). Prevoditelji znakovnoga jezika – kako ih vide korisnici usluge prevođenja. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*. 50 (2), 1-16. Preuzeto 17.5.2021. s <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=410716>
46. Tarczay, S. i suradnici (2006). *Znak po znak 1: udžbenik za učenje znakovnog jezika*. Zagreb: Hrvatska udruga gluhoslijepih osoba *Dodir*.

47. Tarczay, S. i suradnici (2006). *Znak po znak 2: udžbenik za učenje znakovnog jezika*. Zagreb: Hrvatska udruga gluhoslijepih osoba *Dodir*.
48. Tarczay, S. i suradnici (2007). *Znak po znak 3: udžbenik za učenje znakovnog jezika*. Zagreb: Hrvatska udruga gluhoslijepih osoba *Dodir*.
49. Trako, T. (2007). Simbol ruke. Razmatranja o pojavi i značenju simbola ruke u kontekstu svakodnevne komunikacije. *Socijalna ekologija: časopis za ekološku misao i sociološka istraživanja okoline*. 16 (1), 35-56. preuzeto 17.5.2021. s <https://hrcak.srce.hr/12474>
50. Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu. Preuzeto 17.5.2021. s <https://www.ufzg.unizg.hr/programi/>
51. Vodanović, M. (2013/2014). Sljepoća, slabovidnost i oralno zdravlje. *Zdrav život: obiteljski magazin o zdravlju*. 12 (121), 52-55. Preuzeto 12.4.2021. s <https://www.bib.irb.hr/750329?rad=750329>
52. Zakon o hrvatskom znakovnom jeziku i ostalim sustavima komunikacije gluhih i gluhoslijepih osoba u Republici Hrvatskoj. Preuzeto 15.5.2021. s <https://www.zakon.hr/z/815/Zakon-o-hrvatskom-znakovnom-jeziku-i-ostalim-sustavima-komunikacije-gluhih-i-gluhoslijepih-osoba-u-Republici-Hrvatskoj>
53. Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi. Preuzeto 15.5.2021. s https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2008_07_87_2789.html
54. Zrilić, S. (2013). *Djeca s posebnim potrebama u vrtiću i nižim razredima osnovne škole: priručnik za roditelje, odgojitelje i učitelje*. Zadar: Sveučilište u Zadru.
55. Wikipedia. Lormova abeceda. Preuzeto 22.4.2021. s https://cs.wikipedia.org/wiki/Lormova_abeceda#Konec_v%C4%9Bty
56. Wilbur, R. B. (2001). Sign language and successful bilingual development of deaf children. *Društvena istraživanja – Časopis za opća društvena pitanja*. 10 (56), 1039-1079. Preuzeto 6.5.2021. s <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=749323>

ŽIVOTOPIS

Moje ime je Patricija Novak. Rođena sam 16. kolovoza 1997. godine u Čakovcu. Osnovnoškolsko obrazovanje započela sam 2004. godine. Niže razrede osnovne škole pohađala sam u Područnoj školi Dunjkovec te sam osnovnoškolsko obrazovanje nastavila u Osnovnoj školi Nedelišće. Nakon završetka osnovne škole, godine 2012., upisala sam Ekonomsku i trgovačku školu Čakovec – smjer ekonomist. Upisala sam Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu – odsjek Čakovec, smjer razredna nastava, modul hrvatski jezik, 2016. godine. Tijekom akademskog obrazovanja, 2019. godine, završila sam tečaj hrvatskog znakovnog jezika u organizaciji Hrvatskog saveza gluhoslijepih osoba *Dodir*. Posjedujem znanja i vještine rada na računalu. Od stranih jezika razumijem, govorim i pišem engleski i ruski jezik, njemački i španjolski jezik razumijem i govorim u početnoj razini. Krajem 2016. godine položila sam ispit za Gradskog-općinskog odbojkaškog suca te sam se 11 godina aktivno bavila odbojkom. U slobodno vrijeme bavim se fitnessom.

IZJAVA O SAMOSTALNOJ IZRADI RADA

Ja, Patricija Novak, vlastoručnim potpisom potvrđujem da je ovaj diplomski rad pod nazivom *Mišljenja budućih učitelja o integraciji gluhoslijepe djece i znakovnom jeziku* napisan samostalno uz korištenje isključivo navedene literature i provedenog istraživanja.

Ovim putem zahvaljujem mentoru doc. dr. sc. Zlatku Bukviću na pomoći, savjetima, primjedbama i suradnji tijekom pisanja diplomskog rada. Zahvalila bih se svima koji su mi tijekom obrazovanja pružali podršku i onima bez kojih ovo sve ne bi bilo moguće – najdražim roditeljima koji su bili moj oslonac, najveća potpora i motivacija u svim situacijama te im ovim putem zahvaljujem što su mi pružili sve što su mogli tijekom mog obrazovanja, dečku na bezuvjetnoj podršci, strpljenju i ljubavi usprkos svim mojim promjenama raspoloženja kroz ove godine studiranja, braći i prijateljima koji su mi uljepšavali studentske dane i pružali podršku u svemu. Hvala svima koji su vjerovali u mene, što su me poticali na rad i podupirali me u svim odlukama koje sam donosila.

"The best and most beautiful things in the world cannot be seen or even touched – they must be felt with the heart."

Helen Keller (1880.-1968.)

Patricija Novak
