



# СПЕЦИФИЧНОСТ ОШТЕЋЕЊА СЛУХА

ТЕМАТСКИ ЗБОРНИК РАДОВА

НОВЕ ТЕНДЕНЦИЈЕ

**СПЕЦИФИЧНОСТ ОШТЕЋЕЊА СЛУХА –  
НОВЕ ТЕНДЕНЦИЈЕ  
ТЕМАТСКИ ЗБОРНИК РАДОВА**

*Приредиле:*

*Мина Николић, Миа Шешум, Ивана Веселиновић*

Београд, 2020.

## ЕДИЦИЈА: МОНОГРАФИЈЕ И РАДОВИ

СПЕЦИФИЧНОСТ ОШТЕЋЕЊА СЛУХА – НОВЕ ТЕНДЕНЦИЈЕ  
ТЕМАТСКИ ЗБОРНИК РАДОВА

### *Издавач*

Универзитет у Београду  
Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију  
Издавачки центар Факултета (ИЦФ)

### *За издавача*

Проф. др Снежана Николић

### *Главни и одговорни уредник*

Проф. др Бранка Јаблан

### *Уредници*

Мина Николић  
Миша Шешум  
Ивана Веселиновић

### *Рецензенти*

др Јасмина Ковачевић, редовни професор  
Универзитета у Београду – Факултета за специјалну едукацију и рехабилитацију  
др Сања Ђоковић, редовни професор  
Универзитета у Београду – Факултета за специјалну едукацију и рехабилитацију

Компјутерска обрада текста

Биљана Красић

Зборник радова ће бити публикован у електронском облику – CD

### *Штампар*

Универзитет у Београду  
Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију  
Издавачки центар Факултета (ИЦФ)

### *Тираж*

200

ISBN 978-86-6203-141-9

*Наставно-научно веће Универзитета у Београду – Факултета за специјалну едукацију и рехабилитацију донело је одлуку бр. 3/9 од 8. 3. 2008. године о покретању едиције Монографије и радови.*

*Наставно-научно веће Универзитета у Београду – Факултета за специјалну едукацију и рехабилитацију, на седници одржаној 14. 7. 2020. године, одлуком бр. 3/96 од 20. 7. 2020. године усвојило је рецензије рукописа тематског зборника радова „Специфичност оштећења слуха – нове тенденције”, групе аутора.*

*Радови у овом зборнику су проистекли из следећих научних пројеката: „Утицај кохлеарне имплантације на едукацију глувих и наглувих особа” (бр. 179055) и „Креирање протокола за процену едукативних потенцијала деце са сметњама у развоју као критеријума за израду индивидуалних образовних програма” (бр. 179025), који су финансирани од стране Министарства просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.*

# УПОТРЕБА ЗНАКОВНОГ ЈЕЗИКА У ЕДУКАЦИЈИ ГЛУВЕ И НАГЛУВЕ ДЕЦЕ ОСНОВНОШКОЛСКОГ УЗРАСТА\*

Тамара КОВАЧЕВИЋ\*\*, Надежда ДИМИЋ, Љубица ИСАКОВИЋ  
Универзитет у Београду – Факултет за специјалну едукацију и  
рехабилитацију, Београд

*Знаковни језик је природан и примаран језички израз глувих, док је говорни језик њихов секундарни језик. Глумом детету треба омогућити да усвоји два језика, знаковни језик света глувих и говорни језик већине која чује. За ону децу са оштећењем слуха која немају капацитета за усвајање језика и развој говора путем слушања, потребан је другачији приступ у васпитању и образовању, који ће максимално користити њихове капацитете за визуелну обраду и који ће им омогућити усвајање језика, знања и вештина примерених њиховим индивидуалним способностима и могућностима. То се може постићи коришћењем знаковног језика у њиховој едукацији.*

*Циљ истраживања био је испитати учесталост употребе знаковног језика у настави. Анкета је спроведена у пет школа за глуве и наглуве ученике у Србији. Узорак је чинио 71 наставник. У истраживању је коришћен Упитник за наставнике (Димић, Ковачевић, 2013).*

*Наставници најчешће комуницирају комбинацијом вербалног (говорног) и знаковног језика са глумом и наглувом децом. Дефектолози значајно чешће користе знаковни језик у свим наставним предметима, у односу на наставнике који нису по струци дефектолози. Добијени резултати указују на важност знаковне комуникације ученика у едукацији, као и у свакодневним ситуацијама, са вршњацима и родитељима. Неопходно је постојање различитих приступа у школовању глуве деце, како би се успешно задовољиле њихове комуникацијске и образовне потребе.*

**Кључне речи:** знаковни језик, наставници, глува и наглува деца, основношколски узраст

## УВОД

Комуникација глуве и наглуве деце може бити вербална (усмена и писана) и невербална (која обухвата знаковни језик, употребу прстне азбуке-дактилологије, мимику и читање говора са уста и лица саговорника).

\* Рад из пројекта Министарства просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије под називом „Утицај кохлеарне имплантације на едукацију глувих и наглувих особа”, бр. 179055

\*\* 122 tamarak@gmail.com

У школском периоду глува деца су изложена уносима разних језичких информација кроз разне језичке ситуације. Употреба језика (говорни, знаковни, писани) и симултане комуникације у оквиру билингвалног приступа треба да буде планирана, тј. сваки језик се користи у тачно одређене сврхе (Knight & Swanwick, 2002). Проучавање говорног и писаног језика употпуњено је последњих деценија интересовањем за трећи начин језичке комуникације – знаковни језик (Kristal, 1996).

### **Невербална комуникација глуве и наглуве деце основношколског узраста**

Знаковни језик је облик невербалне комуникације у којем се речи – приказују знацима или гестовима руку, који могу носити значење појединих мисли, речи или читаве реченице, зависно од контекста или комплексне серије идеја. Знаковни језик у свету препознат је и признат као прави, природан језик (Grosjean, 2001; Lane, Hoffmeister & Bahan, 1996; Valli & Lucas, 2000; Woll & Ladd 2003; Wilbur, 2004) који омогућава глувој деци стицање академских постигнућа као и чујућим вршњацима и знатно боље овладавање језиком чујуће заједнице (Ковачевић, 2013). Вилбур (Wilbur, 2004) истиче да се од шездестих година нашег века обнављају интересовања за знаковни језик. Спроводе се бројна лингвистичка истраживања којима се описује структура знаковног језика; психолингвистичка истраживања, којима се дошло до важних сазнања о усвајању знаковног језика као првог језика код мале глуве деце; као и истраживања којима се желела утврдити повезаност између ране мануелне комуникације и развоја специфичности глувог детета-његових комуникацијских вештина, његовог спознајног, емоционалног, социјалног развоја као и школских постигнућа. Резултати те три групе истраживања значајно су допринела признавању равноправног статуса знаковног језику глувих у свету. Знаковни језик глувих препознат је и признат као језички систем, са свим лингвистичким обележјима.

Доласком у школу глуво дете доноси извесне покрете који су специфични за породицу и које само породица разуме. Глуво дете у школи брзо учи покрете средине. Глува деца глувих родитеља приликом доласка у школу су социјално комуникативно развијенија од глуве деце родитеља који чују, јер су путем геста-знака, развили способност споразумевања. Владање гестом (знаком) и његова логичка употреба у говору јесте мисаони исказ и уколико се нађе слушно оштећено дете које не зна гестове, то говори о његовој психичкој неразвијености. Пошто гест има више значења, може доћи до отежаног споразумевања, на

пример, када се више појмова означава једним знаком, да не би дошло до неспоразума употребљава се додатни знак (Димић, 2002).

Основна јединица знаковног језика је гест- знак, тј. покрет једном или обема рукама који је обавезно допуњен мимиком лица. Знаци су састављени од три основна фонолошка параметра: конфигурације руку, локације (места артикулације) и покрета (Emmorey, 2007). Знаци гестовног језика, које користе глуви, имају особину ширења искуства, али на много конкретнији начин, јер су визуелне природе. Они обично указују на неки детаљ карактеристичан за целину, али који ипак не симболизује њену суштину, као што то чини појам. Гестовима-знацима се изражавају статичке или динамичке карактеристике садржаја о којима се говори. То су "арбитарно договорени знаци" који су за сваку средину специфични, и морају се научити. Гестови су конкретни, брзо се уче, лако памте, разумљиви су сваком детету. Временом се проширују и усавршавају и постају заједнички за шири круг глувих (Савић, 2002).

Приликом комуникације са глувим дететом треба користити говор који се прати гестом све док дете не научи да чита говорну реч и схвати њено значење (Ковачевић, 2012). Глуво дете учећи сваку нову реч учи и њен гестовни знак, којим се означава тај појам, чиме богати свој знаковни вокабулар. Познавање дечјег вокабулара (знаковног и говорног) је од изузетног значаја за потребе наставе. Неопходно је познавати његове главне особености и карактеристике на сваком поједином узрасту (Димић и Ковачевић, 2004).

*Мимика* је помоћно средство које појачава значење појединих речи и говора, и развија се истовремено са развијањем усменог говора. Мимика, уз гест, стални је пратилац људског говора. Кад говори, човек нема увек исти израз лица, већ га мења према мисаоно-емоционалним садржајима онога што саопштава (Šipka, 2008). Мимички покрети глувих и наглувих особа, као и оних који чују, представљају један од помоћних начина људског споразумевања.

*Дактилологија* је техника невербалне комуникације коришћењем прстне азбуке, у којој су слова приказана различитим положајем прстију једне или обе руке (Савић, 1996). Говор прстима, или дактилологија, знаковни је систем у коме за свако слово обичног алфаветског писма постоји посебан знак (Padden, 1991). Главне предности говора прстима јесу његова велика применљивост и прилагодљивост. Брзо се учи и може се користити за сигнализирање неограниченог броја речи (Musselman, 2000). Дактилологија се састоји од специфичне форме знакова прстију којима се преводи усмени или писани говор на кинетички начин изражавања. То је систем покрета прстију једне руке (дактилологија, од грчке

речи "дактилос" што значи прст) или обе руке (хирологија, од грчке речи "хирос", што значи рука или шака), којима се означавају слова аналогно графемама. Дактилологија се често употребљава синхроно са говором.

Прстна азбука олакшава споразумевање глуве и наглуве деце. Прстна азбука доприноси побољшању артикулације гласова и дискриминације гласова и знатно доприноси читању говора са уста и лица саговорника. Говор прстима најбоље је посматрати као помоћни систем сигнализације, као прикладан мост између говорног и писаног језика с једне стране и знаковног језика с друге стране (Naptonstall-Nykaza & Schick, 2007; Padden, 2006).

Читање говора са уста и лица саговорника једна је од компонената развоја говора. То је део говорног ланца комуникације који обухвата говорника и онога који чита говор. Читање орално-гласовног говора са уста и лица саговорника је способност да се оптичке слике речи приме, обраде, схвате и потврде у говорном понашању, делатности. Глуво и наглуво дете визуелно перципира говор саговорника и истовремено активира своје говорне органе и на тај начин формира своје навике за говор. За разумевање говора значајан је и невербални контекст као и свеукупна ситуација у којој се дете налази. За успешно читање са усана, нужна је флуентност у језику која омогућава предвиђање јер читање са усана захтева познавање идиома и предвиђање фраза које се обично појављују у датом контексту. Читање са усана представља помоћ у разумевању, нарочито ако је говор праћен знаковима. Олакшано је у познатим ситуацијама у којима су теме предвидљиве, за разлику од непознатих ситуација (Phillips, 1996).

### **Вербална комуникација глуве и наглуве деце основношколског узраста**

Говор представља једну од најзначајнијих људских особина. Захваљујући говору човек може да изрази, формулише своје потребе, осећања и мисли; да их саопшти другима и да путем усменог предања или записане речи преда потомству своје замисли, жеље, схватања, надања и искуства. Захваљујући говору можемо оно што је језички изражено дуже да памтимо (Ковачевић и Исаковић, 2019). Говор је континуирани процес који се развија под утицајем више фактора током читавог живота. Један од њих је и настава у школи која обogaћује речник детета новим значењима и поставља темеље књижевног језика. Ступањем у школу дете доживљава убрзанији развој и, с обзиром на његову психофизичку спремност за учење говора, школски период пружа могућност за

планско и систематско развијање говора (Ковачевић, Димић и Исаковић, 2014). Неговање и развијање културе усменог говора треба да буде један од приоритетних задатака школе. Наставник радећи на развоју усменог говора код ученика проширује речник и фразеологију, подучава их логичко-последичком начину изражавања мисли, што је неопходно за развитак писаног говора.

Ковачевић и Исаковић (2009) указују да је учење глуве и наглуве деце правилном писању основ за њихово укључивање у процес комуникације са људима и услов за стицање знања и развој личности. Писани говор, за децу оштећеног слуха, има изузетну важност пошто је комуникација путем усменог говора отежана. Преко писма слушно оштећено дете може да прима информације и да изражава своје мишљење и осећања. Данас, у савременом друштву, писана реч се сусреће у свим друштвеним ситуацијама. Савлађивањем писмености човек себи отвара пут ка стицању знања и проширењу духовног хоризонта, ка једној широкој могућности комуникације са другим људима.

### **Едукација глувих и наглувих ученика основношколског узраста**

Оштећење слуха и говора доводи до одређених специфичности и тешкоћа у развоју ове деце, што захтева адекватне методе и поступке у процесу рехабилитације и едукације, велику подршку и подстицај породице, школе и околине (Ковачевић, Isaković i Arsić, 2019). Глува и наглува деца у школи захтевају специфичан третман прилагођен њиховим индивидуалним способностима и могућностима (посебан програм, наставна средства, облике рада који су у оптималној мери прилагођени сваком ученику).

Дете у школи учи из књига, почев од буквара и читанке до уџбеника за све наставне предмете. У том раду значајну помоћ пружа наставни план и програм који је оријентација у усмеравању наставе и гаранција за обавезно усвајање минималних садржаја неопходних за прелаз у виши ступањ образовања (Димић, 2002).

Због специфичности последица примарног оштећења, у наставном раду се примењују специјални принципи, методе, као и наставна средства и помагала. Наставни план у школама за глуве и наглуве, поред обавезних наставних предмета који се изучавају у редовним основним школама, садржи и специфичне које су саставни део ваннаставних активности, као што су слушне и говорне вежбе и фонетска ритмика. Поред специфичности у самим наставним предметима, постоје



одређена одступања и у фонду часова. И наставни програм који одређује садржај појединих наставних предмета је специфичан у односу на школу за типичну популацију (Ковачевић и Радић-Шестић, 2014). Наставни садржаји су према сложености и обиму прилагођени психофизичким, пре свега сазнајним и говорно-језичким могућностима и способностима глувих и наглувих ученика. Посебно се води рачуна о одељењима у којима се налазе ученици вишеструко ометени у развоју, код којих је оштећење слуха примарно али је њихов развој оптерећен и другим поврећајима (интелектуална ометеност, телесна инвалидност, оштећење вида). У таквим одељењима доминира индивидуална настава уз индивидуализован рад, како би се испратиле могућности и способности вишеструко ометених ученика (Isaković i Kovačević, 2015).

## **ЦИЉ ИСТРАЖИВАЊА**

Циљ истраживања је био испитати учесталост употребе знаковног језика у настави код глуве и наглуве деце основношколског узраста.

## **МЕТОД РАДА**

### **Узорак**

Узорак је чинио 71 наставник. Од тога 54 наставника женског пола (76,05%) и 17 наставника мушког пола (23,95%). Наставници су према годинама радног стажа груписани у три групе: до 10 година радног стажа (32,39 %); од 11 до 20 година радног стажа (36,62%) и више од 20 година радног стажа (30,98 %). Истраживање је обављено у основним школама за глуву и наглуву децу у Београду, Земуну, Крагујевцу, Јагодини и Нишу.

### **Инструмент истраживања**

У истраживању је као инструмент коришћен *Упитник за наставнике* (Димић, Ковачевић, 2013). Упитник је конструисан за испитивање учесталости употребе знаковног језика у настави, у раду са глувом и наглувом децом основношколског узраста. Упитник се састојао од следећих питања: 1) Да ли у настави користите: гест, мимику, једноручну и дворучну прстну азбуку? 2) Да ли у настави користите знаковни језик? 3) Да ли имате положен неки од нивоа познавања знаковног језика? 4) На који начин најчешће комуницирате са ученицима (само вербално;

комбинацијом вербалног и знаковног језика; само знаковним језиком; и знаковним језиком и вербално (у зависности од ситуације) ? 5) Наведите три ситуације у којима најчешће са ученицима користите знаковни језик? 6) Да ли у раду са ученицима користите помоћ преводиоца за знаковни језик и које су то ситуације? 7) Да ли ученици користе знаковни језик у комуникацији са: директором; психологом; на редовним часовима; на часовима одељенске заједнице; у комуникацији са родитељима; у комуникацији са другим ученицима?

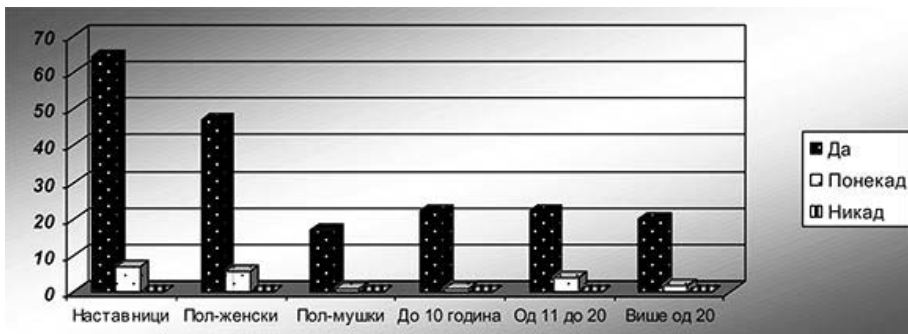
После спроведеног истраживања приступило се обради података. У анализи (обради) података употребљене су следеће статистичке мере и поступци: фреквенције и проценти; аритметичке средине (мера централне тенденције) и стандардне девијације (мера варијабилности); хи – квадрат тест ( $\chi^2$ ) и његова значајност; Kruskal – Wallis тест.

## РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА СА ДИСКУСИЈОМ

Табела 1. Учесталост коришћења геста, мимике и једноручне и дворучне азбуке у настави

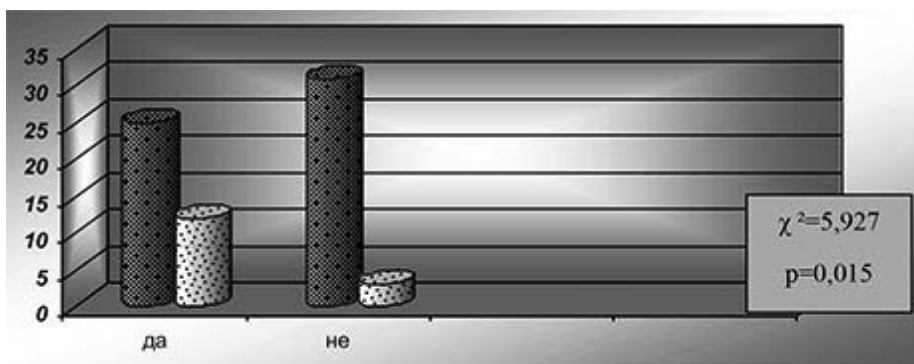
	AS	SD	Min.	Max.
Гест- знак	1,44	0,579	1	3
Мимика	1,92	0,824	1	3
Једноручна азбука	3,28	0,74	1	4
Дворучна азбука	1,73	0,81	1	4

Просечна вредност добијених резултата указује да се у настави, најчешће користи гест- знак и дворучна азбука. По учесталости коришћења следи мимика, као помоћно средство у развоју говора и једноручна азбука.



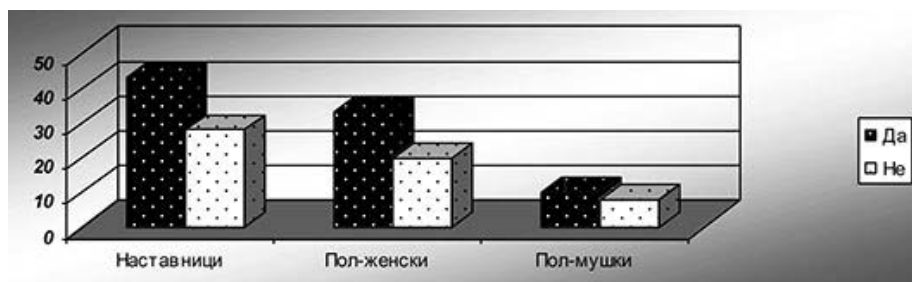
Графикон 1. Учесталост коришћења знаковног језика у настави од стране наставника

На питање, да ли користе знаковни језик у настави, већина наставника одговара потврдно. 90,1 % наставника користи знаковни језик у настави. Од тога 47 наставника женског и 17 наставника мушког пола. 7 наставника користи понекад знаковни језик у настави- 6 наставника женског и 1 наставник мушког пола. Ниједан наставник није одговорио да никад не користи знаковни језик у настави. Од укупно 32,39 % наставника који имају до 10 година радног стажа, 22 наставника користи знаковни језик, 1 наставник понекад користи. Од 36,62% наставника који имају од 11 до 20 година радног стажа, 22 наставника користи знаковни језик у настави, 4 наставника понекад користи. Од 30,98 % наставника који имају више од 20 година радног стажа, 20 наставника користи знаковни језик у настави, 2 наставника понекад користе знаковни језик у раду са глувим и наглувим ученицима.



Графикон 2. Учесталост коришћења знаковног језика у наставним предметима од стране наставника

Резултати добијени Хи-квадрат анализом указују да дефектолози значајно чешће користе знаковни језик у свим предметима, у односу на наставнике који нису по струци дефектолози ( $p = 0,05$ ).



Графикон 3. Положен ниво знаковног језика

На питање, да ли имају положен неки од нивоа знаковног језика, 43 наставника одговара потврдно. 28 наставника нема положен неки од нивоа знаковног језика.

Табела 2. Учесталост различитих начина комуникације наставника са глувом и наглувом децом

Начини комуникације	AS	SD	Min.	Max.
Само вербално	2,52	0,876	1	4
Комбинација вербалног и знаковног језика	1,24	0,462	1	3
Само знаковним језиком	3,08	0,751	1	4
И знаковним језиком и вербално (у зависности од ситуације)	1,55	0,713	1	3

Добијени резултати показују да наставници најчешће комуницирају комбинацијом вербалног (говорног) и знаковног језика са глувом и наглувом децом. Само знаковним језиком, са глувом и наглувом децом, наставници ретко комуницирају.

Табела 3. Учесталост коришћења знаковног језика у различитим ситуацијама

Ситуације у којима се највише користи знаковни језик:	f	%
1. Свакодневна комуникација (договор; разговор о лепом понашању)	31	43,66
2. Настава (редовна настава; допунска настава; практична настава; час; објашњење прочитаног текста; постављање и објашњавање питања; објашњење огледа; слика; решавање задатака; употреба наставних средстава)	29	40,84
3. Обрада новог градива (обрада нове наставне јединице; усвајање знања; учење)	25	35,21
4. Понављање градива (утврђивање градива; провера знања)	15	21,13
5. Непознате речи (апстрактни појмови; именовање непознатог појма – град, село, личност; читање и писање речи из страног језика):	21	29,58
6. Не разуме вербалну комуникацију (када не разуме градиво које му се презентује; када не схвата смисао и појам реченог; када преносим поруке родитељима; када су ситуације везане за здравље ученика)	13	18,31
7. Решавање конфликтних ситуација	6	8,45
8. Дежурство у школи и интернату (одмор)	12	16,90
9. Ваннаставне слободне активности (ситуације у превозу; у позоришту; на улици)	18	25,35

Највише одговора од стране наставника је било да користе знаковни језик у свакодневној комуникацији са ученицима – 43,66 % одговора. Велики број наставника је одговорио да користи знаковни језик током наставе, као и током обраде новог градива. Они често користе знаковни језик приликом објашњавања непознатих речи. Знаковни језик наставници користе уколико ученик не разуме градиво које му се презентује или када не схвата смисао и појам реченог. Наставници најмање користе знаковни језик приликом решавања конфликтних ситуација.

Табела 4. *Коришћење помоћи преводиоца за знаковни језик у раду са ученицима у односу на пол наставника*

	Пол	да	%	не	%
Помоћ преводиоца знаковног језика-да/не	женски	1	1,9%	53	98,1%
	мушки	3	17,6%	14	82,4%
	Укупно	4	5,6%	67	94,4%

На питање, да ли користе помоћ преводиоца за знаковни језик у настави, 94,4% наставника је одговорило да никад не користи помоћ преводиоца (53 наставника женског пола и 14 наставника мушког пола). Три наставника то чине понекад. Један наставник увек користи помоћ преводиоца.

Табела 5. *Учесталост употребе знаковног језика ученика у комуникацији са другим особама и у настави- одговори наставника*

	AS	SD	Min.	Max.
У комуникацији са директором	1,92	0,824	1	4
У комуникацији са психологом	1,89	0,82	1	4
На редовним часовима	1,52	0,673	1	3
На часу одељенске заједнице	1,49	0,606	1	3
У комуникацији са родитељима	2,04	0,848	1	4
У комуникацији са другим ученицима	1,26	0,502	1	3

Наставници сматрају да глуви и наглуви ученици најчешће користе знаковни језик у комуникацији са другим ученицима. Затим, на часу одељенске заједнице и на редовним часовима. Наставници сматрају да ученици најмање користе гест-знак у комуникацији са родитељима. Добијени су и додатни одговори. Наставници сматрају да ученици користе знаковни језик стално, у свим ситуацијама. Као и да ученици

користе знаковни језик понекад, у контакту са гостима школе. Резултати добијени Kruskal-Wallis и Хи-квадрат тестом показују да пол и радни стаж наставника не утичу на: коришћење геста, мимике, једноручне и дворучне азбуке у настави; учесталост коришћења знаковног језика у настави; положен ниво знаковног језика; учесталост коришћења знаковног језика у различитим облицима комуникације; као и на коришћење помоћи преводиоца за знаковни језик.

Добијени резултати указују на важност знаковне комуникације ученика у настави, као и у свакодневним ситуацијама, са вршњацима и родитељима и потврђују резултате Хајд и Панч (Hyde & Punch, 2011). Наведени аутори су испитивали начине комуникације деце са кохлеарним имплантом и улогу знаковне комуникације у њиховом животу. Један од циљева истраживања био да се утврди степен коришћења различитих видова и модела комуникације, укључујући орално-аурални и аустралијски знаковни језик (Auslan) у њиховој едукацији и у њиховим породицама. Истраживање је обухватило 247 родитеља и 151 наставника. Резултати добијени у оквиру анкете са родитељима и наставницима указују да 30% деце користи неку врсту знаковне комуникације. За већину родитеља главни циљ је развој говорног језика и комуникација овим језиком. Многи родитељи вреднују коришћење аустралијског знаковног језика (Auslan), јер овај језик подстиче развој личности, социјални развој као и развој академских вештина. Родитељи истичу да је познавање Аустралијског знаковног језика значајно због успостављања контакта са другим глувим особама и за развијање идентитета глувих. Ово истраживање показује конзистентност са истраживањима из других земаља. Знаковна комуникација се користи код многе имплантиране деце, као подстицај усвајању говорног језика и није у супротности са основним циљем усмене комуникације.

Роулд (2002) наводи искуства 5 наставника и њихове ставове у раду са глувим ученицима. Ученици су успешно завршили школу за глуве ученике у Норвешкој. Наставници истичу систематски рад у разреду кроз дискусије, као допринос њиховом успеху у оквиру свих наставних предмета. Наставници сматрају да је од кључног значаја употреба знаковног језика у настави, у дискусији о одређеној теми, пре читања текста (лекције) из уџбеника (Roald, 2002).

У студији о техничким знацима у науци, презентована су искуства наставника у познавању знаковног језика (ASL) и познавању садржаја знака. Наставници су указали на оптимизацију употребе знаковног језика у настави (Lang et al., 2007).

Веома је важна и улога глувог детета као едукатора вршњака, у учењу знаковног језика (Anglin-Jaffe, 2013). У школама у којима је знаковни језик био забрањен, глува деца су постала едукатори својим вршњацима у бројним ситуацијама и различитим контекстима. Аутор описује едукацију вршњака у знаковном језику у школама и интернатима за глуве у Никарагви и на Тајланду.

Испитивани су ставови наставника за глуве и других стручних сарадника у едукацији глувих у погледу процене употребе Америчког знаковног језика (ASL) и других знаковних система (Mann & Prinz, 2006). Упитник је дистрибуиран наставницима у школама за глуве у Калифорнији. Поред питања која се тичу доступности процене знаковног језика у њиховим школама, учесници су одговорили на ставке у вези са њиховом мотивацијом да користе тест за учесталост употребе знаковног језика. Од 100 дистрибуираних упитника, 85 је попуњено и враћено. Резултати су показали да се већина наставника слаже да је неопходна процена знаковног језика као и тестови који ће на одговарајући начин процењивати знаковне вештине.

Школско постигнуће глувих и наглувих ученика обухвата подршку коју пружа наставник-дефектолог, прилагођену комуникацију уз адекватну амплификацију и прецизно превођење на знаковни језик (услуге тумача/интерпретатора), као и могућност укључивања у ваннаставне активности (Schick, 2006).

## ЗАКЉУЧАК

Добијени резултати указују да се у настави најчешће користе гест-знак и дворучна азбука. Наставници једноручну азбуку изузетно ретко користе. Знаковни језик у настави користи 90,1 % наставника. Дефектолози значајно чешће користе знаковни језик у свим предметима, у односу на наставнике који нису по струци дефектолози ( $p=0,05$ ). Ниједан наставник није одговорио да никад не користи знаковни језик у настави. 43 наставника је одговорило да има положен неки од нивоа знаковног језика. Наставници најчешће комуницирају комбинацијом вербалног (говорног) и знаковног језика са глувом и наглувом децом. Највећи број наставника користи знаковни језик у свакодневној комуникацији и током наставе. Наставници користе знаковни језик током обраде новог градива; приликом објашњавања непознатих речи; током понављања градива; уколико ученик не разуме вербалну комуникацију. 94,4% наставника је одговорило да никад не користи помоћ преводиоца

за знаковни језик. Наставници сматрају да глуви и наглуви ученици најчешће користе знаковни језик у комуникацији са другим ученицима. Добијени резултати указују на важност знаковне комуникације ученика у настави, као и у свакодневним ситуацијама, са вршњацима и родитељима. Глува деца која рано усвоје знаковни језик функционишу когнитивно, језички и социјално на нивоима који су развојно примерени и рано усвајање знаковног језика као првог језика подстиче усвајање и учење говорног језика. Школски успех глувог детета и његови будући професионални успеси у великој мери зависе од добре овладаности говорним језиком, у његовом говорном или писаном модалитету. Познавање и редовна употреба знаковног и говорног језика представљају неопходну основу за наставу и учење. Хетерогеност популације глуве и наглуве деце је уз појаву кохлеарно имплантиране деце много већа. Неопходно је постојање различитих приступа у школовању глуве деце, како би се успешно задовољиле њихове комуникацијске и образовне потребе. Одређен број глуве и наглуве деце се образује у редовним школама. Усвајање говорног језика у тим школама се заснива на коришћењу остатака слуха (уз адекватну амплификацију-слушне апарате и кохлеарне импланте). Препознавање и признавање знаковних језика у свету имало је за последицу промене у политици васпитања и образовања глуве деце. Последњих деценија, јављају се алтернативни модели васпитања и образовања у школама, који у интеграцију која се остварује у оквиру оралног приступа, уносе елементе билингвалног приступа. У оквиру билингвалног приступа знаковни језик има статус првог језика. Говорни језик глува деца уче као други језик, а наставници владају са оба облика изражавања. Вредновање оваквих облика образовања глуве деце показало је одличне резултате.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Anglin-Jaffe, H. (2013). Signs of Resistance: Peer Learning of Sign Languages Within 'Oral' Schools for the Deaf. *Studies in Philosophy and Education*, 32 (3), 261-271
2. Grosjean, F. (2001). The right of the deaf child to grow up bilingual. *Sign Language Studies*, 1 (2), 110-114
3. Haptonstall-Nykaza, T. & Schick. B.( 2007). The Transition From Fingerspelling to English Print: Facilitating English Decoding. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 12 (2), 172-183.



4. Hyde, M. & Punch, R.(2011). The Modes of Communication Used by Children with Cochlear Implants and Role of Sign in Their Lives. *American Annals of the Deaf*, 155 ( 5), 535-549
5. Димић, Д. Н. (2002). *Методика артикулације*. Београд: Дефектолошки факултет, ЦИДД
6. Димић Д. Н. и Ковачевић, Т. (2004). Знаковни, говорни и писани речник код деце оштећеног слуха. *Београдска дефектолошка школа*, 2-3, 69-77
7. Emmorey, K. (2007). The psycholinguistics of signed and spoken languages: how biology affects processing. In: G. Gaskell (Ed.), *The Oxford Handbook of Psycholinguistics* (pp. 703-721). New York: Oxford University Press.
8. Isakovic, Lj. i Kovacevic, T. (2015). Communication of the deaf and hard of hearing-the possibilities and limitations in education. *Теме*, 39 (4), 1495-1514
9. Ковачевић, Т. и Исаковић, Љ. (2009). Специфичност писања писама код глувих и наглувих ученика. *Београдска дефектолошка школа*, 3, 65-75
10. Ковачевић Т. (2012). Карактеристике знаковног и говорног језичког израза код деце предшколског узраста са кохлеарним имплантом и слушним апаратима. *Београдска дефектолошка школа*, 18(3), бр. 54, 403-416
11. Ковачевић, Т. (2013). *Функција знаковног језичког израза у развоју језика код глуве и наглуве деце*. Докторска дисертација. Београд: Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију.
12. Ковачевић, Т., Димић Н. и Исаковић Љ. (2014). Разумевање појмова у знаковном језику и говору код глуве и наглуве деце основношколског узраста, *Настава и васпитање*, LXIII, 2, 287-297
13. Ковачевић, Т., Isaković, S. i Arsić, R. (2019). Bilingual approach in the education of deaf and hard of hearing children. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Prištini (Kosovska Mitrovica)*, 49 (4), 107-124.
14. Ковачевић, Т. и Исаковић, Љ.(2019). Облици невербалне и вербалне комуникације глуве и наглуве деце предшколског узраста. *Баштина, Приштина – Лепосавић*, св. 49, 433-453
15. Ковачевић, Ј. и Радић-Шестић, М. (2014). *Приступни у образовању глуве и наглуве деце*. Београд: Универзитет у Београду, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, ЦИДД

16. Knight, P. & Swanwick, R. (2002). *Working with Deaf Pupils, Sign Bilingual Policy into Practice*. London: David Fulton
17. Kristal, D. (1996). *Kembrička enciklopedija jezika*. Beograd: Nolit
18. Lane, H., Hoffmeister, R. & Bahan, B. (1996). *A journey into the Deaf-World*. San Diego, (CA): Down Sign Press
19. Lang, G.H., Hupper, L.M., Monte, A.D., Brown, W.S., Babb, I. & Scheifele, M.P. (2007). A Study of Technical Signs in Science: Implications for Lexical Database Development. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 12 (1), 65-79.
20. Mann, W. & Prinz, P.M. (2006). An Investigation of the Need for Sign Language Assessment in Deaf Education. 356-370
21. Musselman, C. (2000). How Do Children Who Can't Hear Learn to Read an Alphabetic Script? A Review of the Literature on Reading and Deafness. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5 (1), 9-31
22. Padden, C.A. (1991). The acquisition of fingerspelling by deaf children. In: P. Siple & S.D. Fisher (Eds.) *Theoretical Issues in Sign Language Research* (pp.191–210). Chicago: The University of Chicago Press
23. Padden, C. A. (2006). Learning to fingerspell twice: Young signing children's acquisition of fingerspelling. In: B. Schick, M. Marschark, P. E. Spencer. (Eds.), *Advances in the sign language development of deaf children* (pp. 189-201). New York: Oxford University Press
24. Phillips, B. A. (1996). Bringing Culture to the Forefront: Formulating Diagnostic Impressions of Deaf and Hard of Hearing People at Times of Medical Crisis. *Professional Psychology: Research and Practice*, 27 (2), 137-144
25. Roald, I. (2002). Norwegian Deaf Teachers' Reflections on Their Science Education: Implications for Instruction. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7 (1), 57-73.
26. Савић, Љ. (1996). *Приручник за преводиоце глумим лицима*. Београд: Савез глувих и наглувих Југославије; Дефектолошки факултет
27. Савић, Љ. (2002). *Невербална комуникација глувих и њена интерпретација*. Београд: Савез глувих и наглувих Југославије
28. Schick, B. (2006). Acquiring a Visually Motivated Language: Evidence From Diverse Learners. In: B. Schick, M. Marschark, & P. Spencer (Eds.) *Advances in the sign language development of deaf children* (pp. 102- 134). New York: Oxford University Press
29. Šipka, M. (2008). *Kultura govora*. Novi Sad: Prometej

30. Valli, C. & Lucas, C. (2000). *Linguistics of American Sign Language*. Washington, D.C:Gallaudet University Press
31. Wilbur, R. (2004). After 40 years of sign language research, what do we know? In: S.Bradarić-Jončić, V.Ivasović (Eds.), *Sign Language, Deaf Culture and Bilingual Education* (pp. 9-31). Zagreb: Faculty of Education and Rehabilitation Sciences
32. Woll, B. & Ladd, P. (2003). Deaf Communities. In: M. Marschark & P. E. Spencer (Eds.), *The Oxford handbook of Deaf Studies, Language, and Education* (pp. 151–163). New York: Oxford University Press.

## THE USE OF SIGN LANGUAGE IN THE EDUCATION OF DEAF AND HARD OF HEARING PRIMARY SCHOOL CHILDREN

Tamara Kovačević, Nadežda Dimić, Ljubica Isaković  
*University of Belgrade – Faculty of Special Education and Rehabilitation,  
Belgrade*

### SUMMARY

Sign language is a natural and primary linguistic expression of the deaf, while spoken language is their secondary language. A deaf child should be provided with an opportunity to adopt two languages, the sign language of the world of the deaf, and the spoken language of the hearing majority. For those hearing impaired children who don't have the capacity for language acquisition and speech development through listening, a different approach in education is needed, which will use their visual processing capabilities to the maximum and enable them to adopt the language, knowledge and skills appropriate for their individual abilities and possibilities. This can be achieved by using sign language in their education.

The aim of the research was to examine the frequency of use of sign language in teaching. The survey was conducted in five schools for deaf and hard of hearing pupils in Serbia. The sample group consisted of 71 teachers. *The questionnaire for teachers* (Dimić, Kovačević, 2013) was used in the research.

Teachers most often communicate with deaf and hard of hearing children using a combination of verbal (spoken) and sign language. Special education teachers use sign language in all teaching subjects significantly more often in comparison to the teachers that are not special education teachers by profession. The obtained results point to the importance of sign communication of the pupils in education as well as in everyday situations, with their peers and parents. It is necessary that there are different approaches to educating deaf children in order to meet their communication and education needs successfully.

**Keywords:** *sign language, teachers, deaf and hard of hearing children, elementary school age*