

UČENJE STRANOG JEZIKA KOD OSOBA OŠTEĆENOG SLUHA

Bakota, Tina

Undergraduate thesis / Završni rad

2024

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

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:172:726920>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-11-24**

Repository / Repozitorij:

[Repository of Faculty of humanities and social sciences](#)



SVEUČILIŠTE U SPLITU

FILOZOFSKI FAKULTET

ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

TINA BAKOTA

ZAVRŠNI RAD

**UČENJE STRANOG JEZIKA KOD OSOBA
OŠTEĆENOG SLUHA**

Split, 2024.

SVEUČILIŠTE U SPLITU

FILOZOFSKI FAKULTET

ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

ZAVRŠNI RAD

Učenje stranog jezika kod osoba oštećenog sluha

Studentica:

Tina Bakota

Mentorica:

prof. dr. sc. Ivana Batarelo Kokić

Split, rujan 2024.

Sadržaj

1. Uvod.....	4
2. Karakteristike osobe s oštećenjem sluha i karakteristike oštećenja	6
3. Inkluzivno odgojno-obrazovno okruženje	9
3.1. Socijalna inkluzija i status inkluzivne prakse u Republici Hrvatskoj	9
3.2. Osobe s oštećenjem sluha u školi.....	10
3.3. Stavovi i stigme o oštećenju sluha	11
4. Usvajanje jezika kod osoba oštećenog sluha	13
4.1. Usvajanje materinjeg jezika	13
4.2. Usvajanje stranog jezika	15
4.3. Primjeri nastavnih metoda u engleskom jeziku za osobe oštećenog sluha	16
5. Recentna istraživanja školovanja osoba s oštećenjem sluha	21
6. Zaključak.....	25
Literatura.....	27
Sažetak	31
Summary	32

1. Uvod

Sluh kao jedno od najvažnijih ljudskih osjetila postavlja predispoziciju, ne samo u obrazovanju, već i u cjelokupnom razvoju pojedinca. Sposobnost slušanja od iznimne je važnosti za usvajanje kako materinjeg tako i stranog jezika, jer da bismo usvojili strani jezik potrebni su nam temelji, odnosno materinji jezik na kojem će se strani moći razvijati. Osobe s oštećenjem sluha često se susreću s preprekama koje usporavaju i remete njihov svakodnevni život, a posebice obrazovni put. U kontekstu usvajanja materinjeg jezika, nemaju jednake predispozicije poput osoba koje potpuno čuju, što se zatim reflektira i na učenje stranog jezika. U slučaju slušnih oštećenja koja se događaju tijekom života, a ne po rođenju, osoba bez obzira na usvojeni materinji jezik ponovo nailazi na prepreku pri usvajanju stranog jezika. Tradicionalni načini podučavanja nisu dovoljno oslonjeni na auditivno percipiranje osoba s teškoćama sluha, pa se u slučaju korištenja i oni moraju prilagoditi.

Ono na čemu započinje uspješno obrazovanje svake osobe s nekim oblikom teškoće je inkluzija. Odgajatelj, učitelji, vršnjaci, stručni suradnici i roditelji igraju ključnu ulogu u provođenju procesa inkluzije. Na samom bi se početku svi trebali potpuno osvijestiti o postojanju stigmi i stereotipa koji se vežu uz poteškoće u sluhu te sposobnosti osoba koje ih imaju. Nakon otklanjanja predrasuda i pravilnog informiranja i educiranja, stvaraju se optimalne prilike za podučavanje i učenje stranog jezika. S napretkom istraživanja o učenju stranog jezika s poteškoćama u sluhu, obogaćuju se razumijevanje različitih metoda, strategija i pristupa za podučavanje stranog jezika. Prema tome kontinuirana podrška i obuka nastavnika i odgojitelja od presudne su važnosti za postizanje učinkovitih okruženja za učenje i poboljšanje obrazovnih ishoda. Postojanjem raznolikih razina poteškoća u sluhu, naglasak bi se trebao staviti na prilagodbu nastavnih metoda za zadovoljenje svake specifične potrebe učenika. Stalnim se istraživanjima i razvitkom novih metoda ne unaprjeđuju isključivo obrazovni pristupi, nego i pridonosi općem znanju o učenju jezika i ljudskoj komunikaciji – od čega korist ima cijelo društvo.

Učenje stranog jezika kod osoba oštećenog sluha nema jedinu važnost u kontekstu samog obrazovanja kao akademski izazov, već i kao komponenta za socijalnu inkluziju koja dalje omogućuje osobni razvoj na široj razini. Kroz usvajanje stranog jezika, pojedinac dobiva nove prilike za razvoj komunikacijskih vještina i sudjelovanje u zajednicama izvan okvira uže sredine.

Uz okolne pozitivne ishode učenja stranog jezika, postoji i unutarnji doprinos, tj. razvoj samopouzdanja i osjećaja ravnopravnosti. Takav pogled na učenje stranog jezika s poteškoćama u sluhu ruši komunikacijske granice i stvara mogućnost aktivnog sudjelovanja u zajednici na svjetskoj razini.

2. Karakteristike osobe s oštećenjem sluha i karakteristike oštećenja

Sluh je jedno od ključnih osjetila kojim se zapažaju zvukovi i pojašnjava njihovo značenje. Prenosjenjem titraja koji se izazivaju zvučnim valovima, u unutarnjem se uhu počinju pretvarati u živčane impulse. Glavna obilježja zvuka su visina, boja, glasnoća zvuka i smjer iz kojeg zvuk dolazi (Šmit, 2001). Škarić (1988) navodi kako postoje raznolika su oštećenja sluha pa prema temeljnoj podjeli razlikujemo ih prema: stupnju oštećenja sluha, obliku oštećenja sluha, vremenu oštećenja sluh i mjestu oštećenja sluha.

Škarić (1988) tvrdi kako prema stupnju oštećenja sluha, gubljenje sluha ispod razine 25 db ostaje u regularnim granicama sluha i ne utječe znatno ili uopće na govor. Kod oštećenja u rasponu između 26 db i 50 db govorimo o „laganoj naglušosti“, s kojom osoba teško prati tiši govor iz veće udaljenosti, ubrzo se zamori što zatim rezultira isključivanjem iz slušanja. Poteškoća sluha između 51 db i 70 db, definira se kao „srednju naglušost“. Izuzev toga što je lakše primjetna kod djece, Škarić (1988) navodi da i dalje postoji problem kasnog primjećivanja jer djeca se s tom razinom slušnog oštećenja često prikazuju izvana kao da nemaju nikakav oblik poteškoća pri slušanju. U ovom se stupnju pojavljuje i problem govora što nadalje utječe na učenje jezika jer se sugovornik s normalnom jačinom glasa pri normalnoj udaljenosti teško čuje. Gubitak sluha u rasponu od 71 db do 92 db karakterističan je za „tešku naglušost“ koja se prije izuma slušnih pomagala smatrala potpunom gluhoćom, ali danas nije s obzirom da osoba koja ima tu razinu oštećenja sluha može čuti vlastiti glas. Posljednja kategorija po stupnju oštećenja sluha je gluhoća, a odnosi se na gubitak sluha veći od 92 db. Ljudi mogu različito gubiti sluh, ovisno o frekvencijama koje čuju, pa prema tome postoje i razni oblici oštećenja sluha. Česta je pojava veće slabljenje visokih frekvencija naspram niskih frekvencija što bi značilo da osobe s oštećenjem sluha u većem broju slučajeva slabije čuju piskave i siktave zvukove (primjerice, zujanje muhe, zvono na vratima), dok bolje čuju tamne zvukove kao što su grmljavina i lupanje vrata. Nerijetko se pojavljuje propust okoline pri zaključivanju čuje li osoba dobro ili ne, jer u određenim situacijama nagluhe osobe neke zvukove čuju sasvim dobro pa tako okolina zaključuje da bi te iste osobe trebale imati mogućnost čuti i sve ostale zvukove. U protivnom, u takvim slučajevima osobe s poteškoćom sluha percipiraju se kao da nemaju dovoljno pažnje.

Pribanić i sur. (2014) navode podjelu oštećenja sluha prema vremenu nastanka - razdoblja dijele na prelingvalno, perilingvalno i postlingvalno. Prema Škare i sur. (2021), od 70% do 85% slučajeva je s oštećenjem sluha po rođenju, a ostatak, tj. od 15% do 30% je naknadno zadobilo oštećenja sluha, posljedicom djelovanja drugih faktora kao što je primjerice infekcija. Škarić (1988) naglašava razliku dva mjesta oštećenja sluha - jedno u vanjskom i srednjem uhu iz kojeg proizlazi provodna naglušost kojom se osobi stišavaju zvukovi u prolazu, a drugo kod unutarnjeg uha i okarakterizirano je zamjedbenom nagluhošću s oslabljenom mogućnošću percipiranja zvuka.

Moghadam tvrdi (1968) kako su djeca u prošlosti tijekom ranog djetinjstva smatrana emocionalno nerazvijenima, tvrdoglavima ili s intelektualnim poteškoćama kao rezultat neprepoznavanja oštećenja sluha. U slučaju kada bi se poteškoće u sluhu otkrile u predškolskoj dobi, roditelji su većinom bili savjetovani da čekaju dok dijete ne napuni šest ili sedam godina za upis u školu za gluhu djecu. Danas se više takvo savjetovanje ne prakticira pa je rana identifikacija oštećenja ključna za uspješni razvitak komunikacijskih vještina. Vrijeme saznanja o slušnim odgovorima kod djece se može provesti već od šestog do osmog mjeseca života djeteta, obraćajući pozornost na nespecifične reakcije na zvuk. U suprotnom, odnosno ako se ne radi o oštećenju sluha, dijete lokalizira zvuk na način da pokušava okrenuti glavu prema samom izvoru zvuka. Karakteristike posljedica oštećenja sluha ponajviše ovise o prethodno navedenim čimbenicima (mjestu, vremenu, stupnju i obliku) oštećenja. Oštećenje sluha proporcionalno je teškoćama u komunikaciji, tj. što je oštećenje teže i nastalo ranije, to su poteškoće pri komuniciranju kompleksnije. Ranije stečeno slušno oštećenje rezultira težom komunikacijom sa širom okolinom, pisanjem i čitanjem, dok osobe koje su oštećenje stekle nakon razvoja govora i usvajanja jezika imaju manje ili uopće nemaju poteškoća s čitanjem i pisanjem, ali stvara se problem pri razumijevanju sugovornika, pojašnjavaju Bradarić-Jončić i Mohr (2010).

Prema Svjetskoj zdravstvenoj organizaciji (2021), s obzirom da kasnije i teže usvajanje i razvoj jezika i govora direktno inicira nepotpunu sposobnost sluha, većina je studija pokazala koliko je takva poteškoća utjecajna na razvoj. Iz te tvrdnje proizlazi da čak i ona nezapažena minimalna slušna oštećenja pogađaju razvoj osobe ako se ne provede pravovremena intervencija. Bradarić-Jončić i Mohr (2010) navode da su ono što pomaže osobama oštećenog sluha slušna pomagala i ugrađivanje kohlearnih implantata koji zamjenjuju rad oštećene pužnice. Ugrađivanje kohlearnih implantata se inicijalno primjenjivao samo na odraslim osobama, a danas se primjenjuje

i na djeci i to u razdoblju ranog djetinjstva. Bez obzira na korištenje pomagala poput kohlearnih implantata, pojedinci još uvijek mogu imati poteškoće pri usvajanju jezika i govora. Svjetska zdravstvena organizacija (2021) ukazuje na opseg problema kod ljudi s nepravovremenim otkrivenim oštećenjem sluha, ovisnih o već navedenim unutarnjim, ali i vanjskim čimbenicima kao što su tihi govor, bučna okolina, nemogućnost lociranja upozoravajućih zvukova, alarma i sl. Stoga se pri održavanju komunikacije takve osobe oslanjaju i na čitanje s usana i određene fizičke znakove za bolje razumijevanje sugovornika. Slabljenje sluha pridonosi usamljenosti i izolaciji pojedinca, neovisno o pripadajućoj dobnoj skupini s pretpostavkom da se pojedinac, posebice ukoliko ne koristi slušna pomagala, osjeća nesigurnim pri svakodnevnim razgovorima, iz čega zatim slijedi i često odbijanje sudjelovanja u određenim aktivnostima. Nadalje nedostatak angažiranosti se u odrasloj životnoj dobi reflektira i na zaposlenje u kojem odrasli s poteškoćama u sluhu imaju veći rizik od nezaposlenosti. Povlačenje iz društvene zajednice i socijalnih interakcija nerijetka je pojava kod osoba s ovom poteškoćom, razmatrajući činjenicu da pojedinci tijekom razgovora osjećaju sram, tjeskobu i osjećaj neprihvatanja jer se njihov sugovornik vidno ljuti ili pokazuje nestrpljenje.

3. Inkluzivno odgojno-obrazovno okruženje

3.1. Socijalna inkluzija i status inkluzivne prakse u Republici Hrvatskoj

Prema Cvetko i sur. (2000), inkluzija se ne odnosi isključivo na izjednačavanje svih ljudi, već na prihvaćanje razlika kod pojedinaca. Razvijanjem tolerancije širimo spoznaje, čovječnost i iskustva. Inkluzijom svaka osoba stječe mogućnost samostalnosti u donošenju odluka i odgovornost. U širem smislu, kako navode Batarelo Kokić i sur. (2009), inkluzija obuhvaća sudjelovanje pojedinca u društvu, kroz priznavanje, poštivanje i prihvaćanje, a uz smanjenje isključenosti što doprinosi razvoju osjećaja pripadnosti skupini. Milovanović i sur. (2014) naglašavaju da je nedovoljna dostupnost kvalitetnog ranog obrazovanja značajna prepreka za obrazovnu i socijalnu inkluziju. Stoga su potrebna značajna ulaganja i podizanje svijesti o važnosti ranog obrazovanja i razvoj politika koje će koristiti djeci u nepovoljnom položaju.

Kod obrazovne inkluzije, Cvetko i sur. (2000) ističu holistički pristup kao temelj koji stvara primjerene uvjete za sve učenike, ne osvrćući se samo na obrazovne potrebe. Težnja je na promjeni cjelokupnog školskog sustava kako bi se ostvarili fleksibilni programi i planovi. Suradnjom, kreativnošću i korištenjem raznih didaktičkih materijala, omogućava se efikasno i inventivno učenje pojedinca. Učenik je središte nastavnog procesa uz komunikaciju i koordinirani rad njega samog, učitelja, roditelja i stručnih suradnika. Uzimajući u obzir važnost kompetencija nastavnika za inkluziju, Batarelo Kokić i sur. (2009) navode važnost sposobnosti analiziranja i mijenjanja radnih uvjeta i aranžmana za uspješnu provedbu inkluzije. U radu s djecom, ključno je stručno znanje o teškoćama, razumijevanje sociološko-kulturalnih čimbenika te društvenih i obrazovnih pitanja kako bi se gradivo pripremilo na odgovarajući način. Kompetencije nastavnika trebale bi sadržavati svestranu pedagogiju koja se temelji na individualnim karakteristikama djece, prijašnjim iskustvima, interesima i izvanškolskim procesima učenja učenika. Nadalje, u istraživanju stavova budućih nastavnika o socijalnoj inkluziji naglašava se važnost tehnologije u omogućavanju sudjelovanja u društvenim praksama, pri čemu je utvrđena visoka povezanost između stavova prema socijalnoj inkluziji, samoprocjene informacijske pismenosti i korištenja informacijsko-komunikacijskih tehnologija (Batarelo Kokić i sur., 2016).

Prema Vican i Karamatić Brčić (2013), u Republici Hrvatskoj povijest integriranja djece s teškoćama u razvoju započinje 70-ih godina prošlog stoljeća. Pozornost se pridaje omogućavanju

školovanja djece s teškoćama u razvoju u redovitom obrazovnom sustavu, zajedno s vršnjacima. Prema tome, posljednjih nekoliko desetljeća specijalne škole polako nestaju, a za njima i obrazovni centri s namjenom za djecu koja po stručno određenim dijagnozama nemaju predispozicije za pohađanje nastave redovitog obrazovnog sustava. Psihološki pristup, prilagođeni odgojno-obrazovni programi, individualizirani način rada i individualizacija nastave temeljna su obilježja integracije u redovitim školama. U Republici Hrvatskoj donesene su reforme kojima se provode načela poput jednakosti obrazovnih mogućnosti za sve, uključenosti svih učenika, interkulturalizma i obveznog općeg obrazovanja. Karamatić Brčić (2011) kao osnovni cilj obrazovne inkluzije postavlja zadovoljenje obrazovnih i životnih potreba na način da se osiguraju uvjeti kojima bi se ostvario kontinuirani proces razvoja svakog pojedinca.

3.2. Osobe s oštećenjem sluha u školi

Herega (2014) kao primjetne poteškoće s kojima se suočavaju osobe s oštećenjem sluha u odgojno-obrazovnom aspektu navodi usvajanje govora, sposobnost pisanja i pisanog izražavanja, nedovoljno proširen vokabular, teže razumijevanje pisanog teksta i agramatičnost. Prethodno navedene poteškoće ne iniciraju sigurni nedostatak u odgojno-obrazovnom razvoju jer djeca sa slušnim oštećenjima mogu uspješno izvršavati obveze redovnog odgojno-obrazovnog programa, uz individualizirani pedagoško-didaktički slijed postupaka. Prema Keith i Ross (1998), još jedan problem u nizu s kojim se susreću djeca sa slušnim poteškoćama je odbijanje od strane vršnjaka, pa tako stručnjaci pripisuju probleme pri uključivanju u razrednu zajednicu negativnim povratnim stavovima sugovornika tih pojedinaca.

Razumljivo je, kako tvrde Theunissen i sur. (2014), da bi djeca s oštećenjem sluha imala više problema sa samopoštovanjem, s obzirom na niz prepreka s kojima se susreću. Problemi samopouzdanja mogu dovesti do većeg međuvršnjačkog nasilja i formiranja nestabilnih prijateljstava kratkog vijeka. U situaciji djeteta s višim samopouzdanjem pokazale su se manje prepreke pri komuniciranju s vršnjacima. Tehnološka pomagala za sluh znatno mijenjaju ishode djece s poteškoćama u sluhu, što je i otkriveno kod djece koja u školi nose slušna pomagala i imaju usporedivo samopouzdanje s djecom koja imaju potpuni sluh.

Prema Kim i sur. (2014), obraćajući pozornost na izvješće američkog ministarstva, navedeno je kako danas skoro 90% učenika s poteškoćama u sluhu pohađa javne škole, što je pokazatelj velikih promjena u kontekstu izuma medicinskih i audioloških tehnologija. Jurić Šimunčić (1978) naglašava da je korištenjem tehnologija proces učenja i poučavanja otpočetak olakšan, ali u situacijama u kojima do određenog trenutka ranog djetinjstva nisu prepoznate slušne teškoće, nastavnik bi, u slučaju da primijeti nešto tijekom odgojno-obrazovnog procesa, trebao učenika uputiti liječniku kako bi se izvela procjena oštećenja sluha. Također, govorni deficite kao što su tepanje ili agramatično izražavanje mogu biti znak smanjene slušne sposobnosti.

Kelić (2014) integriranje djeteta s poteškoćama u sluhu opisuje zahtjevnim jer u početnim fazama teško oblikuju narativni diskurs. Slušno oštećena djeca često imaju i problem formiranja morfosintaktički ispravnih rečenica, ali mogu uspješno pratiti redoslijed i shvaćaju veze uzroka i posljedica. Međutim, u osnovnoj se školi pojavljuje problematika učenja gradiva bez razumijevanja – djetetovim pogreškama ne pridaje se dovoljno pozornosti. Npr. miješanje pojmova iz geografije koji slično zvuče (primjerice Slavonija i Slovenija). Učitelji imaju tendenciju to pripisati nekim drugim razlozima poput brzopletosti ili nepažnje. Hrastinski i sur. (2014) kod razumijevanja pročitanoosti pridaju pozornost dvije teorije o mehanizmima čitanja – jedna se odnosi na razinu i utjecaj jezičnog znanja, u čijem bi slučaju djeca s prelingvalnim oštećenjem sluha imala prepreke pri potpunom razumijevanju rečenica i nepoznavanju značenja nekih riječi. Iz toga se izvodi zaključak da djeca sa slušnim teškoćama ovog tipa sporije stječu jezično-govorne vještine tijekom svog školovanja. Druga se teorija veže uz fonološko kodiranje, odnosno da bi učenik uspješno čitao, mora naučiti povezivati napisane riječi i govoreni jezik. Oštećeni sluh sprječava cjelovit pristup fonološkom sustavu jezika, ali to ne mijenja činjenicu da osobe s oštećenjem sluha mogu primijeniti kombiniranje fonoloških i morfoloških informacija tijekom čitanja i tako nadograđivati svoje vještine.

3.3. Stavovi i stigme o oštećenju sluha

Prema Svjetskoj zdravstvenoj organizaciji (2021), među djecom, adolescentima i odraslima, često se pojavljuje osjećaj nesposobnosti što snižava samopouzdanje pa sukladno tome se izbjegava i korištenje bilo kakvih oblika pomagala za bijeg od predrasuda i stereotipa. Levy i sur. (2006) tvrde kako je jedan od najčešćih stereotipa koji se veže uz slušne poteškoće su i mentalne

poteškoće, a to dovodi do „samostalne stigmatizacije“, odnosno osoba postaje svjesna slušnog oštećenja - negativne slike o nedostatku sluha pridodaje samoj sebi. Problematika stereotipa se pojavljuje kada oni kod pojedinaca postaju samoostvoreni. Aktiviranjem negativnih stereotipa ujedno se, uz kognitivni razvoj, može pogoršati i sluh. Ukoliko osobe s poteškoćom u sluhu ne koriste procese karakteristične za visoke razine kognitivnih sposobnosti, koji bi pozitivno djelovali na procesuiranje zvučnih signala, utoliko bi ugrozili maksimalno preveniranje pojačanja poteškoća u sluhu, ali i sposobnost pamćenja.

4. Usvajanje jezika kod osoba oštećenog sluha

4.1. Usvajanje materinjeg jezika

Nittrouer i sur. (2020) navode kako izloženost jeziku utječe na kasnije usvajanje jezika čak i prije nego što dijete izgovori svoje prve riječi, stoga dijete treba imati priliku čuti jezik kojim je ono okruženo. Zapaženo je da novorođenčad posvećuje više pažnje govoru svojih majki nego drugih osoba, što ukazuje na to da se bebe navikavaju na zvukove svojih majki još u maternici. Ovaj oblik svijesti pomaže u usvajanju jezika povećavajući pažnju djeteta na govor njegove majke kao prve učiteljice.

Stoga su prema Vanormelingen i sur. (2017) najsnažniji faktori koji utječu na sposobnost usvajanja materinjeg jezika su oni izvanjski, kao što je primjerice navedeni razgovor majke s djetetom. Karakteristike majke i osobine djeteta pokazale su značajan utjecaj na različite aspekte majčine govornosti, odnosno koliko majka razgovara s djetetom. Jedan od primjera je i socioekonomski status majki koji utječe na razinu razgovornosti s djecom i time na količinu riječi koju djeca s teškoćama u sluhu imaju priliku čuti kao glavni izvor učenja. Pokazalo se kako majke s djecom oštećenog sluha ulaze u manje verbalnih interakcija u usporedbi s majkama djece s potpunim sluhom. Stoga se često postavlja pitanje smatraju li roditelji za djecu koja primjerice imaju kohlearne implantate slušno oštećenima ili ih tretiraju kao potpuno čujuću osobu. U prvom slučaju, djeca dobiju znatno manje verbalnih iskaza, dok je u drugom slučaju učestalost verbalnih interakcija usporediva s potpuno čujućim vršnjacima.

Bez obzira na brojna tehnološka dostignuća i oblike terapija i intervencija, Pribanić i sur. (2014) tvrde da je stupanj zaostajanja u jeziku i otežana komunikacija još uvijek postojeći problem za većinu osoba s oštećenjem sluha. Stoga se u ranom djetinjstvu susreću s izazovima učenja s ostacima sluha i očitavanja s lica i usana – ta se sposobnost polako uči. Ne ubrajamo samo problematiku receptivne jezične sposobnosti, već i izražajnih jezičnih formi – česta su odstupanja u izgovoru glasova, ritmu, kvaliteti glasa i intonaciji. Odabir jezičnog oblika (govornog ili znakovnog) ovisi ponajviše o roditeljima. Razlikujemo odrastanje s poteškoćama u sluhu u roditeljskom domu gdje su roditelji potpuno čujuće osobe i u domu gdje su roditelji gluhe ili nagluhe osobe. Drugi primjer odrastanja postoji tek u 5 – 10% slučajeva, pa je prema tome zastupljenost odabira govornog jezičnog oblika učestalija.

U suprotnom Halliday i sur. (2017) navode kako kasnije u djetinjstvu, stupanj do kojeg djeca s određenom razinom gubitka sluha mogu usvojiti jezik uvelike varira. Međutim, općenito mogu postići veliki uspjeh. Razvoj govornog jezika često se odvija prirodno i većina ne koristi vizualno kodirane sustave poput znakovnog jezika. Umjesto toga, mogu se više oslanjati na čitanje s usana kako bi uspješno usvajali jezik. Prema Vanormelingen i sur. (2017) postoji također opće slaganje da djeca s urođenim teškoćama u sluhu imaju velike koristi od kohlearnih implantata u smislu usvajanja i razvoja govornog jezika. Također postoje i slaganja kojima bi se implantacija trebala odviti što je ranije moguće u djetinjstvu, idealno tijekom prve dvije godine života. Navodi se kako djeca koja dobiju implantat prije navršene dvije godine života trebaju samo nekoliko mjeseci slušne izloženosti prije nego što počnu proizvoditi zvukove. Kako tvrde Arora i sur. (2020), rana upotreba tehnologije može pomoći ovoj djeci da nadoknade razvoj vokabulara, imaju bolje jezične rezultate i brži tempo usvajanja vokabulara. Unatoč činjenici da su tehnološki napretci poput kohlearnih implantata i drugih slušnih pomagala pomogli djeci s gubitkom sluha u razvoju jezičnih sposobnosti, još uvijek može postojati znatan komunikacijski jaz između ove djece i njihovih vršnjaka koji čuju, ukoliko se ne provede neki do oblika intervencije.

Pribanić i sur. (2014) navode kako u Republici Hrvatskoj većina roditelja djece s oštećenjem sluha odabire verbotonalnu metodu za usvajanje jezika i govora. Radi se o oralnom pristupu koji proučava percepciju govora putem sluha, orijentirajući se na frekvenciju, vrijeme, intenzitet, napetost, pauze i tijelo kao receptor i transponder. Kombiniranjem tih elemenata može se postići optimalno slušno polje. Kod djece oštećenog sluha. Verbotonalna metoda bazira se na osjetljivosti na niske frekvencije uz pomoć vibracija i elektroakustičke opreme. Ovakav način usvajanja sposobnosti jezika i govora može se odvijati individualno ili grupno kroz situacijsko učenje ili fonetske ritmove. Stimulacije mogu biti pokretne (za razvoj sluha i govora) ili glazbene (s ritmom i melodijom u svrhu poticanja slušanja i prirodnog govora). Još jedan pristup koji se u zadnje vrijeme sve više napušta zbog postojanja strogih pravila usvajanja jezika je totalni pristup. Takva metoda uključuje kombinaciju čitanja s usana i lica, govor, prirodne geste, istovremeno pokazivanje znakova i govorenje. Cilj ovakvog pristupa je pružanje što raznolikijeg broja komunikacijskih sredstava.

Pišući o početku obrazovanja, Coppens i sur. (2011) smatraju da djeca koja su u nekom od oblika rehabilitacije počinju usvajati gramatičke pojmove već u predškolskoj dobi. To se odnosi

na razvoj imanentne gramatike, odnosno gramatike koja prethodi metodički učenoj gramatici u školama. Stupanj usvojenosti imanentne gramatike kod djece s umjerenim do teškim prelingvalnim oštećenjem sluha je nešto niži nego kod djece bez poteškoća tvrdi Pribanić (1991). Uzimajući u obzir vokabular i razumijevanje pročitano g teksta, poznato je da postoji poveznica s rezultatima postignuća i kod učenika oštećenog sluha – u usporedbi s vršnjacima moguće su niže razine razumijevanja. Kontra (2014) naglašava kako je zbog mogućeg kašnjenja u jezičnom razvoju većine učenika s oštećenjem sluha, razumijevanje čitanja na stranom jeziku otežano činjenicom da je njihov vokabular u materinjem jeziku također zaostao za njihovom dobi. Yoshinaga-Itano i sur. (2017) pojašnjavaju i zašto – ukoliko se sustavnim unaprjeđenjima ne poboljšava poučavanje djece i ne prakticiraju intervencije usmjerene na sprječavanje kašnjenja jezičnog razvoja, te ne pruža pomoć majkama s nižom razinom obrazovanja (kao snažnim vanjskim čimbenicima), tada djeca s poteškoćama u sluhu imaju navedene rezultate tijekom razvoja jezičnih sposobnosti.

4.2. Usvajanje stranog jezika

Prema Domagala-Zysk (2011) usvajanje stranog jezika može biti ozbiljno otežano oštećenjem sluha. Postaje posebno izazovno kada postoji nedovoljno međusobno razumijevanje između učenika i nastavnika s obzirom na signale koji se prenose vizualno ili auditivno. Uzrok tome je govor nastavnika na način koji sprječava učenika s poteškoćama u sluhu da se na primjer dodatno osloni na čitanje s usana. Često takve situacije dovode profesore do postavljanja pitanja jesu li učenici oštećenog sluha uopće dovoljno sposobni za učenje stranog jezika, ponekad pretpostavljajući da razlog za slabije rezultate leži u intelektualnim ili kognitivnim teškoćama.

Društvene zajednice, kako tvrde Castillo i Florez-Martelo (2020) trebale bi se više osvijestiti po pitanju obrazovnih prava djece s oštećenjem sluha u okviru zagovaranja prava manjina. Potrebno je obratiti pozornost na način usvajanja stranog jezika koji se ne bazira isključivo na registriranju zvukova. Osobe sa slušnim oštećenjima koriste kontekst, afektivnost, govor tijela i vid kako bi razumjeli ono što otežano čuju. Riječi same po sebi nisu dovoljne za definiranje poruka; potrebno je također promatrati izraze lica, okolinu, način izvođenja govora, ton glasa, geste i ponašanja. Csizer i Kontra (2020) engleski jezik smatraju najšire proučavanim jezikom u današnjem globaliziranom svijetu. Poučava se u školama i programima obrazovanja

odraslih kao ključni alat za međunarodnu komunikaciju u javnom i privatnom aspektu. Prema navedenome, osobe s teškoćama u sluhu imaju pravo na inkluziju u tom procesu. Ispitujući njihova okruženja, orijentiranjem na njihove potrebe i pružanja rješenja za probleme s kojima se susreću, stručnjaci za usvajanje drugog jezika imaju odgovornost identificirati potrebe ove skupine kako bi isti ostvarili jednaka prava u učenju stranih jezika.

Agapova (2020) pri usvajanju stranog jezika, navodi da osobe s oštećenjem sluha mogu pokazivati sljedeće karakteristike razvoja govora – problem s izgovorom, neadekvatno usvajanje zvučnog sastava riječi (koji se očituje u pogrešnom pisanju i izgovaranju). Na leksičkoj razini, djeca oštećenog sluha potencijalno imaju mali rječnik, slabo razumijevanje i nepravilnu upotrebu riječi, često povezanu s nedovoljnim razumijevanjem konteksta. Nedostatci u gramatičkoj strukturi govora, osobito u usvajanju i repliciranju poznatih govorno-gramatičkih konstrukcija, mogu također rezultirati sintaktičkim teškoćama, koje se očituju kao ograničeno razumijevanje pročitane teksta i nemogućnost prepoznavanja neuobičajenih redoslijeda riječi ili fraza kod učenika sa slušnim teškoćama. Prema Csizer i Kontra (2020), osvrćući se na već spomenuti odabir jezičnog oblika, osobe s težim oštećenjem sluha koje se oslanjaju na znakovni jezik pri učenju opet moraju koristiti pisani oblik jer znakovni to ne posjeduje. U aspektu učenja stranog jezika pojednostavljeno su kategorizirani vanjski čimbenici na mezo razinu i makro razinu – mezo podrazumijeva primjerice prijatelje, obitelj ili bilo koji oblik komunikacijskog partnera, uključujući asistente u poučavanju, dok se makro razina odnosi na širi spektar društvene zajednica i društvenih i obrazovnih očekivanja.

Agapova (2020) uključuje još jedan od ključnih problema, a to je proces pamćenja – teško je naučiti, pohraniti i ponoviti govorni sadržaj, uključujući riječi, rečenice i tekstove, jer pamćenje ovisi o načinu na koji je informacija predstavljena. Proces podučavanja zahtijeva korištenje dodatnih tehnika za povećanje učinkovitosti memoriranja. Učenici s oštećenjem sluha memoriraju predmete na drugačiji način od svojih potpuno čujućih vršnjaka, jer su njihove zamišljene slike manje organizirane pa se tako i zaboravljaju brže.

4.3. Primjeri nastavnih metoda u engleskom jeziku za osobe oštećenog sluha

Prema Ministarstvu znanosti i obrazovanja (2017) engleski jezik danas je jedan od obveznih predmeta koji se podučava u svim školama u Republici Hrvatskoj, počevši od osnovne

škole, tako implicirajući da se djeca s oštećenjem sluha jednako potiču na učenje engleskog jezika, uz čujuću djecu. Ovo je sukladno s tvrdnjom da bi nastavnici engleskog jezika trebali uzeti u obzir stvarne okolnosti sudionika. Iz toga proizlazi da će djeca s oštećenjem sluha imati jednaku mogućnost proširenja osobnog horizonta i lakše pristupiti raznim izvorima informacija, poput interneta zaključuju Dewi i sur. (2019).

Kao što smo napomenuli, Kontra i Csizer (2014) kao najveću prepreku u poučavanju stranog jezika učenicima koji imaju poteškoće u sluhu smatraju nedostatak snažnog temelja materinskog jezika, posljedično postoje različita mišljenja o idealnom izboru jezičnog oblika koji bi se koristio kao medij za poučavanje i kao referentna točka za učenike da bi mogli razumjeti sustav stranog jezika. Iz toga proizlazi da u slučaju težih slušnih poteškoća, bolji izbor kao medij bio bi znakovni jezik zbog izravnosti i dostupnosti učeniku za pojašnjavanje značenja i sadržaja. U obzir za korištenje treba također uzeti i govoreni i pisani jezik koji je čitatelju već poznat kada se uspoređuju leksičko-gramatički i diskursni aspekti stranog jezika. Budući da čujući nastavnici podučavaju strane jezike grupama učenika s različitim stupnjevima poteškoća u sluhu, idealni bi preduvjet bilo tečno znanje znakovnog jezika uz korištenje govorenog i pisanog, ovisno o potrebama situacije. Kako bi se olakšala komunikacija u učionici, sudionici procesa mogu koristiti prevoditelje znakovnog jezika, a kod onih osoba s nešto lakšim oštećenjem sluha, može se primijeniti oralna metoda. Kako navode Pribanić i sur. (2014), upravo se iz te, već prije spomenute, metode, može provoditi poučavanje u obliku tjelesne ritmike – stimuliranja pokretima i glazbenom stimulacijom, kao i dramatisacijom u kojoj dominira učenje igrom (ovisno o uzrastu, dramatisacija se odvija s kompleksnijim izvorima).

Kontra i sur. (2014) tvrde da su ciljevi podučavanja stranog jezika također često tema rasprave. Iako postoji velika individualna raznolikost u tome koliko osoba s oštećenjem sluha može koristiti govorni modalitet, učenici su i dalje sposobni za shvaćanje koncepta čitanja i pisanja na stranom jeziku. Važna je diferencijacija nastave i poštivanje slobode učenika na izbor govora ili razdoblja nekorištenja govornog modaliteta – reflektirajući se na činjenicu da neki učenici smatraju govor korisnijim za svoje unutarnje procesiranje engleskog jezika, nego međuljudsku komunikaciju. Osvrćući se na potrebe i sposobnosti osoba s oštećenjem sluha, Dewi i sur. (2019) učiteljima sugeriraju promatranje istih kao poseban obrazac karakteristika, a ne kao nedostatak, što bi na koncu značilo i kvalitetnije i prikladnije planiranje i pružanje aktivnosti. Postoji više

pristupa kojima bi se praktično poučavalo osobe s poteškoćama u sluhu. Za početak, učitelji bi trebali izbjegavati korištenje vrlo složenih izraza kao što su „present progressive“ ili „relative clause“ objašnjavajući gramatiku, izbjegavati apstraktna pravila kao što je „to make a statement into a question, add a ‘do’ or ‘does’“. Učenici su usmjereni na ono što se događa u tom prostoru u tom trenutku, stoga aktivnosti trebaju biti osmišljene za pobuđivanje njihova interesa, uključujući interes i fokus učenika te strastvenost, animiranost i živahnost nastavnika. Kontra i sur. (2014) govore o postojanju problema i pri podučavanju čitanja stranog jezika, odnosno razumijevanja pisanih materijala na stranom jeziku. Nije potpuno pouzdano oslanjati se na vještine postignute na materinjem jeziku jer učenici s poteškoćama u sluhu potencijalno ne posjeduju jednake čitalačke sposobnosti. Kada djeca koja čuju postanu čitatelji, oni uče povezivanje između govornog jezika i tiskanih riječi na temelju zvuka. Djeca s oštećenjem sluha nemaju isti pristup auditivnoj osnovi za povezivanje tiskanih riječi sa zvukom – zapravo, smatra se da mnogi čitatelji s teškoćama u sluhu „mapiraju“ engleske riječi i rečenice na vizualni kod temeljen na znakovnom jeziku. Prema tome bi za te učenike idealna strategija provjeravanja razumijevanja pročitano bilježila putem znakovnog jezika. Još jedna prepreka pri podučavanju čitanja stranog jezika jest vokabular. Poznate riječi u tekstovima trebale bi imati skoro potpunu pokrivenost, dok se nove riječi trebaju uvoditi polako, primjerice jedna ili dvije nove riječi po tekstu.

Nadalje, prema Hadi i sur. (2019), još jedna metoda koju neki od nastavnika učestalo koriste pri poučavanju je tzv. „drilling“ – način rada koji upotrebljuje ponavljanje određenih radnji. Nastavnik se postavlja u položaj uzora za učenike koji pravilno kopiraju ono što je rekao i napisao na engleskom jeziku, utemeljenjem na opažanja u učionici. Tijekom rada, zadatak učenika je pokušati oponašati učiteljeve radnje i riječi, a ono što se smatra prednošću takve metode je pomoć djeci da pravilno pišu i izgovaraju engleske riječi. Učitelj bi također trebao uvijek započeti lekciju prolazeći kroz neke nove dijelove vokabulara koje se odnose na stvarne objekte jer zorni prikaz rezultira razumijevanjem novog jezika. Neophodno je da nastavnik koji podučava djecu s oštećenjem sluha opisuje stvarne predmete. Možemo nadovezati još jednu metodu koja se odnosi na vizualno potpomaganje – ova metoda bazira se na korištenju vizualnih medija koji pomažu učenicima pri razumijevanju gradiva koje će učiti na satu. Takva metoda uključuje ilustracije, slike i druge vizualne prikaze kako bi pomogla učenicima da usvoje jezik. Budući da osobe oštećenog sluha mogu imati poteškoća u govoru i slušanju, nastavnici mogu koristiti i videozapise, kao vrstu

kombiniranog vizualnog i audio medija, jednog od dopunskih medija koji se koriste u učionici za poboljšanje kvalitete učenja.

Postoji i tzv. „ESL (English as a Second Language)“ pristup o kojem govore Goldber i Boldman (1975), čiji je temelj tehnike pretpostavka da svatko tko želi naučiti jezik koji nije usvojio odrastajući mora zadovoljiti tri uvjeta: imati pouzdan uzor kojeg će slijediti, koristiti uzor za izražavanje vlastitih ideja i puno vježbati. S obzirom da je prvotna ideja ESL pristupa bila namijenjena čujućim učenicima, autori su sudionici dijela prilagodbe za korištenje ove tehnike kod učenika s poteškoćama u sluhu. Prema tome, poštivanjem triju ideja, učenici izbjegavaju raspravu o jeziku u razredu, a nastavnici opsežna gramatička pojašnjavanja i zadatke koji su namijenjeni samo za procjenu njihovog razumijevanja određenog gramatičkog procesa. Umjesto toga, nastavnik demonstrira smislene engleske rečenice i poziva učenike da oponašaju njegov stil stvaranjem sličnih rečenica. Kroz raznovrsne mogućnosti vježbanja i ponavljanja, nastavnik olakšava usvajanje jezičnih stavki. Ne koristi se sustav znakovnog jezika za komunikaciju na engleskom, osim u situacijama gdje je praktično za prenošenje koncepata od strane nastavnika, da bi se razumjela određena jezična stavka. Međutim, učenici vježbaju strukture jezika samo u pisanju kada dođe vrijeme za to. Taj se pristup poduzima jer je u korištenju ove metode fokus na poučavanju engleskog jezika na način da nastavnici sa potpunom sigurnošću budu sigurni da one osobe s težim poteškoćama u sluhu razumiju riječi koje im se upućuju.

Agapova (2020), pri poučavanju učenika s oštećenjem sluha, naglašava važnost poučavanja za savladavanje pisanog engleski jezik. Pisanje je najvažniji alat za usvajanje jezika kod osoba sa slušnim teškoćama. Ukoliko se uvode novi materijali, utoliko je potrebno istovremeno uvesti pisane i transkribirane oblike tog materijala. Pisani se oblik koristi za dijalog ili monolog, koji učenici reproduciraju u obrazovne svrhe. Ako imamo na umu da su takvi učenici vrlo dobri u čitanju s usana, mnogo toga ovisi o nastavniku – trebao bi izražajno govoriti i imati jasnu artikulaciju. Nastavnik može koristiti i vizualna pomagala: na primjer za riječ „apple“, pokazujući sliku jabuke, jasno izgovarajući riječ. Nastavnik treba artikulirati riječ tako da učenik razumije što bi trebao učiniti sa svojim govorom kako bi pravilno izgovorio glasove. Kao dodatak prethodno spomenutom, Agapova (2020) smatra da se kompleksnije gramatičke strukture mogu pojasniti metodom vizualizacije. Postoji nekoliko vrsta vizualnih pomagala za implementiranje u obrazovnim aktivnostima: slike za predstavljanje imenica, pridjeva i jednostavnih rečeničnih

konstrukcija, dijagrami i grafovi za ilustraciju komparativnih i superlativnih oblika pridjeva i priloga, kontrasti za prikaz antonima, video snimke s titlovima, plakati i primjena stvarnosti na način da se primjerice, ako se na satu učenici upoznaju s rezervacijom hotelske sobe na stranom jeziku, donesu hotelske brošure.

Domagala-Zysk (2011) savjetuje predavačima da budu svjesni utjecaja koji imaju na neverbalne i verbalne odgovore učenika. Govor predavača bi trebao biti smiren, polagan, jasan i s izbjegavanjem brzog izgovora. Svi bi se samoglasnici i suglasnici trebali izgovarati prirodno i bez pretjerivanja. Predavači trebaju imati na umu da su učenici potpuno svjesni svakog znaka i geste koju oni čine, stoga bi se pretjerano dramatične geste ili nesvjesne radnje, poput dodirivanja naočala ili „četkanja“ kose prstima trebale izbjegavati jer i ona najmanja gesta može prenijeti značenje učenicima koji se koriste znakovnim jezikom. Proces učenja pod utjecajem je i vanjskih nastavnih okruženja. Nastavnik bi se trebao pozicionirati na mjesto gdje ga svi učenici mogu lako vidjeti, imati dobro osvijetljene ruke i lice, te govoriti učenicima samo kada su izravno ispred njih. Grupe za rad ne bi trebale biti velikog broja, kako bi nastavnik uspješno nadzirao tijek nastave. Važno je naglasiti da je pristup usmjeren na učenika temeljni element za prilagođavanje svih oblika metoda. Korištenjem metoda temeljenih na ovom pristupu, očekuje se da će niz strategija i tehnika zadovoljiti zahtjeve i očekivanja svakog učenika s poteškoćama u sluhu. U ovom slučaju, s obzirom na heterogenost učenika kojima je namijenjena određena didaktička jedinica, svi se pristupi prilagođavaju jedinstvenim preduvjetima svih učenika.

5. Recentna istraživanja školovanja osoba s oštećenjem sluha

Posljednjih godina, istraživanja učenja stranog jezika kod osoba s poteškoćama sluha značajno su napredovala, obogaćujući razumijevanja raznih pristupa i metoda. Jedno od takvih je i studija autora Csizer i Kontra (2020) o karakteristikama učenja stranoga jezika kod osoba oštećenog sluha. U istraživanje su bili uključeni učenici i nastavnici engleskog jezika suradničkih institucija uz maksimalnu raznolikost u pogledu spola, dobi, stupnja slušnog oštećenja, područja i razine obrazovanja te znanja engleskog jezika. Ispitanici dolaze iz nekoliko zemalja, a intervjui su se provodili na preferiranim jezicima sudionika, odnosno neki su sudionici preferirali znakovni jezik, a neki govorni. Pri prikupljanju podataka o varijablama za individualne razlike korištene su ljestvice od pet stupnjeva: interes i odlučnost, instrumentalnost, kontakt, okolina i korištenje engleskog jezika na internetu. Uzete su u obzir i nastavne metode, uvjerenja o znakovnom jeziku u školama i životu. Kroz kognitivne, socijalne i afektivne strategije zaključeno je da su učenici pozitivnog stava prema učenju engleskog jezika, ali u okruženju bez stresa. Njihova su iskustva u javnom obrazovanju bila različita – iskustvo učenja je bilo uvjetovano metodama i kvalitetom nastavnika koje su imali tijekom srednje škole, a pozitivne atribute su pripisivali strpljenju, empatiji i jasnoj komunikaciji. Ono što je sudionicima ovog istraživanja bilo ključno tijekom učenja stranog jezika jest vizualizacija, te ukoliko je to potrebno, korištenje znakovnog jezika za bolje razumijevanje i motivaciju.

Kakvi su stavovi odgajatelja i učitelja prema inkluziji djece s oštećenjem sluha ispitali su Škočić Mihić i sur. (2018). Kako navode, prethodna su istraživanja pokazala da su odgajatelji u predškolskim ustanovama i učitelji u školama više uključeni u proces inkluzije izražavajući pozitivne stavove prema djeci s teškoćama. Ovim se istraživanjem pokušala ustvrditi kohezija stavova odgojitelja i učitelja s njihovom dobi, duljinom radnog staža i samoprocijenjenim kompetencijama u obrazovanju djece s oštećenjem sluha. Ono u čemu se većina složila je potreba za edukacijskim rehabilitatorom i prednost socijaliziranju učenika s poteškoćama u sluhu s potpuno čujućim učenicima, a negativni su stavovi pripisani specijalnom školovanju djece i učenika s oštećenjem sluha. Na kraju se stavovi odgajatelja i učitelja ne moraju nužno vezati uz njihovu dob, staž ili poznavanje zakonodavstva, već uz prethodno obrazovanje i informiranost o djeci s takvim oblikom teškoće. Iz toga proizlazi da je opsežnija obuka odgojitelja i učitelja ključna za inkluziju djece s poteškoćama u sluhu, uz veću potporu stručnih suradnika.

Kao baza usvajanja stranog jezika je dobar temelj usvojenog materinjeg jezika, a ono što djeci s poteškoćama u sluhu predstavlja najviše problema pri usvajanju prvog jezika su padeži – kako Pribanić (1991) definira - morfološke kategorije koje iskazuju značenje riječi prema sadržaju rečenice, a ostvareni su kroz padežne nastavke – ono što djeci s teškoćama u sluhu najviše otežava učenje jezika. Provedeno je istraživanje na učenicima u dobi od 12 do 15 godina, s prelingvalnim oštećenjem sluha, iz kojeg je zaključeno da razina oštećenja sluha i vrijeme oštećenja utječu na stupanj usvojenosti padežnog sustava – djeca s manjim ostacima sluha postigla su lošije rezultate na ispitivanju. Primjerice, često se događaju pogreške pri korištenju nominativa u jednini za imenice srednjeg roda (umjesto „stablo“, učenici pišu „stabla“), vokativ se zamijeni s nominativom (umjesto „zdravo prijateljice“ pišu „zdravo prijateljica“) ili pogreške u glasovnim promjenama kada se imenica prebacuje u ženski rod (umjesto „učenik – učenica“, djeca pišu „učenik – učenika“). Djeca s oštećenjem sluha imaju usporeniji sistem usvajanja gramatike, ali i dalje mogu steći gramatičke vještine.

Kada bismo se dalje orijentirali na perspektivu učitelja u procesu poučavanja stranog jezika, Hadi i sur. (2019) proveli su istraživanje o strategijama podučavanja engleskog jezika učenicima s oštećenjem sluha iz čega se izvelo nekoliko zaključaka. Postoje četiri glavna problema s kojima se učitelji suočavaju pri podučavanju engleskog jezika, a to su: ograničen vokabular učenika koji utječe na mogućnost pamćenja stranih riječi, potreba za učestalim ponavljanjem materijala (2 do 3 puta tijekom nastave), ograničeni resursi (jer ne posjeduje svaka ustanova dovoljno opreme, primjerice LCD projektor) i vremensko ograničenje – potrebno je više vremena za objašnjavanje materijala i potreba za ponavljanjem utječe na raspored satova engleskog jezika. Ono što bi nastavnicima moglo olakšati proces podučavanja stranog jezika je kreativnost. Preporučuje se kreativnije korištenje strategija i kompetentnost u odabiru nastavnih medija. Nastavnici bi trebali razumjeti učenike kao individue, što bi podiglo samopouzdanje učenika, i poticati ih na aktivnost za dobivanje povratnih informacija.

Kako bi utvrdili promjene u usvajanju vokabulara engleskog kao stranog jezika kod djece s oštećenjem sluha, provedena je studija slučaja kod dvoje djece u dobi od 11 i 13 godina. U razdoblju od 6 mjeseci, Domagala-Zysk i sur. (2022) su koristili strategije pamćenja poput korištenja stvarnih predmeta i raznovrsnih izmjenjivanih aktivnosti. Na kraju istraživanja iskazano je da su ove strategije poboljšale sposobnost sudionika u pamćenju većeg broja naučenih riječi u

engleskom jeziku – iz toga je utvrđeno jedno od mogućih rješenja o ideji poboljšanja nastave engleskog jezika kao stranog za učenike s poteškoćama u sluhu. Stoga, memorizacijske strategije prema ovom istraživanju unaprjeđuju rad s raznolikim učenicima u obrazovnim zajednicama. Asociranje vokabulara sa slikama, kartice s riječima i učenje kroz igru povezano s temom pokazali su se učinkovitima za usvajanje vokabulara. Igre su posebno pomogle predavačima za stvaranje specifičnih konteksta za uvođenje novih termina u nastavu engleskog jezika. Izuzev toga, igre omogućuju postupno povezivanje i korištenje širokog obima riječi te pojačavaju sposobnost pamćenja naučenog jezika. Ovo istraživanje postiglo je da sudionici zapamte 90% novog vokabulara na engleskom jeziku, uz male poteškoće s izgovorom u trenucima kada nisu mogli čuti nove uvedene riječi od strane predavača. Osim toga, istraživači su utvrdili rezultate u vezi stimulacije učenika igrom i pokretom – tako bi se didaktički materijali mogli usmjeriti na razvoj percepcije vještina primanja informacija u komunikaciji i vizualno—kinestetičkih sposobnosti.

Nudeći osvrt na perspektivu osoba s poteškoćama u sluhu kroz život, tijekom njihova učenja stranoga jezika, kvalitativno istraživanje Castilla i Florez-Martelo (2020) nam prikazuje tri pojedinca s dubljim oštećenjem sluha, čije su dijagnoze postavljene u ranoj fazi života i od tada imaju dostupnu tehnološku i medicinsku pomoć. Pohađali su redovne škole, koriste govorni jezik i nisu učili znakovni jezik. Razmatrajući društvena, afektivna i komunikacijska pitanja uz stavove, prikupljeni su podatci o iskustvima ispitanih pojedinaca kako bi se omogućilo razumijevanje procesa usvajanja stranog jezika. Afektivna dimenzija obuhvatila je suosjećanje ili nedostatak istog – od strane kolega iz razreda, učitelja i obitelji prema stanju osoba s oštećenjem sluha. Komunikacijska dimenzija obuhvatila je percepciju sudionika o komuniciranju s učiteljima. Dimenzija stavova je uključivala percipiranje stavova institucija, učitelja i njihovih stavova prema učenju stranog jezika. Zaključeno je da se često pojavljuje mit o nesposobnosti osoba s oštećenjem sluha u učenju stranog jezika što je prikazano u primjeru određenih država koje nacionalne ispite engleskog jezika po završetku škole tretiraju drukčije na način da njihovi rezultati nisu uključeni u zbirne, jer institucije tvrde da bi to moglo utjecati na sveukupne rezultate škole. Neki su učenici također, s dokazanim slušnim teškoćama, izuzeti od polaganja sekcije engleskog jezika tijekom nacionalnih ispita. Prava na učenje učestalo su pogođena i nedostatkom resursa kojima bi se olakšao pristup obrazovanju. Sudionici ovog istraživanja žalili su se na stereotipe koje društvo stvara prema osobama s oštećenjem sluha i njihovim sposobnostima usvajanja stranog jezika.

Protivno stereotipima, četverogodišnja studija autora Domagala-Zysk i sur. (2022) pokazuje vrijednost korištenja vizualnog govora tzv. „cued speech“ – kombinacija pokreta ruku i usana uz izgovor) u podučavanju engleskog jezika kao stranog jezika učenicima s poteškoćama u sluhu. Provedena je analiza utjecaja nastave engleskog jezika s vizualnim govorom na razumljivost govora kod dva studenta. Sudionici su odradili oralno čitanje, izazvani govor od strane istraživača i spontani govor, koje su opet ponovili nakon dvije, tri i četiri godine učenja stranog jezika. Rezultati su pokazali da su studenti značajno uspješniji proporcionalno s povećanjem godina učenja u smislu razumijevanja sadržaja, točno transkribiranih riječi i točnosti izgovora. Prema tome se opovrgava popularno shvaćanje i potvrđuje da studenti s oštećenjem sluha mogu uspješno razviti jezične vještine pri učenju stranog jezika. Koristeći dva govorna modaliteta (vizualni i slušni) uz vizualni govor, razumijevanje stranog jezika je poboljšano kod oba sudionika. Autor zaključuje da se osobe oštećena sluha trebaju podučavati izvođenjem i usvajanjem jezičnih vještina kao što to rade i potpuno čujuće osobe. Da bi učenici mogli imati potpunu korist od vizualnog govora, trebali bi biti uključeni u sve dijelove procesa učenja stranog jezika. Učenicima s poteškoćama u sluhu kojima se omogući interakcija s izvornim govornikom stranog jezika, koriste svoje komunikacijske vještine na najvišoj razini.

6. Zaključak

Izazovi u svakodnevnim životnim situacijama s kojima se osobe s oštećenjem sluha susreću pojavljuju se na više razina – obiteljskoj, društvenoj, obrazovnoj i osobnoj. Razine kao utjecajni faktori za pojedinca mogu pridonijeti ili usporiti ostvarenje njihovog punog potencijala za učenje. Ti isti utjecaji, uz sluh pojedinca, imaju presudnu ulogu u razumijevanju govora i percipiranju zvukova pojedinca, što dalje utječe na sposobnost usvajanja stranog jezika. Pravovremeno reagiranje, rane intervencije i primjereno pristupanje od ranog djetinjstva ili bilo kojeg trenutka zamjećanja oštećenja sluha (ovisno o vremenu nastanka) uvelike pridonose širem spektru mogućnosti početka učenja. Takav pristup može dovesti do umanjenog ili nepostojećeg zaostajanja pri učenju jezika (materinskog ili stranog), što ujedno osporava stigme i stereotipe koji se vežu uz osobe s poteškoćama u sluhu, ali i povećava njihovo samopouzdanje – što pri učenju opet daje pozitivnije ishode. Ako se osoba rodi s oštećenjem sluha ili ga stekne tijekom življenja, ne bi trebalo postojati automatsko uvjerenje da se radi o osobi koja ne posjeduje nikakve afinitete za učenjem jezika – suprotno tome, danas postoje osobe s teškoćama u sluhu koje prakticiraju učenje, slušanje i korištenje stranih jezika više nego neke potpuno čujuće osobe.

U obrazovnom kontekstu, jasno je da je osobama s poteškoćama u sluhu potrebna odgovarajuća podrška i prilagodba nastavnih metoda i strategija rada, da bi se osigurala uspješna inkluzija i napredak. Osim toga, inkluzija ovisi i o znanju i razumijevanju obrazovnih djelatnika, podršci vršnjaka, stručnih suradnika i roditelja te generalnom okruženju pojedinca. U tehnološkom bi aspektu značajni doprinos donijela primjena tehnoloških pomagala, pa bi stoga opremljenost škola bila još jedan dodatak za pozitivne obrazovne ishode. Uz sve navedeno, ono najvažnije u aspektu obrazovanja bila bi educiranost nastavnika i stručnih suradnika koja bi stvorila ozračje puno razumijevanja, spremnog za potpuno uključivanje učenika u nastavni proces.

Posebni se izazovi potencijalno javljaju pri usvajanju stranog jezika, koji osobe oštećena sluha i dalje mogu usvojiti ukoliko se prida pozornost korištenju raznih metoda – poput primjerice vizualnih ili gestikulacijskih. Da bi integracija djece s oštećenjem sluha u redovni sustav bila uspješna, osim upotreba metoda ključna je kontinuiranost, individualizacija i odabir načina rada u odnosu na dobivenu povratnu informaciju od strane učenika. Osim orijentiranosti na učenike, iznimno je važna i samosvijest o vlastitom odnošenju – produktu verbalne i neverbalne

komunikacije, odnosno signalima koje nastavnik pruža, a učenik koristi za produbljenje razumijevanja tijekom učenja jezika. Podučavanje stranog jezika zahtijeva specifične prilagodbe kako bi bili ravnopravni sa svojim čujućim vršnjacima. Dolazimo do zaključka da je danas u značajnoj mjeri posvećuje pažnja problematici usvajanja stranog jezika kod osoba oštećenog sluha, ali još uvijek postoji prostor za napredak. Integracijom pozitivnih i poticajnih stavova obitelji, obrazovnih institucija, nastavnika, stručnih suradnika i društva, prilagođenih metoda i strategija, tehnoloških pomagala, ozračja bez stresa i svijesti vlastitog potencijala, osobe s poteškoćama u sluhu ostvaruju jednaku mogućnost i imaju potpuno pravo na jednako obrazovanje. Na taj način stvara se ujedno i potpuno inkluzivno okruženje za uspješno usvajanje stranog jezika kod osoba oštećenog sluha.

Literatura

- Agapova, T. V. (2020). Specifics of teaching a foreign language to students with hearing impairment (hard of hearing students). *Pedagogical Journal*, 10(1), 635-644.
- Arora, S., Smolen, E. R., Wang, Y., Hartman, M., Howerton-Fox, A., i Rufsvold, R. (2020). Language environments and spoken language development of children with hearing loss. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 25(4), 457-468. <https://doi.org/10.1093/deafed/ena018>
- Batarello Kokić, I., Kurz, T. L., i Novosel, V. (2016). Student teachers' perceptions of an inclusive future. U: Kurbanoglu, S., Boustany, J., Špiranec, S., Grassian, E., Mizrachi, D., Roy, L., Çakmak, Tolga (ur.). *Information Literacy: Key to an Inclusive Society*. (str. 3-11). Springer International Publishing.
- Batarello Kokić, I., Vukelić, A., i Ljubić, M. (2009). *Mapiranje politika i praksi za pripremu nastavnika za inkluzivno obrazovanje u kontekstima socijalne i kulturalne raznolikosti – Izvješće za Hrvatsku*. European Training Foundation.
- Bradarić-Jončić, S., i Mohr, R. (2010). Uvod u problematiku oštećenja sluha. *Vjesnik bibliotekara Hrvatske*, 53(2), 55-62.
- Castillo, R., i Florez-Martelo, L. S. (2020). Voices of the hard-of-hearing about their L2 acquisition struggles: A case study. *GiST Education and Learning Research Journal / Case Studies*, 21, 167-190. <https://doi.org/10.26817/16925777.822>
- Coppens, K. M., Tellings, A., Verhoeven, L., i Schreuder, R. (2011). Depth of reading vocabulary in hearing and hearing-impaired children. *Reading and Writing*, 24(4), 463-477. <https://doi.org/10.1007/s11145-010-9237-z>
- Csizér, K., i Kontra, E. H. (2020). Foreign language learning characteristics of deaf and severely hard-of-hearing students. *Modern Language Journal*, 104(1), 234-246. <https://doi.org/10.1111/modl.12630>
- Cvetko, J., Gudelj, M., i Hrgovan, L. (2000). Inkluzija. *Diskrepancija*, 1(1), 24–28.

- Dewi, A. A., Yawisah, U., i Siregar, S. (2019). Teaching English to children with hearing impairment: A case study in special school. *Pedagogy: Journal of English Language Teaching*, 7(1), 10-19. <https://doi.org/10.32332/pedagogy.v7i1.1430>
- Domagala-Zysk, E. (2011). Students with severe hearing impairment as competent learners of English as a foreign language. *Teaching English as a Second Language, English as a Foreign Language (EFL), Education of the Deaf and Hard of Hearing*. U: Proceedings of the Conference Universal Learning Design, (str. 61-68). Masaryk University.
- Domagała-Zyśk, E., Kontra, E. H., Moritz, N., i Malec, M. (2022). *English as a foreign language for deaf and hard of hearing persons: Challenges and strategies*. Cambridge Scholars Publishing.
- Goldberg, J. P., i Bordman, M. B. (1975). The ESL approach to teaching English to hearing-impaired students. *American annals of the deaf*, 120(1), 22–27.
- Hadi, F. N., Wahyuni, D. S., i Sulistyawati, H. (2019). Teacher's strategies in teaching English for the hearing-impaired students. *Sebelas Maret University of Surakarta, English Education Department, Teacher Training and Education Faculty*, 7(2), 208-216. <https://doi.org/10.20961/englishedu.v7i2.35818>
- Herega, D. (2014). Različiti pristupi u sustavu potpore u visokom obrazovanju za gluhe i nagluhe studente. *JAHRR–European Journal of Bioethics*, 5(1), 35-42.
- Hrastinski, I., Pribanić, Lj., i Degač, J. (2014). Razumijevanje pročitano­g u učenika s oštećenjem sluha. *Logopedija*, 4(1), 10–18.
- Jurić-Šimunčić, A. (1978). *Djeca s teškoćama u učenju i vladanju: Priručnik za nastavnike nižih razreda osnovne škole*. Školska knjiga
- Karamatić Brčić, M. (2011). Svrha i cilj inkluzivnog obrazovanja. *Acta Iadertina*, 8(1), 83-98.
- Keith, K., Ross E. (1988). Attitudes of a Group of Primary School Teachers Towards The Educational Inclusion of Hearing-Impaired Learners in Regular Classrooms. *The South African journal of communication disorders*, 45(1), 39-50.

- Kim, S. J., Kwon, M. S., Han, W. (2015). Development of a school adaptation program for elementary school students with hearing impairment. *Journal of Audiology & Otology*, 19(1), 26–33. <https://doi.org/10.7874/jao.2015.19.1.26>
- Kontra, E. H., Csizér, K., i Piniel, K. (2014). The challenge for Deaf and hard-of-hearing students to learn foreign languages in special needs schools. *European Journal of Special Needs Education*, 30(2), 141–155. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.986905>
- Milovanović, S. M., Kokić, I. B., Kristiansen, S. D., Gera, I., Ikononi, E., Kafedžić, L., ... i Closs, A. (2014). Dearth of early education experience: a significant barrier to educational and social inclusion in the Western Balkans. *International Journal of Inclusive Education*, 18(1), 36-54. <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.756948>
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2017). *Nacionalni kurikulum za osnovnoškolski odgoj i obrazovanje*. Ministarstvo znanosti i obrazovanja. Dostupno na: <https://mzom.gov.hr/istaknute-teme/odgoj-i-obrazovanje/nacionalni-kurikulum/nacionalni-kurikulumi/531>
- Moghadam, H. (1968). Hearing impairment in children. *Canadian Journal of Public Health / Revue Canadienne de Sante'e Publique*, 59(9), 362–363.
- Nittrouer, S., Lowenstein, J. H., & Antonelli, J. (2019). Parental Language Input to Children With Hearing Loss: Does It Matter in the End?. *Journal of speech, language, and hearing research: JSLHR*, 63(1), 234–258. https://doi.org/10.1044/2019_JSLHR-19-00123
- Pribanić, Lj. (1991). Usvojenost padežnog sustava u djece s oštećenjima sluha. *Defektologija*, 28 (1), 11-18.
- Pribanić, Lj. (2015). Kako komunicirati s djetetom oštećena sluha: Utjecaj stavova obitelji i profesionalaca na odabir oblika komunikacije. *Medicinski vjesnik*, 47(1-2), 41–48.
- Pribanić, Lj., Jakab, A., Brozović, B., i Reichherzer, S. (2014). *Priručnik za rad s osobama s komunikacijskim teškoćama u redovnom odgojno-obrazovnom sustavu*. Centar za odgoj i obrazovanje „Slava Raškaj“
- Skočić Mihić, S., Vlah, N., i Šokić, M. (2018). Stavovi odgajatelja i učitelja prema inkluziji djece s oštećenjem sluha. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 54(1), 69-82.

- Slade, B. R., i Gill, T. M. (2006). Hearing Decline Predicted by Elders' Stereotypes, *The Journals of Gerontology*, 61(2), 82- 87, <https://doi.org/10.1093/geronb/61.2.P82>
- Škare, A., Bonetti, L. i Karin, Ž. (2021). Prevalencija oštećenja sluha među školskim obveznicima – analiza rezultata probira upisnika prvih razreda osnovnih škola na oštećenje sluha na području Grada Splita za školske godine 2014./15.-2016./17.. *Logopedija*, 11 (1), 29-36. <https://doi.org/10.31299/log.11.1.5>
- Škarić, I. (1988). *Govorne poteškoće i njihovo uklanjanje*. Mladost
- Šmit, M.B. (2001). *Glazbom do govora*. Targa
- Theunissen, S. C. P. M., Rieffe, C., Netten, A. P., Briaire, J. J., Soede, W., Kouwenberg, M. i Frijns, J. H. M. (2014). Self-esteem in hearing-impaired children: The influence of communication, education, and audiological characteristics. *PLoS ONE*, 9(4), e94521. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0094521>
- Vanormelingen, L., De Maeyer, S., i Gillis, S. (2017). A comparison of maternal and child language in normally-hearing and hearing-impaired children with cochlear implants. *Language, Interaction and Acquisition*, 7(2), 145-179. <https://doi.org/10.1075/lia.7.2.01van>
- Vican, D., i Karamatić Brčić, M. (2013). Obrazovna inkluzija u kontekstu svjetskih i nacionalnih obrazovnih politika–s osvrtom na hrvatsku obrazovnu stvarnost. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 59(30), 48–65.
- World Health Organization. (2021). *World report on hearing: Executive summary*. World Health Organization. Dostupno na: <https://www.who.int/publications/i/item/9789240020481>
- Yoshinaga-Itano, C., Sedey, A. L., Wiggin, M., i Chung, W. (2017). Early Hearing Detection and Vocabulary of Children With Hearing Loss. *Pediatrics*, 140(2), e20162964. <https://doi.org/10.1542/peds.2016-2964>

Sažetak

Svrha ovog rada je istražiti kako oštećenja sluha utječu na učenje stranog jezika i identificirati pristupe i strategije koji poboljšavaju obrazovne rezultate kod osoba oštećenog sluha. Slušna oštećenja mogu značajno utjecati na razvoj govora, usvajanje jezika i percipiranje zvuka. Bez obzira na tehnološke napretke, osobe s oštećenim sluhom mogu se i dalje suočavati s poteškoćama pri učenju kako materinjeg tako i stranog jezika, posebice kod usvajanja gramatičkih struktura i vokabulara. Recentna istraživanja su pokazala postojanje pozitivnih stavova prema korištenju raznih strategija za učenje stranog jezika s teškoćama u sluhu. Odabirom i kombiniranjem metoda prevladava se problem percepcije zvuka i poboljšava razumijevanje stranog jezika. Prilagođavanje metoda korištenjem vizualnih pomagala, uključivanjem pokreta ruku i usana uz govor i implementiranje kreativnosti u nastavni rad, značajno unaprjeđuje obrazovne rezultate i smanjuje stigme o sposobnostima osoba oštećenog sluha. Stoga, ovaj rad naglašava mogućnost postizanja punog potencijala u učenju stranog jezika kod osoba oštećenog sluha, uz pravovremeno prepoznavanje poteškoće i prilagodbu nastavnih pristupa.

Ključne riječi: oštećenje sluha, strani jezik, inkluzija, nastavne metode

Summary

The purpose of this paper is to explore how hearing impairments affect foreign language learning and to identify approaches and strategies that improve educational outcomes for individuals with hearing loss. Hearing impairments can significantly impact speech development, language acquisition, and sound perception. Despite technological advancements, individuals with hearing loss may still face challenges in learning both their native and foreign languages, particularly in acquiring grammatical structures and vocabulary. Recent research has demonstrated positive attitudes towards using various strategies for foreign language learning among those with hearing difficulties. By selecting and combining methods, issues with sound perception can be overcome, and understanding of the foreign language can be enhanced. Adapting methods by using visual tools, incorporating movements of the hands and lips alongside speech, and implementing creativity in teaching significantly enhances educational outcomes and reduces stigma regarding the abilities of individuals with hearing impairments. Therefore, this paper emphasizes the possibility of achieving full potential in foreign language learning for individuals with hearing impairments, with timely recognition of difficulties and adaptation of teaching approaches.

Keywords: hearing impairment, foreign language, inclusion, teaching methods

SVEUČILIŠTE U SPLITU FILOZOFSKI
FAKULTET

IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI

kojom ja Tina Bakota, kao pristupnik/pristupnica za stjecanje zvanja sveučilišnog/e prvostupnika/prvostupnice pedagogije i engleskog jezika i književnosti, izjavljujem da je ovaj završni rad rezultat isključivo mogega vlastitoga rada, da se temelji na mojim istraživanjima i oslanja na objavljenu literaturu kao što to pokazuju korištene bilješke i bibliografija. Izjavljujem da niti jedan dio završnoga rada nije napisan na nedopušten način, odnosno da nije prepisan iz necitiranoga rada, pa tako ne krši ničija autorska prava. Također izjavljujem da nijedan dio ovoga završnoga rada nije iskorišten za koji drugi rad pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj ili radnoj ustanovi.

Split, 17.9.2024.

Potpis



IZJAVA O POHRANI ZAVRŠNOG RADA U DIGITALNI REPOZITORIJ
FILOZOFSKOG FAKULTETA U SPLITU

STUDENT/ICA	Tina Bakota
NASLOV RADA	Učenje stranog jezika kod osoba oštećenog sluha
VRSTA RADA	Završni rad
ZNANSTVENO PODRUČJE	Društvene znanosti
ZNANSTVENO POLJE	Pedagogija
MENTOR/ICA (ime, prezime, zvanje)	prof. dr. sc. Ivana Batarelo Kokić
KOMENTOR/ICA (ime, prezime, zvanje)	-
ČLANOVI POVJERENSTVA (ime, prezime, zvanje)	1. doc. dr. sc. Anita Mandarić Vukušić 2. prof. dr. sc. Ivana Batarelo Kokić 3. izv. prof. dr. sc. Ines Blažević

Ovom izjavom potvrđujem da sam autor/ica predanog završnog i da sadržaj njegove elektroničke inačice u potpunosti odgovara sadržaju obranjenog i nakon obrane uređenog rada. Slažem se da taj rad, koji će biti trajno pohranjen u Digitalnom repozitoriju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Splitu i javno dostupnom repozitoriju Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu (u skladu s odredbama *Zakona o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju*, NN br. 123/03, 198/03, 105/04, 174/04, 02/07, 45/09, 63/11, 94/13, 139/13, 101/14, 60/15, 131/17), bude (zaokružiti odgovarajuće):

- a.) u otvorenom pristupu
- b.) rad dostupan studentima i djelatnicima Filozofskog fakulteta u Splitu
- c.) rad dostupan široj javnosti, ali nakon proteka 6/12/24 mjeseci (zaokružiti odgovarajući broj mjeseci)

U slučaju potrebe dodatnog ograničavanja pristupa Vašem ocjenskom radu, podnosi se obrazloženi zahtjev nadležnom tijelu u ustanovi.

Potpis

