

Прегледни рад

Тамара Р. КОВАЧЕВИЋ*

Универзитет у Београду – Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију

Љубица С. ИСАКОВИЋ**

Универзитет у Београду – Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију

УСВАЈАЊЕ ЗНАКОВНОГ ЈЕЗИКА КОД ГЛУВЕ И НАГЛУВЕ ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА***

Апстракт: У раду се разматра процес усвајања знаковног језика код глуве и наглуве деце предшколског узраста у контексту резултата лингвистичких и психолингвистичких истраживања. Истакнута је важност знаковног језика и анализиран је његов историјски развој. Указано је на значај критичног периода за усвајање и учење знаковног и говорног језика код глуве и наглуве деце предшколског узраста. Знаковни језик је природан и примаран језички израз глуве деце. Глува и наглува деца изложена знаковном и говорном језику, имају боље разумевање и језичку продукцију него деца која су изложена само говорном језику. Двојезичност, подразумева познавање и редовну употребу знаковног језика, који користи заједница глувих и говорног језика који користи чујућа већина. На предшколском узрасту, потребно је омогућити деци да наставе да усвајају језик која су почела да усвајају у породици (знаковни или говорни). Деца ће најбоље усвојити оба језичка модалитета кроз интеракције са другим флуентним говорницима (одраслима и децом).

Кључне речи: знаковни језик, глува и наглува деца, предшколски узраст

УВОД

Језик се интерпретира као најраширенији и најопштеприхваћенији систем знакова које људи употребљавају у језичкој делатности, у интерперсоналној комуникацији (Кончаревић 2006: 43). Језик, настајући као

* доцент, 122tamara@gmail.com

** доцент, ljubicaisakovic07@gmail.com

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

егзистенцијална човекова потреба за општењем и самоодржањем, представља систем вербалних знакова којима човек обележава свој однос према природи и друштву.

Језик је средство споразумевања или општења међу људима и тиме се истиче његова комуникативна улога. Језик је заједничка тековина свих људи, али свака људска заједница има свој језик. Када усвојимо и научимо један језички систем, стваралачким односом према њему при употреби, коришћење у складу са основним правилима датог језичког система, ми у исто време развијамо и мењамо тај језик. Језик и његови различити начини изражавања (говорни, писани, знаковни) се непрестано усавршавају (Ковачевић 2013: 36). Језик је заједнички симболички систем и он се битно разликује од система комуникације других врста. Да би комуникација била ефикасна потребно је да пошиљалац и прималац информације говоре истим језиком. За разумевање језика битно је денотативно и конотативно значење. Језик као симболички систем је заједнички за одређену социо-лингвистичку заједницу, чиме се остварује његова комуникациона функција (Костић 2010: 238). „Комуникација или језик обезбеђују друштву медијум и средство за социјализацију његових чланова“ (Симић 2012:201). Језик је друштвено условљен. Важност језика управо потиче из чињенице да се учи и користи у заједници са другим људима (Skutnab-Kangas 1991:10). „Пошто је језик обележје културе, истовремено се може сматрати и делом друштвеног идентитета сваког појединца“ (Зечевић 2013: 15).

Знаковни језик је природан, потпуно изграђен језик који омогућава комплетну комуникацију глувог детета. Способност комуникације глуве и наглуве деце предшколског узраста је од пресудне важности за њихов социјални, емоционални и когнитивни развој.

„Језик је средство за комуникацију, неопходно за размену информација. Приликом размене информација говорници (комуниканти) су принуђени да координишу своје индивидуално искуство и да стварају знакове (речи), који се односе на опште у искуству разних људи. Само добро одабране речи, праве речи и исправна реченица преносе тачно намеравано значење. Вербални подстицаји, као и невербални стимулуси (сами или као пратиоци вербалне поруке) делују симболично. У њима се користе тело, време и простор, и то у току комуникације. Како се они користе и шта значе за комуникацију, најбоље показује знаковни језик глувих“ (Ковачевић-Исаковић 2019: 434). „Језик утиче на друштвени развој и афективне односе, на блискост породице и њених чланова. Чујући родитељи и глува деца која су двојезична (у говорном и знаковном језику), граде квалитетније односе у својим породицама“ (Ђоковић- Ковачевић 2019: 107-108).

ЗНАКОВНИ ЈЕЗИК

Знаковни језик је систем знакова који се остварује условним, конвенционалним покретима руку, пропраћеним мимиком лица, ради говорног општења, а користи се упоредо са артикулисаним говором или као замена за њега. Говорни језик је само један од језика који се примењују у култури, а не никако и једини. Знаковни језик се у савременом свету сматра равноправним језиком са другим природним људским језицима. Има своју структуру и вокабулар и може обављати све функције као и било који други природни људски језик. Знаковни језици су се развили у другачијем биолошком медијуму од говорних језика. Али, упркос евидентним разликама у модалитету, они су структурирани као говорни језици на фонолошком, морфолошком и синтаксичком нивоу (Tomaszewski 2001: 68).

Основна јединица знаковног језика је гест- знак, тј. покрет једном или обема рукама који је обавезно допуњен мимиком лица. Знаци - гестови су носиоци значења мисли, речи, појма, реченице или идеје. Знаци су састављени од три основна фонолошка параметра: конфигурације руку, локације (места артикулације) и покрета (Emmorey, 2007: 704).

Од шездестих година прошлог века, обнављају се интересовања за знаковни језик.

Спроводе се бројна лингвистичка истраживања којима се описује структура знаковног језика и психолингвистичка истраживања, којима се дошло до важних сазнања о усвајању знаковног језика као првог језика код мале глуве деце. Ту су и истраживања којима се желела утврдити повезаност између ране мануелне комуникације и развоја специфичности глувог детета - његових комуникацијских вештина, његовог когнитивног, емоционалног и социјалног развоја. Резултати те три групе истраживања значајно су допринела признавању равноправног статуса знаковног језика глувих у свету (Ковачевић 2013: 74).

До сада је описано неколико стотина различитих знаковних језика, који се могу, као и сви други знаковни језици, усвајати као матерњи језик (од глувих родитеља рецимо) или учити као страни језик (у комуникацији са глувима).

„Лингвистичка истраживања су допринела препознавању знаковног језика као природног језика глувих особа. У бројним истраживањима су описани језички системи различитих националних знаковних језика (речник, фонологија, морфологија, синтакса, семантика, прагматика)“ (Ковачевић-Димић-Исаковић 2014: 289).

Знаковни језик је самостални језички систем, језик са сопственим граматичким правилима, другачијим од оних у језику чујуће заједнице (Ковачевић 2012: 405). Најизразитији пример, и као систем најизграђенији

је знаковни језик прелингвално глувих особа, код којих је глувоћа наследна и присутна је у неколико генерација.

ИСТОРИЈАТ ЗНАКОВНОГ ЈЕЗИКА

Знаковни језик није створио појединац, већ је настајао у заједници глувих људи, да би се развијао, богатио и усавршавао унутар те заједнице. Знаковни језик се помиње у бројним историјским документима. Историјски извори указују да глуви људи и заједнице глувих користе знаковни језик последњих 7000 година (Woll - Ladd 2003: 159).

Платон (427-347. год. пре Христа), највећи грчки филозоф из Сократовог круга, у свом делу „Кратил“, (Cratylus) писаном око 388. године пре Христа, доноси прве директне податке о глумима и њиховом знаковном језику кроз дискусију између Сократа и његовог ученика Хермогена:

„Сократ : ... ако не бисмо имали ни гласа ни језика а једни другима бисмо хтели да укажемо на предмете, зар небисмо показали као што то чине глумоними, да их означимо помоћу руку, помоћу главе или другим деловима тела?

Хермоген: Како бисмо другачије Сократе?

Сократ: ... ако бисмо хтели да покажемо оно шта је горе и оно што је лако, дигли бисмо руку према небу показујући саму природу предмета, а ако бисмо хтели да покажемо оно што је доле и оно што је тешко показали бисмо према тлу. А када бисмо хтели да покажемо коња у трку, или какву другу животињу, је ли да бисмо своје тело поставили у положај што сличнији предметима на које указујемо?

Хермоген: Неминовно је, чини ми се, да је тако како ти кажеш.

Сократ: Мислим да тако, наиме, указујемо на нешто помоћу тела; а тело наше приказује оно шта желимо да кажемо.

Хермоген: Тако је!“ (Платон 1999: 36-37).

То је најраније спомињање гестовног (кинетичког) споразумевања међу глумима које је записано 388. године пре Христа (Савић 2007: 20).

Други писани податак налазимо код великих теолога хришћанства као што су свети Јероним (342-420) и свети Аугустин (354-430). Свети Јероним каже: „Глуви могу учити Јеванђеље помоћу знакова са којима се служе у свакодневном животу, разговарају, изражавањем покретима руку и читавог свог тела“, а свети Аугустин чак помиње и једну врло поштовану породицу глувих из Милана, „чији гестови представљају речи посебног језика“ (Савић 2002: 24).

Постоје докази из египатских хијероглифа и грчких споменика да су диригенти и дворски мађионичари користили неку врсту знаковног језика. Грчко позориште је имало читаву такмичарску категорију за мимику и гестове, од којих за неке постоје теоријски описи. Има доказа из коптске литургије

о преношењу мелодија знаковним језиком/*хирономијом*. Постоји доста података о различитим стилевима дириговања у многим православним црквама које се означавају као хирономија (Жикић 2002: 42).

Проучавање гестова у филозофском смислу је веома старо. Најстарија филозофска традиција која се бавила њима је она која је повезана са класичним средњовековним студијама реторике. Уметност говорења, која је подразумевала говор и гестове и која је била конститутивни део античке реторике звала се *pronuntiatio*. О томе пише Квинтилијан у својој *De institutione oratoria*, где реторску вештину гестова назива *хирономија* (грч. *cheironomia*) или наука о покретима руку, о гестовима. Према Квинтилијану, реторика се дели на пет делова, од којих се пети – *pronuntiatio* – бави актуелним понашањем говорника који држи говор, што укључује и пажљиво разматрање гестова (тј. гестикулације које говорник том приликом производи).

Гест је у западноевропској средњовековној култури пронашао примену у неким знаковним језицима, најчешће братстава неких католичких монашких редова (Жикић 2002: 41-43). У Србији, у православном манастиру Дечани, од 22 фреске из циклуса Христових чуда три су посвећене исцељењу глувих (Арсид 1999:114).

Амиано Марчелино (*Ammano Marcchellino*) је оставио податак из III века нове ере о обучавању глувих у античком Риму. Он је у својој књизи „Чињенице које ће надживети“, у XX глави записао: „Када је император Јулије Цезар освојио Мајакамалу, као плен повео је и једног глувог дечака који је тако вешто умео да гестовима објашњава оно што је желео да је то било право чудо“. Име тог глувог дечака није записано, али је то најранији податак из римске антике о пантомимско – гестовном изражавању глувих лица тог времена (Савић 2007:41).

У периоду ренесансе се помињу Франсоа де Сал (1567-1622) који је 1608. године обучавао једног глувог „његовим знацима које је он употребљавао“. Писац, Франсоа Рабле (1494-1553), у својој књизи „Гаргантуа и Пантагруел“ (1532) говори о глумима који се споразумевају помоћу гестова. Мишел Монтењ (1533-1592) у својој књизи „Есеји“ (1580) пише: „Наши глумонери дискутују, препиру се и причају приче помоћу гестова и знакова. Видео сам неке од њих који су тако окретни и извезбани у томе да им заиста ништа не недостаје за савршено споразумевање“. У другом издању својих „Есеја“ (1588) истиче: „Потребна им је прстна азбука и граматика за гест“ (Савић 2002: 24). Прва књига из које се учи знаковни језик глувих садржала је мануелни алфавет и објавио ју је 1620. године Хуан Пабло Бонет (*Juan Pablo Bonet*).

Творац знаковне (мимичке) методе је Шарл Мишел де л’Епе (*Charles Michel de L’Epee*). У раду са глумима створио је своју методу наставе која се претежно заснива на гестикулацији и изложио је у два рада: у спису

„Обучавање глувонемих путем мимичких знакова“ из 1776. године и „Прави начин обучавања глувонемих, потврђен дугогодишњим искуством“ из 1784. године. У Паризу је основао 1755. године прву школу за глуве. Учио је да глуви могу развити комуникацију међу собом и са чујућим светом кроз систем конвенционалних гестова, знакова руку и спеловањем прстима (прстном абецедом). Креирао је и демонстрирао језик знакова тако да је сваки од њих представљао одређени жељени појам (Grayson 2003; Flodin 2004).

Опат Сикар (Sicard) је разрадио методу знаковног језика у спису „Терија знакова“ 1 и 2. Он је развио систем „условних знакова за одређене појмове“ у који су унети вештачки знаци за граматичке категорије (падеже и лица), тако да је добијен такозвани „школски гест“ као посебан сурдопедагошки појам који означава „условне покрете руку који имају одређено значење“. Позната Сикарова књига је: „Педагошко упутство о образовању глувог од рођења“ из 1800. године (Савић 2002: 25).

У 15. веку, судови отоманских султана су ангажовали стотине глувих људи чији је задатак био да науче све учеснике судског процеса знаковном језику. Овај поступак је био друштвено-политичког карактера, јер се говорење пред султаном сматрало неприкладним (Woll - Ladd 2003: 160).

Један од најпознатијих историјских примера заједнице глувих која користи знаковни језик потиче из Масачусетса (САД) из 17. века. Велики број глувих из грофовије Кент, са подручја познатог под називом Weald (Енглеска) је почетком 17. века емигрирао у градић у Масачусетсу (САД). И њихов знаковни језик је наставио да се користи и у САД (Marschark- Schick-Spencer 2006: 2).

Крајем 1690. године, многи од њих су се преселили на острво Мартини виногради (Martha's Vineyard). Острво је населило 200 усељеника који су носили доминантне и рецесивне гене глувоће. Средином 1700. године, на острву се развио знаковни језик који су користили глуви и чујући. Скоро сви становници су знали знаковни језик, па су градске седнице биле превођене. Глуви острвљани су имали породице, радили, имали право гласа и били равноправни. У одређеном тренутку од 155 деце рођене на острву једно је било глуво, а у неким селима однос је био 1: 25 и 1: 4 (просек је 1: 1000). Бракови који су склапани између глувих дошљака и чујућих староседелаца резултирали су екстремно великим присуством оштећења слуха. Знаковни језик је прихваћен као природан језик и равноправан начин комуникације, много пре него што је отворена прва школа за глуве. Већина становништва је била флуентна и у знаковном и у говорном језику (Weiss-Wilcox 1986: 183).

Касније су глува деца са острва ишла на школовање у Хартфорд. Деца су пренела свој острвски знаковни језик и утицала да се њихов локални знаковни језик претвори у амерички знаковни језик глувих (ASL-American Sign Language) (Šegota 2010: 24).

Прва књига која је у целости посвећена гестовима је Балверова „Хиро-логија“, која садржи најстарију постојећу илустрацију знаковног језика. То је расправа о гестовном језику из 1644. године. У оригиналу има око 150 страница и сви описи различитих јединица су на латинском. Она укључује не само детаљне препоруке о томе како говорник треба да се понаша, већ се у првом делу бави покушајем успостављања природне историје геста, у чему је Балвер био инспирисан Френсисом Бејконом који је у својој књизи „Унапређење науке“, предлагао установљавање науке о гесту. Жикић (2002), истиче да Балвер није правио разлику између геста и знака. Односно између покрета који има културно енкодирано значење у одговарајућем културном контексту и таквог покрета чије је значење стандардизовано у морфолошком, лексичком, синтактичком и чак идиоматском смислу. Балвер је био први који је начинио систематску студију човековог геста. Његово проучавање се дотицало тзв. природне историје геста, таксономије геста, знаковне комуникације глувих, геста као невербалног комуникативног средства и геста уз вербално изражавање, а све с аспекта вештине коришћења физичких покрета човековог тела (руке и шаке) у комуникативне сврхе (Жикић 2002: 44- 45).

У доба просветитељства, у Француској, гестови су били посебно интересантни филозофима који су се бавили природом језика и његовим настанком. Де Кондијак је заступао став о гестовном прајезику, истичући да се говор развио из геста.

Посебну пажњу гесту су посветили Тајлор (Тулор, 1878) и Вунт (Wundt, 1973, према Жикић, 2002). Они су сматрали да је проучавањем геста могуће опазити начин прелаза од природног израза до конвенционалне симболичке акције и на тај начин осветлити процес настанка језика. Вунт је направио основу класификације гестова. Позната је његова дистинкција између демонстративних или показујућих/упирућих гестова и дескриптивних или имитативних гестова.

Најзначајније дело које се бави гестовном и знаковном комуникацијом, је Малеријева студија о знаковном језику Преријских Индијанаца Северне Америке. Малери (Mallery) је боравећи међу њима прикупио обиман материјал о њиховој невербалној комуникацији (Жикић 2002: 44- 49).

Знаковни језик је постојао и пре опата де л' Епеа, и он га није измислио, већ га је усавршио. Његов наследник, опат Сикар, дао му је граматичко-морфолошко оформљење. Гест и дактилни знак су постали кохерентни, па се из Париза и ширио по свету, а Сикаров ученик Лорент Клерк (Laurent Clerc) га је пренео у Америку где је доживео неслућене размере (Савић 2002: 24).

Америка дугује велику захвалност Томасу Хоупкинсу Галаудету (Thomas Hopkins Gallaudet). Отпутовао је у Европу 1815. године, када му је било двадесет седам година, са жељом да научи методе комуникације са глувим људима. Након неколико месеци Галаудет се вратио у Сједињене Америчке

Државе са Лорент Клерком, глумим инструктором знаковног језика из париске школе (Londen, 2004). Галаудет је основао 1817. године прву националну школу за глуве у Хартфорду, а Клерк је постао први глуви учитељ знаковног језика у САД. Ускоро су се почеле отворати школе за глуве у неколико америчких држава. Међу њима била је школа за глуве у Њујорку, отворена 1818. године. Године 1820. школа је отворена и у Пенсилванији, и тако је до 1863. године отворено укупно 22 школе за глуве. Важна прекретница у историји едукације за глуве људе била је оснивање Галаудет колеџа (Gallaudet College) у Вашингтону, 1864. године. Одлуком конгреса САД 1986. године добио је статус универзитета (Gallaudet University). Томас Хопкинс Галаудет пренео је свој сан о оснивању колеџа за глуве на свог сина Едварда Минера Галаудета (Edward Miner Gallaudet), који је уз помоћ Кендала (Amos Kendall) претворио очев сан у реалност. Едвард Минер Галаудет постао је први председник новог колеџа (Burch 2004: 44).

Данас, САД имају један од најкомплетнијих и најизражајнијих система знаковног језика. Овај систем дугује много француском систему знакова, од којих многи знакови који се данас користе, мада модификовани, воде порекло. 1970. године развијена је метода тоталне комуникације (паралелна употреба знакова и говора). 1990. године објављен је извештај са Конгреса „Према једнакости: образовање глувих“. Препоручује се да се Амерички знаковни језик (American Sign Language – ASL) примењује као први језик у образовању, а да се енглески језик учи као други језик. Исто тако, препоручује се да ASL буде укључен у закон о двојезичном образовању. О националном знаковном језику заједнице глувих у САД, америчком знаковном језику (American Sign Language – ASL), с обзиром на број људи који овај језик употребљава, говори се као о петом по реду језику мањина, иза шпанског, италијанског, немачког и француског.

Сведочанства о заједницама које су користиле знаковни језик пружају нам могућност да сагледамо поједине аспекте живота глувих кроз историју. Сачувано је мало докумената о начину на који одрасли гестукулирају, али не постоје подаци о продукцији знаковног језика код деце, што представља тему за коју су савремени истраживачи посебно заинтересовани (Marschark-Schick- Spencer, 2006: 2-6).

ЗНАКОВНИ ЈЕЗИК КАО ПРИРОДАН ЈЕЗИК

Једна од главних карактеристика природног језика је чињеница да се развио кроз време, кроз коришћење у заједници. Природни језици, који укључују знаковне језике које користе глуве особе у различитим нацијама или културним групама за дневну комуникацију, одржавају комплексност

структуре и функције које су потребне за дубљу комуникацију. Изложеност знаковном језику доноси са собом могућност за интеракцију са заједницом корисника који су флуентни у том језику. Значај заједнице корисника језика знатно је већи од саме чињенице да дете има са ким да разговара. Континуирано коришћење језика у свакодневној комуникацији кроз генерације, један је од главних чинилаца који деци предшколског узраста чине природне језике лакима за учење, без обзира на то у којој се језичкој заједници на свету роде. Ово коришћење језика идентификовано је као механизам кроз који природни језици регулишу свој ниво комплексности, на начин да се рефлектује стварни потенцијал људског ума.

Бројна истраживања лингвиста указују да природни језици пролазе константне промене. У периоду мањем од једног века, бројне су енглеске речи постале архаичне, а додате су многе нове речи. Знаковни језици слични су и мењају се врло брзо кроз генерације. С обзиром да се природни језици развијају како их људи користе, од својих почетака прилагођени су ограничењима и способностима људских механизма за комуникацију. Непрестано се регулишу, кроз непрестану употребу – тако да се нови елементи и конструкције које се појављују модификују према ономе што лингвисти називају већом природношћу. Природни знаковни језици, као и говорни језици, пролазе кроз фонолошке и морфолошке процесе који одржавају језичке структуре унутар оквира који могу бити лако и адекватно произведени. Студије у оквиру бројних језика, укључујући и знаковни језик, бавиле су се децом у окружењима где им је природан језик онемогућен, тј. где је њихов одрасли језички модел на неки начин недовољан, осиромашен или не задовољава параметре природног језика. Деца стварају своју сопствену верзију језика или систем гестова који је доследнији карактеристикама природног језика од језичких информација које су примили (Mahshie 2007: 122-123).

Чујућа и глува деца поседују капацитет за потпуно усвајање природног језика и то им треба што раније омогућити (Humphries et al., 2019). Глува деца која су присиљена да сама стварају свој знаковни језик, пролазе од почетка читав развојни пут *наивизације* коју је кроз историју прошао њихов национални знаковни језик, као и било који други национални језик у људској заједници. Када се глувој деци презентују вештачки системи знакова или непотпуни модели знаковног језика, њихова производња гравитира даље од већине вештачки наметнутих, серијских карактеристика ових система утемељених на говору према укључивању просторних карактеристика које су део природног знаковног језика. То се догађа чак и када деца немају модел у природном знаковном језику – што је врло јак доказ да су природни језици регулисани сами по себи на такав начин да се могу уклопити у дечје механизме за перцепцију и продукцију језика (Ковачевић 2013:107).

Искуства из Шведске и Данске указују, на основу информација о важности природног језика у процесу усвајања, да рани пренос визуелног језика глувој деци чујућих родитеља, садржи две важне компоненте: а) родитеље, браћу и сестре и друге који учествују у процесу учења знаковног језика; б) глуву децу и одрасле који су већ део заједнице људи који користе знаковни језик као свој примарни начин директне комуникације, лицем у лице. Ова концепција је веома важна за родитеље. Родитељски напори, да осигурају дететов рани језички, когнитивни и социјални развој омогућавањем учења природног знаковног језика (без обзира на то да ли ће говорни језик на крају постати доступан модалитет) ослобађају родитеље притиска да морају детету бити једини језички модел.

Лаура Петито (Laura Petitto) се интензивно бавила студијама о усвајању говорног и знаковног језика глуве и наглуве деце предшколског узраста. Посматрала је разноврсне групе деце у различитим породичним језичким срединама: 1) деца која чују, а изложена су првенствено говорном језику; 2) деца која чују, а изложена су првенствено знаковном језику; 3) деца која чују, а изложена су и говорном и знаковном језику; 4) глува деца изложена знаковном језику. Ова деца живела су у породицама где је био коришћен један или више следећих природних језика: говорни енглески, говорни француски, амерички знаковни језик и Langue de Signes Quebequoises или LSQ (језик француско-канадске заједнице глувих). Претпоставља се да би требало да постоје основне разлике у временском периоду, редоследу и садржају усвајања говорног, за разлику од знаковног језика. Ауторка истиче, да независно од тога ком су од четири језика (два знаковна, два говорна) била изложена деца из њене студије, сва су она остварила иста језичка постигнућа у приближно исто време (вокално и мануелно брбљање; прва реч и први знак; први изрази од две повезане речи и два повезана знака; итд.) Према мишљењу многих научника, ова студија негира основне претпоставке о биолошком примату говорног језика, указујући на то да људски мозак не преферира један модалитет на штету другог. Људски мозак програмран је за усвајање језика, без обзира на модалитет у којем се он остварује (Mahshie 2007: 122-125).

Значајно је истаћи да су чујућа деца у породицама у којима су користили говорни и знаковни језик достигла све кључне језичке моменте и у знаковном и у говорном језику унутар истог временског периода, упркос радикалним различитостима у модалитетима језика (Baker - Van den Bogaerde 2008; Morgan 2014).

Знаковни језик мора бити први усвојени језик (или један од прва два језика) код деце која имају озбиљан губитак слуха. То је природан, потпуно изграђен језик који му омогућава комплетну комуникацију. За разлику од говорног језика, омогућава глувом детету и његовим родитељима да од

најранијег узраса и у потпуности комуницирају, под условом да га брзо усвоје. Знаковни језик играће значајну улогу у когнитивном и социјалном развоју и помоћи ће му да упозна свет. Такође ће омогућити детету да се акултурира у свет глувих (једном од светова којима оно припада) чим се успостави контакт са околином. Поред тога, знаковни језик ће убрзати усвајање говорног језика, без обзира да ли се ради о његовом говорном или писаном модалитету. Добро је познато да неки нормално усвојен први језик, без обзира да ли је говорни или знаковни, у великој мери убрзава усвајање неког другог језика. Коначно, могућност да користи знаковни језик осигурава да је дете овладало бар једним језиком. Без обзира на изразит труд глувог детета и стручњака из његовог окружења, и без обзира на коришћење различитих техничких помагала, чињеница је да многа глува деца имају великих потешкоћа да продукују и перципирају неки говорни језик у оралном модалитету. Ако се чека неколико година да се постигне задовољавајући ниво који се можда никад и неће постићи, а у међувремену онемогући глувом детету приступ језику који му испуњава непосредне потребе (знаковни језик), уствари значи преузимање ризика да ће дете заостати у свом развоју, како у језичком, тако и у когнитивном и социјалном, или у развоју личности (Grosjean 2010; Ковачевић 2013).

УСВАЈАЊЕ ЗНАКОВНОГ ЈЕЗИКА

Знаковни језик је језик који глува деца спонтано усвајају и уче, као што чујућа деца усвајају говорни језик своје околине. Глува деца која су од најранијег узраса изложена искључиво знаковном језику пролазе кроз исте основне степене усвајања језика као чујућа деца која уче да говоре у свом окружењу. Када глуво или наглуво дете развије добру лингвистичку основу кроз природно усвајање првог језика знакова, та лингвистичка компетенција, може се искористити као подршка учења другог, тешко доступног, говорног језика (Kovačević-Isaković-Arsić 2019: 109).

Глуве бебе којима се пружа могућност усвајања знаковног језика као првог језика, развијају комуникацијске вештине примерене свом менталном и хронолошком узрасу, по фазама и постигнућима врло сличним чујућој деци, за разлику од глуве деце којима је говорни језик први језик који усвајају, и у ком значајно заостају у свим фазама говорно-језичког развоја. Глуве бебе пролазе у усвајању знаковног језика исте фазе, истим редоследом, у исто време и с истим типичним обележјима, као и чујућа деца која усвајају говорни језик. Истраживања указују да и глуве бебе брбљају на свом знаковном језику, користећи ограничен број облика шаке, који касније постају делови првих речи у знаковном језику. Поређења истраживања брбљања

у различитим знаковним језицима показују да су први облици шаке који се јављају код малих глувих беба, шаке Г, О, Б, Ц, С, S. Ови облици шака су анатомски најједноставнији за извођење (Bradarić-Jončić 2000; Morgan-Woll, 2002). Аутори (Mason et al. 2010) су тумачили покрете руку, чујућих беба глувих родитеља и уочили да бебе производе покрете рукама које садрже специфичне обрасце природног језика. То је тзв. тихо брбљање.

Анализирана је појава првих облика шака у каталонском знаковном језику (LSC- Catalan Sign Language- Llengua de signes catalana) и анализирани су грешке које су направљене у првим облицима шаке две девојчице на узрасту од 15-24 месеца, којима је LSC први језик. Аутори су покушали да утврде може ли се усвајање првих облика шака које су утврдили амерички аутори у америчком знаковном језику (American Sign Language-ASL), наћи и код деце која користе каталонски знаковни језик. Деца су снимана у познатом окружењу, у интеракцији са мајком у свакодневним ситуацијама, храњења, играња, цртања, причања прича. Сваки снимак траје укупно 45 минута. Анализирани су облици шаке које су деца изводила. За сваки облик шаке узет је у обзир тачан број извођења. Посматране су грешке у дечјим продукцијама. Посматране су грешке које се чине карактеристичним за почетак знаковне комуникације. Утврђена је присутност већине облика шака, иако се један од њих не може наћи у LSC-у (облик шаке С). По мишљењу аутора, то је последица секундарних чинилаца (природе повратне информације). Резултати истраживања указују на анатомску условност почетака усвајања знаковног језика (Fernandez-Viader-Segimon 2004: 38).

Испитивање знаковног језика и моторичког развоја 11 деце глувих родитеља у временском периоду, дужем од 16 месеци је указало да су деца први препознатљив знак (гест) произвела са 8 и по месеци, десети знак са 13, 2, а своју прву комбинацију знакова са 17 месеци (Bonvillian- Orlansky-Novack 1983: 1435).

Нека истраживања показују да се прва реч-знак у знаковном језику појављује 2-3 месеца раније него у говорном језику, на узрасту од 9 и или 10 месеци. Глува деца на узрасту од 12 месеци продукују првих 10 знакова, 50 знакова продукују са 20 месеци (Tomaszewski 2001: 68). Глуве мајке, понекад померају или држе руку свог глувог детета у циљу формирања одређеног знака. У природној интеракцији глуве деце узраста од 19 – 24 месеца са њиховим глувим мајкама, анализирано је укупно 1018 знакова. У продукцији првих знакова, деца су правила грешке у првим облицима шака, супституције, и често су понављала исте знакове (Morgan- Barrett-Jones- Stoneham 2007: 3). На почетку усвајања знаковног језика глуве бебе праве сличне грешке у продукцији знакова, као и чујућа деца у артикулацији гласова у говорном језику. То су најчешће: супституције, омисије, дисторзије херема (Morgan 2014: 3).

Подаци које су у свом истраживању добили бројни аутори указују на изузетну сличност првих знакова и речи у ASL (америчком знаковном) и енглеском говорном речнику (Anderson - Reilly 2002; Anderson 2006).

У фази једночланих исказа глува деца користе такође изоловане знакове односно речи – именице или глаголе као и чујућа деца (на пример: мама, тата, беба, јести, пити, млеко, лопта, пас...) (Anderson 2006: 140). Дечји (беби) знаци представљају прве подстицаје за развој ране комуникације између родитеља и деце на раном узрасту. Приликом усвајања дечјих (беби) знакова неопходно је придржавати се одређених правила, како би се знакови прихватили као замена за прве појмове. У оквиру ране комуникације, родитељи треба да користе пет до шест знакова, максимално. Неопходно је да их употребљавају увек у одговарајућем контексту и исто време (на пример: знаци о храни у време оброка; знаци о животињама у време читања књига-сликовница или гледања анимираних филмова). Потребно је детету увек показивати исте знаке, на исти начин, уз истовремено изговарање речи. Доследност у коришћењу дечјих беби знакова је веома битна (Димић - Исаковић 2018: 121).

Истраживања указују на брже богаћење речника у усвајању знаковног језика (али само до фазе двочланих исказа), како код глуве, тако и чујуће деце глувих родитеља. Ове предности се објашњавају, са једне стране, чињеницом да је глувим бебама језичка активност родитеља, као и њихова сопствена језичка активност у потпуности перцептивно доступна, а с друге стране, чињеницом да моторика мускулатуре руке раније сазрева од мускулатуре говорних органа. У усвајању знаковног језика, глува деца у исто време почињу користити двочлане исказе, као и чујућа деца. Значења која се исказују тим двочланим исказима су слична по врсти и редоследу јављања као и код чујуће деце (Marschark 1993; Petitto - Marenette 1991).

Виготски (1996) истиче да је искуство детета које чује богатије, јер је орални говор упућен на аудитивне сигнале. Дете оштећеног слуха у стицању искуства наилази на непремостиве тешкоће, јер орални говор треба да прими визуелним путем, а он је непотпун и ограничен, и за њега је врло тешко да уопшти искуство и вербално се изрази. Кристал (1996) описује садржај првог вокабулара. Мала деца говоре о ономе што се догађа око њих – о овде и сада – и брзо граде вокабулар у оквиру неколико семантичких поља. *Људи* - рођаци и кућни посетиоци (тата, баба, човек, поштар, деда). *Радње, начин на који се ствари крећу* (дати, скочити, пољубити, отишао) и *рујинске активности у дечјем дому* (па-па, здраво). *Храна, време за оброке, као и љроизводи* (ручак, млеко, сок, пиће, јабука). *Делови љела*-обично се прво уче речи које описују лице (уста, нос), а потом остале делове тела (прсти, руке) и телесне функције. *Одећа* – све што се облачи и ставља на тело (пелена, ципела, капут). *Животиње* – било да су стварне, на сликама или на ТВ (куца, маца,

коњ, лав). *Возила* – објекти и звукови које испуштају (ауто, ту-ту, бррм). *Играчке и игре* (лопта, коцка, књига, лутка, жмурке). *Објекти у кући* - све што је у вези са свакодневном рутином (чаша, кашика, четка, сат, светло). *Локације*- неколико општих речи (тамо, гледати, унутра, горе). *Друшћивене речи* – гласовне реакције (аха, да, не, хвала). *Дескриптивне речи* – први придеви (леп, велики). *Ситуационе речи* – неколико „показних“ речи (дејкса) - (тај, мој, они) (Kristal: 244).

Приликом комуникације са глувим дететом треба користити говор који се прати гестом-знаком, све док дете не научи говорну реч и схвати њено значење. Знаковни језик је језик који глува деца спонтано усвајају и уче, као што чујућа деца усвајају говорни језик своје околине. Усвајањем знаковног језика отклањају се проблеми ограниченог примања порука и ограничене комуникације (Kovačević-Isaković-Dimić 2016: 348)

Глува деца (најчешће чујућих родитеља) која почињу да уче знаковни језик после критичног периода за усвајање језика (до краја 5. године живота), имају просечно лошија језичка знања у знаковном језику. Њихова језичка знања су слабија и од изворних говорника и оних који су рано почели учити знаковни језик, па чак и од оне наглуве или касније оглувеле деце која су га учила као други језик, са стандардно усвојеним говорним језиком као првим језиком. Показало се да тој деци треба више времена да идентификују знак, праве више грешака у понављању реченица, теже препознају и користе граматичке облике.

Психолингвистичким истраживањима, на подручју усвајања знаковног језика код глуве деце глувих родитеља, се дошло до сазнања да је процес усвајања знаковног језика упоредив и врло сличан усвајању језика деце без оштећења слуха.

КРИТИЧАН ПЕРИОД ЗА УСВАЈАЊЕ И УЧЕЊЕ ЗНАКОВНОГ И ГОВОРНОГ ЈЕЗИКА

Идеја критичног периода заснована је на хипотези да постоји ограничен период у развоју мозга, када мозак има снажну предиспозицију за усвајање језика. За време овог биолошки одређеног раздобља, мозак деце јако добро реагује на било које језичке подражаје из околине. Деца усвајају језик природно, кроз излагање и интеракцију, када нема ограниченог приступа и када их није потребно посебно подучавати. Ово рано природно усвајање језика неки аутори сматрају нужним предусловом за постизање потпуне језичке флуентности код деце, што такође утиче на њихове когнитивне способности и њихову способност за учење других језика. Ако језик усвоје након овог периода, њихова способност учења језика биће смањена.

Адолесценти и одрасли се више не могу ослонити на урођене механизме који тако добро функционишу код млађе деце. Природно усвајање језика поступно постаје свеснији и захтевнији процес кроз време, јер се информације у мозгу потхрањују на други начин. Развој латерализације започиње врло рано и завршава се на узрасту до пете године (иако се развој наставља и након пубертета (Friedman - Rusou 2015: 27)). Поједини аутори сматрају, да је знаковни језик искључен из хипотезе критичног периода за усвајање/ учење језика, јер га глува/чујућа особа може научити у било ком животном добу (Mayberry 2002; Friedman - Rusou 2015). Глува и наглува деца усвајају/ уче свој примарни/ знаковни језик у различитом узрасту и током различитих фаза когнитивног развоја јер већина глуве деце има чујуће родитеље (Anderson-Reilly 2002: 85). Око 90% глуве деце рођено је у породицама са оба чујућа родитеља, 7% има једног глувог родитеља, а само 3% има оба глува родитеља (Ковачевић - Ђоковић 2019: 411). Већина глуве деце расте у потпуно чујућем свету, током свог раног детињства. Такође, већина чујућих родитеља глуве деце не познаје или слабо познаје знаковни језик, што има значајне импликације на развој глувог детета. Деца која не уче свој природни језик од рођења, уче знаковни језик када једном дођу у контакт са вршњацима у предшколској установи или школи. „Усвајање, односно учење језика траје колико и живот индивидуе, најважнији период његовог усвајања/ учења спада у тзв. предшколски период“ (Ковачевић-Исаковић: 2).

„Глува деца глувих родитеља постижу значајно боље резултате од глуве деце чујућих родитеља: боље владају говорним језиком, имају боља академска постигнућа, емоционално су зрелија, имају веће самопоштовање, самосталнија су, имају мање поремећаја у понашању, постижу и више резултате на невербалним тестовима интелигенције од глуве деце чујућих родитеља. Показала су да је знаковни језик користан, а не штетан, за целокупан развој детета“ (Ковачевић-Исаковић-Арсич 2019:118).

Различити чиниоци, такође, могу утицати на оптимално раздобље усвајања језика, укључујући и моторичке вештине (физичка координација) и когнитивни развој, који се брзо развијају у ранијем периоду живота, а спорије након пубертета.

Поставља се питање: „Ако дете рано примарно изложимо знаковном језику, хоће ли оно пропустити критичан период за усвајање говорног језика?“

Разлика између усвајања и формалног учења језика је кључна у дискусији о критичном периоду за учење првих и других језика.

Појам усвајања језика односи се на подсвесни процес којим деца усвајају први језик, док се учење, у овом контексту, односи на свесни процес којим се разумевају једноставна граматичка правила и друге чињенице о томе како језик функционише. У случајевима када глуво дете има могућности (с обзиром на степен оштећења слуха) да усвоји говорни језик

природно, кроз свакодневне процесе и интеракцију, учење говора кроз понављања, повратне информације, исправљање и објашњавање од стране учитеља не може се назвати процесом *усвајања*. Ако је оштећење слуха такво да, са или без амплификације, то дете мора свесно учити говор кроз рехабилитацију и едукацију, онда је тај процес знатно другачији од других процеса усвајања језика код деце. Ово подучавање деце која имају врло слаб или никакав приступ говорном сигналу и говорним вештинама, научници који се баве говором у Шведској, сматрају више интелектуалним задатком меморисања него задатком учења језика. Због тога се сматра да не спада у подручје критичног периода јер се примењује на усвајање првог језика. Оно што се сматра кључним за развој говора је когнитивна спремност и мотивација за задатак учења (Mahshie 2007; Svartholm, 2010). Стручњаци који су имали искуства са глувом децом која су рано изложена знаковном језику, верују да ће она деца која ће усвојити језик, природно, учинити то природно путем слуха, чак и ако им се у дужем временском периоду обраћа на знаковном језику. Велики број глувих родитеља у свету виде да њихова наглува деца имају контакт са људима који им се обраћају путем говорног језика. Велики је број чујућих родитеља (без обзира на то да ли уче знаковни језик или не) склон томе да се говором обраћа својој глувој деци, и да у породици разговарају међусобно и са чујућом децом. Модели говорног језика су свуда. Када деца имају добре остатке слуха и реагују на говор, чујући одрасли из њиховог окружења користе се с таквом децом говором у различитим контекстима. Студије ране интеракције мајке и детета показује да се већина ране комуникације родитеља са децом састоји од аутоматских реакција које потврђују напоре деце да комуницирају. Другим речима, ако се дете почне вербално изражавати, родитељи ће то пратити, подстичући вербалну комуникацију.

Лонг (Long 1990: 253) описује осетљив период за време ког чујућа деца могу лако усвојити и дути језик, тврдећи да, ако особа која учи други језик жели да усвоји изворно изговарање другог језика, излагање том језику треба започети пре шесте године. Лонг такође тврди да се усвајање морфологије и синтаксе (начин на који језик повезује речи и делове речи како би се створило значење) треба одвијати на узрасту између шесте и петнаесте године, како би дете усвојило потпуно изворно знање у овим подручјима (Van Staden - Badenhorst - Ridge 2009: 45 .

Поставља се питање: у приступима који се заснивају искључиво на раним настојањима да се дете научи говорном језику, да ли ће то дете пропустити критичан период за усвајање било ког првог језика?

Ово је питање које су поставили шведски лингвисти и психолози који су били забринути због строгог орализма који је у Шведској дуго преовладавао. Ако се пропусти критичан период због тога што смо дете изложили само говору, ризикује се да нека деца, која имају ограничен или никакав

приступ говорном сигналу, не развију никакав рани језик (осим можда идиосинкратичких система које су саставили како би се сналазили у свакодневном животу). Компетенција у знаковном језику коју усвоје кад су му једном изложени биће знатно мања зависно од узраста на коме је усвојен (Johnson - Newport 1989; Mayberry - Lock 2003). Овај недостатак компетенције раног првог језика, за који је доказано да претходи усвајање било ког другог језика, резултује тиме да деца пролазе кроз сопствено образовање као *йолујезична*.

Ако дете у периоду критичном за усвајање језика нема могућности квалитетног усвајања језичког система, путем којег ће кроз социјалне интеракције развијати когнитивне вештине служења језиком, тада ће његова постигнућа током усвајања првог језика у каснијем добу, као и у учењу другог језика, бити слабија. Уколико особа има низак праг језичких знања у оба језика, не познаје довољно (до нивоа уобичајеног за особу с усвојеним стандардом првог језика), ни први ни други језик, говоримо о појави *семилингвизма* или *йолујезичности*, који се нужно негативно одражава и на образовна постигнућа (Grosjean 2010; Duarte 2011).

„Глува деца која у критичном периоду за усвајање језика немају могућност квалитетних интеракција с околином какве им омогућава знаковни језик, већ и у знаковном језику и у говорном језику чујуће заједнице постижу низак праг језичких знања, предодређена су за семилнгвизам и све штетне последице које он оставља на целокупан дететов развој и његова академска постигнућа“ (Ковачевић-Исаковић 2019: 446). Глува деца која почињу да уче знаковни језик након критичног периода за усвајање језика, просечно слабије владају знаковним језиком од изворних говорника и оних глувих који су рано почели да уче знаковни језик, па чак и од оне наглуве или касније оглувеле деце која су га учила као други језик, са стандардно усвојеним говорним језиком као првим језиком.

Дете које је кроз интеракције с околином током критичног периода за усвајање језика утврдило темеље првог језика, развило је когнитивне способности које ће му омогућити трансфер стечених језичких знања приликом учења другог језика, под претпоставком да је у довољној мери изложено другом језику и да поседује мотивацију за његово учење. Ова сазнања објашњавају и разлике у језичким знањима глуве деце глувих и чујућих родитеља.

ЗАКЉУЧАК

Однос према знаковном језику се кроз историју мењао. Од прихватања и изоловане употребе, до подстицања његовог усвајања и истицања значаја за когнитивни, социјални, емоционални и општи развој глуве и наглуве деце. Усвајање и продукција знаковног језика код глуве и наглуве деце предшколског узраста, представља тему за коју су савремени истраживачи посебно

заинтересовани. Од шездесетих година прошлог века интензивно се обнављају интересовања везана за знаковни језик, његове особине и карактеристике, као и начине усвајања. Спроводе се бројна лингвистичка истраживања којима се описује структура знаковног језика и психолингвистичка истраживања, којима се дошло до важних сазнања о усвајању знаковног језика као првог језика код мале глуве деце.

Данас су готово сви аутори сагласни у томе да је знаковни језик природан, потпуно изграђен језик који омогућава комплетну комуникацију глувог детета. То је самосталан језички систем, језик са сопственим граматичким правилима, која су другачија од говорних језика. Може се рећи да је, као систем, најизграђенији знаковни језик код прелингвално глувих особа, код којих је глувоћа наследна и присутна у неколико генерација. Истраживања на подручју знаковног језика код глуве деце глувих родитеља, указују да је процес усвајања знаковног језика упоредив и врло сличан усвајању језика деце без оштећења слуха. Посматрајући децу која чују и изложена су говорном језику, као и глуву децу, која су изложена језику знакова, закључујемо да они остварују иста језичка постигнућа, у приближно исто време (вокално и мануелно брбљање, прва реч и први знак, први изрази од две повезане речи и два повезана знака, уствари прве кратке реченице). Глуве бебе, у процесу усвајања знаковног језика, пролазе исте фазе, истим редоследом и у исто време, као и деца која чују, а усвајају говорни језик. Можемо закључити, и сагласити се са многим ауторима, да људски мозак не преферира један модалитет на штету другог. Он је програмиран за усвајање језика, без обзира на модалитет у којем се он остварује. То би значило да када глуво или наглуво дете развије добру лингвистичку основу кроз природно усвајање првог језика знакова, та лингвистичка компетенција, може се искористити као подршка учења другог, теже доступног, говорног језика.

Једна од специфичности знаковног језика је и та да глува и наглува деца развијају свој примарни - знаковни језик у различитом узрасту и током различитих фаза когнитивног развоја, јер већина глуве деце има родитеље који чују. Родитељи веома често не знају или не желе да уче знаковни језик, па га глува деца усвајају тек када се са њим први пут сусретну и успоставе контакте са заједницом глувих (у предшколској установи, школи...). Овде се отвара простор за интервенцију и саветовање родитеља да својој глувој деци омогуће усвајање свог природног језика, који ће им омогућити општи развој, учење и напредовање у каснијем учењу говора. Насупрот томе, глува деца глувих родитеља постижу значајно боље резултате од глуве деце родитеља који чују: имају боља академска постигнућа, емоционално су зрелија, стабилнија, имају веће самопоштовање и мање поремећаја у понашању, а касније лакше савладавају и усвајају говорни језик. Долазимо до значајног податка да је знаковни језик користан, а не штетан, за целокупан развој детета.

Приликом учења глуве деце знаковном и говорном језику, најважније је обезбедити окружење и ситуације које су довољно стимулативне да мотивишу дете да комуницира коришћењем оба језика. Једна од базичних претпоставки двојезичног развоја глуве деце је да им је неопходно пружити могућност да интерактивно комуницирају и са вршњацима и са одраслима, и са чујућим и са глувима, и на знаковном и на говорном језику. Треба имати на уму да језик има свој говорни, писани и знаковни израз, и те изразе треба користити и заједно и појединачно. У говорно-језичком развоју глуве и наглуве деце предшколског узраста, неопходно је користити знаковни језик уз употребу мимике и дактилологије; говор и читање говора са усана, као и писање. Циљ васпитно-образовног процеса је развити комуникацијске вештине код деце, омогућити им виши ниво образовања и активно их укључити у живот друштвене заједнице.

ЛИТЕРАТУРА

- Anderson-Reilly 2002: Diane Anderson, Judy Reilly. „The MacArthur communicative development inventory: normative data for American Sign Language.“ *Journal of deaf studies and deaf education* 7 (2), 83-106.
- Anderson 2006: Diane Anderson. „Lexical Development of Deaf Children Acquiring Signed Languages“. *Advances in the sign language development of deaf children*. Brenda Schick, Marc Marschark and Patricia Elizabeth Spencer. (Eds). New York: Oxford University Press, 135-160
- Арсих 1999: Радомир Б. Арсих „Сйарање о хендикейираним лицима у средњовековној Србији“. Београд: Друштво дефектолога Југославије
- Baker - Van den Bogaerde 2008: Anne Baker, Beppie Van den Bogaerde. „Code-mixing in signs and words in input to and output from children“. *Sign Bilingualism. Language development, interaction, and maintenance in sign language contact situations*. Carolina Plaza-Pust, Esperanza Morales-López (Eds). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1-28
- Bonvillian- Orlansky- Novack 1983: John D. Bonvillian, Michael D. Orlansky, Lesley Lazin Novack. „Developmental Milestones: Sign Language Acquisition and Motor Development“. *Child Development* 54 (6):1435-45
- Bradarić-Jončić 2000: Sandra Bradarić-Jončić. „Manualni oblici komunikacije osoba oštećena sluha“. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja* 2, 123-127
- Burch 2004 : Susan Burch. „*Signs of Resistance: American Deaf Cultural History, 1900 to World War II*“ New York : New York University Press, New York and London
- Димић-Исаковић 2018: Надежда Димић, Љубица Исаковић. „О знаковном језику“. Београд: Универзитет у Београду, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, ИЦФ
- Duarte 2011: Joana Duarte. „*Bilingual language proficiency. A comparative study*“. New York: Waxmann
- Fernandez-Viader- Segimon 2004: Maria del Pilar Fernandez-Viader; Josep Maria Segimon. „Acquisition of the first handshapes in native LSC signers“. *Sign language, deaf culture and bilingual education*. Sandra Bradarić-Jončić, Vesna Ivasović. (Eds). Zagreb: Faculty of Education and Rehabilitation Sciences, 33-38

- Flodin 2004: Mickey Flodin. „*Signing illustrated: the complete learning guide*“. New York: Penguin.
- Friedman -Rusou 2015: Naama Friedmann, Dana Rusou. „Critical period for first language: the crucial role of language input during the first year of life“. *Current Opinion in Neurobiology*, 35, 27–34
- Grayson 2003: Gabriel Grayson. „*Talking with your hands, listening with your eyes: A complete photographic guide to American Sign Language*“. Square One Publishers, Inc.
- Grosjean 2010: François Grosjean. „Bilingualism, biculturalism, and deafness“. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 13 (2), 133-145
- Humphries et al. 2019: Tom Humphries, Poorna Kushalnagar, Gaurav Mathur, Donna Jo Napoli, Christian Rathmann & Scott Smith. „Support for parents of deaf children: Common questions and informed, evidence based answers“. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 118, 134–142
- Ђоковић-Ковачевић 2019: Сања Ђоковић, Тамара Ковачевић. „Дефектолошки савјетодавни рад“. Београд: Универзитет у Београду, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, ИЦФ
- Emmorey 2007: Karen Emmorey. „The psycholinguistics of signed and spoken languages: how biology affects processing“. *The Oxford Handbook of Psycholinguistics*. (Ed). M. Gareth Gaskell. New York: Oxford University Press, pp. 703-721
- Жикић 2002: Бојан Жикић. „*Антропологија јесџа I-јрсијуи*“. Београд: Српски генеалошки центар, Етнографски музеј Србије, Чигоја штампа
- Зечевић 2013: Снежана Зечевић. „Улога жаргона у формирању друштвеног идентитета припадника студентске популације“. *Башићина, Пришићина-Лейосавић*, св. , 15-28
- Ковачевић 2012: Тамара Ковачевић. „Карактеристике знаковног и говорног језичког израза код деце предшколског узроста са кохлеарним имплантом и слушним апаратима“. *Београдска дефектолошка школа, Вол. 18 (3), 54, 403-416*
- Ковачевић 2013: Тамара Р. Ковачевић. „Функција знаковној језичкој израза у развоју језика код глуве и наглуве деце“. Докторски рад. Београд: Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију
- Kovačević- Isaković- Dimić 2016: Tamara Kovačević, Ljubica Isaković, Nadežda Dimić. „Bilingualism with deaf and hard of hearing preschool children“. *Early Intervention in Special Education and Rehabilitation*. (Eds). Snežana Nikolic, Radmila Nikic, Vera Panković. Belgrade: Faculty of Special Education and Rehabilitation, 347-360.
- Ковачевић-Исаковић 2014: Тамара Ковачевић, Љубица Исаковић. „Специфичности апстрактних појмова у речнику глуве и наглуве деце основношколског узроста“. *Београдска дефектолошка школа*, 20 (1) 58, 1-16
- Ковачевић- Димић- Исаковић 2014: Тамара Ковачевић, Надежда Димић, Љубица Исаковић. „Разумевање појмова у знаковном језику и говору код глуве и наглуве деце основношколског узроста“. *Насијава и васпитање*, 2, 287-297
- Ковачевић- Исаковић 2019: Тамара Ковачевић, Љубица Исаковић. „Облици невербалне и вербалне комуникације глуве и наглуве деце предшколског узроста“. *Башићина, Пришићина-Лейосавић*, св. 49, 433-454
- Kovačević- Isaković- Arsić 2019: Tamara Kovačević, Ljubica Isaković, Radomir Arsić. „Bilingualni pristup u obrazovanju gluve i nagluve dece“ [Bilingual approach in the education of deaf and hard of hearing children]. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Prištini (Kosovska Mitrovica)*, 49 (4), 107-124.
- Kovačević- Đoković 2019: Tamara Kovačević, Sanja Đoković. „Bimodalni bilingvizam gluve i nagluve dece predškolskog uzrasta“. *Zbornik radova, X međunarodni naučni skup „Specijalna edukacija i rehabilitacija - danas.“* 25-26. oktobar, 2019. Beograd: Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, 409-416.

- Кончаревић 2006: Ксенија Кончаревић. „Језик и православна духовност (студије из лингвистике и теологије језика)“. Крагујевац: Каленић
- Костић 2010: Александар Костић. „Когнитивна психологија“. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства
- Kristal 1996: Devid Kristal. „Kembrička enciklopedija jezika“. Beograd :Nolit
- Long 1990: Michael H. Long. „Maturational constraints on language development“. *Studies in Second Language Acquisition*, 12 (3), 251-285
- Mahshie 2007: Shawn Neal Mashie. „Dvojezično obrazovanje gluhe djece“. [Bilingual education of deaf children]. Washington, D. C.: Laurent Clerc National Deaf Education Center/ Zagreb: Savez gluhih i nagluhих grada Zagreba
- Mayberry 2002: Rachel I. Mayberry. „Cognitive development in deaf children: The interface of language and perception in neuropsychology.“ *Handbook of neuropsychology* 8 (Part II), 71-107.
- Mayberry- Squires 2006: Rachel I. Mayberry, Bonita Squires. „Sign Language: Acquisition“. *Encyclopedia of Language & Linguistics, Second Edition*. Keith Brown (Ed). Oxford: Elsevier, 291-296
- Mason et al. 2010: Kathryn Mason, Katherine Rowley, Chloe R. Marshall, Joanna R. Atkinson, Rosalind Herman, Bencie Woll and Gary Morgan. „Identifying specific language impairment in deaf children acquiring British Sign Language: Implications for theory and practice.“ *British Journal of Developmental Psychology* 28 (1), 33-49.
- Marschark-Schick-Spencer 2006: Marc Marschark, Brenda Schick, Patricia Elizabeth Spencer. „Understanding sign language development of deaf children“. *Advances in the sign language development of deaf children*. Brenda Schick, Marc Marschark and Patricia Elizabeth Spencer. (Eds). New York: Oxford University Press, 3-19
- Mayberry - Lock 2003 : Rachel I. Mayberry, Elizabeth Lock: „Age constraints on first versus second language acquisition: Evidence for linguistic plasticity and epigenesis“. *Brain and Language*, 87, 369-84.
- Morgan- Woll 2002: Gary Morgan, Bencie Woll. „Directions in Sign Language Acquisition“. Amsterdam: John Benjamins
- Morgan- Barrett-Jones- Stoneham 2007: Gary Morgan, Sarah Barrett-Jones, Helen Stoneham. „The first signs of language: Phonological development in British Sign Language“. *Applied Psycholinguistics*, 28 (1), 3-22
- Morgan 2014: Gary Morgan. „On language acquisition in speech and sign: development of combinatorial structure in both modalities“. *Frontiers in psychology*, 5, 1217.
- Petitto- Marenette 1991: Laura Ann Petitto, Paula F. Parentette. „Babbling in the manual mode: Evidence for the ontogeny of language“. *Science*, Vol. 251, 1493-1496.
- Платон 1999: Платон. „О језику и сазнању“. Београд: Рад
- Савић 2002: Љубомир Савић. „Невербална комуникација људих и њена инјерирејација“. Београд: Савез глувих и наглувих Југославије, Београд
- Савић 2007: Љубомир Савић. „Глуви у анјичком свјету“. Београд: Савез глувих и наглувих Србије и Црне Горе
- Симић 2012: Мирјана Симић. „Улога педагога и наставника у школском васпитно-образовном систему.“ *Башићина, Пришићина-Лејосавић*, св. 32, 197-207.
- Skutnab-Kangas 1991:Tove Skutnab- Kangas. „Bilingvizam“. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva
- Svartholm 2010: Kristina Svartholm. „Bilingual education for deaf children in Sweden“. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 13 (2), 159-174
- Tomaszewski 2001: Piotr Tomaszewski. „Sign language development in young deaf children.“ *Psychology of Language and Communication*, 5 (1), 67-80

- Van den Bogaerde Baker 2002: Beppie Van den Bogaerde, Anne Baker. „Are young deaf children bilingual?“ *Directions in Sign Language Acquisition*. Gary Morgan, Bencie Woll. (Eds). Amsterdam: John Benjamins, 183-206.
- Van Staden - Badenhorst- Ridge 2009: Annalene van Staden, Gerhard Badenhorst, Elaine Ridge. „The benefits of sign language for deaf learners with language challenges“ *Per Linguam*, 25 (1), 44-60
- Виготски 1996: Лав Виготски. „Основи дефектологије“. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Weiss-Wilcox 1986: Ilene Weiss, Sherman Wilcox. „Review of everyone here spoke sign language: Hereditary deafness on Martha' Vineyard, by Nora Ellen Groce“. *Sign Language Studies*, 51, 183-188
- Wilbur 2004. Ronnie Wilbur. „After 40 years of sign language research, what do we know?“ *language, deaf culture and bilingual education*. Sandra Bradarić-Jončić, Vesna Ivasović. (Eds). Zagreb: Faculty of Education and Rehabilitation Sciences, 9-31
- Woll - Ladd 2003: Bencie Woll, Paddy Ladd. „Deaf communities“. *Oxford handbook of deaf studies, language, and education*. Marc Marschark and Patricia Elizabeth Spencer. (Eds). New York: Oxford University Press, 151-163
- Šegota 2010: Ivan Šegota. „Gluhi i znakovno medicinsko nazivlje: kako komunicirati s gluhim pacijentom“. Zagreb: Medicinska naklada

Tamara R. KOVAČEVIĆ

Ljubica S. ISAKOVIĆ

ADOPTION OF THE SIGN LANGUAGE WITH DEAF
AND HARD OF HEARING PRESCHOOL CHILDREN

SUMMARY

This study analyses the process of adopting of the sign language with deaf and hard of hearing preschool children in the context of the result of linguistic and psycholinguistic research. The importance of the sign language is emphasized and its historical development is analyzed. It is pointed to the significance of the critical period for the adoption and the learning of the sign and spoken language with deaf and hard of hearing preschool children. The sign language is natural and primary linguistic expression of deaf children. Deaf and hard of hearing children are exposed to the sign and spoken language, they have better understanding and linguistic production than the children who are only exposed to the spoken language. Bilingualism involves the knowledge and the regular use of the sign language, which is used by the deaf community, and of the spoken language, which is used by the hearing majority. Children at the preschool age should be enabled to continue to adopt the language they started to adopt within the family (the sign language or the spoken language). Children will adopt the best both linguistic modalities through the interaction with other fluent speakers (the adults and children).

Key words: sign language, deaf and hard of hearing children, preschool age