

Lilia Andrea Teruggi (ur.)

JEDNA ŠKOLA, DVA JEZIKA

**ISKUSTVO DVOJEZIČNOSTI U VRTIĆU
I OSNOVNOJ ŠKOLI U COSSATU**

**HRVATSKO DRUŠTVO TUMAČA I PREVODITELJA ZNAKOVNOG JEZIKA GLUHIH
ODSJEK ZA OŠTEĆENJA SLUHA EDUKACIJSKO-REHABILITACIJSKOG FAKULTETA SVEUČILIŠTA U ZAGREBU**

Lilia Andrea Teruggi (ur.)

JEDNA ŠKOLA, DVA JEZIKA

Iskustvo dvojezičnosti u vrtiću i osnovnoj školi u Cossatu

Naslov originala:

Una scuola, due lingue. L'esperienza di bilinguismo della scuola dell'Infanzia ed Elementare di Cossato

Copyright © 2003 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy

Izdavači:

Hrvatsko društvo tumača i prevoditelja znakovnog jezika gluhih

Odsjek za oštećenja sluha Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu

Za izdavača: Mirjana Juriša

Suizdavač: URIHO Zagreb

Prijevod:

Sandra Bradarić-Jončić

Suradnica na prijevodu:

Gordana Backović

Grafička priprema i oblikovanje:

Vjekoslava Sošić, Dario Sošić

Tisak: URIHO Zagreb

Naklada: 500 primjeraka

ISBN:

Zagreb, 2014.

Tiskano uz pomoć sredstava Ministarstva socijalne politike i mladih

Zahvala

Iskreno se zahvaljujemo svim djelatnicima i stručnjacima koji su svojim osobnim radnim i stručnim doprinosom omogućili ostvarenje ovog djela.

Posebna zahvala Zakladi Cassa di Risparmio u Bielli na potpori odobrenoj za objavljivanje ove knjige.

Lilia Andrea Teruggi (ur.)

JEDNA ŠKOLA, DVA JEZIKA

**ISKUSTVO DVOJEZIČNOSTI U VRTIĆU
I OSNOVNOJ ŠKOLI U COSSATU**

SADRŽAJ:

Predgovor hrvatskom izdanju.....	7
Predgovor.....	10
Uvod, <i>Ermes Preto</i>	13

PRVI DIO

Gluhoća i jezik: put reedukacije i integracije

1. Talijanski znakovni jezik, <i>Pietro Celo</i>	21
2. Metodičke napomene o radu logopeda u dvojezičnom obrazovnom programu, <i>Maria Teresa Lerda i Elisabetta Minola</i>	25
3. Svi jednaki ili svi različiti?, <i>Silvia Ceria</i>	35

DRUGI DIO

Suradnici

4. Odgajatelji i nastavnici.....	41
<i>U vrtiću, Anna Rita Ubertalli</i>	41
<i>U osnovnoj školi, Monica Bordignon i Giovanna Pastorello</i>	43
5. Edukacijski rehabilitator.....	45
<i>U vrtiću, Claudia Innocenti</i>	45
<i>U osnovnoj školi, Cristina Bruson, Silvia Ceria i Cristina Cantono</i>	47
6. Nastavnik znakovnog jezika, <i>Pietro Celo, Simone Cericola i Daniele Chiri</i>	51
7. Prevoditelj.....	55
<i>Pretpostavka, Pietro Celo</i>	55
<i>U vrtiću, Lucia Rebagliati</i>	57
<i>U osnovnoj školi, Chiara Fassina</i>	61

TREĆI DIO

Svjedočanstva

8. Imati gluha djecu, <i>Melania Vaccaro</i>	67
9. Imati gluhe učenike.....	73
<i>Odabrali ne-metodu, Flavia Rancati</i>	73
<i>Susret s dvojezičnim prvim razredom, Giusi Rosso</i>	76

ČETVRTI DIO Postupci

10. Organizacija prostora i vremena	81
<i>U vrtiću, Anna Rita Ubertalli i Cristina Viola</i>	81
<i>U osnovnoj školi, Orietta Angeli i Claudia Rosso</i>	83
11. Učeći čitati i pisati u dvojezičnom kontekstu, <i>Lilia Andrea Teruggi</i>	87
12. Čitajući i pišući u vrtiću, <i>Rosalba Negri</i>	95
13. Uloga daktilologije u vrtiću, <i>Rosalba Negri</i>	107
14. Laboratorij znakovnog jezika	111
<i>U vrtiću, Daniele Chiri</i>	111
<i>U osnovnoj školi, Simone Cericola</i>	113
15. Vodeći gluho dijete do sastavljanja teksta, <i>Silvia Ceria i Cristina Cantono</i>	117
16. Od jednog do drugog jezika: poredbene rasprave, <i>Silvia Ceria, Simone Ceriola i Marta Enoch</i>	123
17. Razgovarajmo pišući, <i>Silvia Ceria i Lilia Andrea Teruggi</i>	131
18. Knjižnica	143
<i>U vrtiću, Cristina Viola i Rosalba Negri</i>	143
<i>U osnovnoj školi, Giovanna Pastorello</i>	148
19. Logičko-matematički laboratorij u vrtiću, <i>Anna Rita Ubertalli</i>	151
20. Zajednička igra logikom, <i>Monica Bordignon</i>	157
21. Oslušujmo tišinu, <i>Cristina Viola</i>	163
22. Slikarski laboratorij, <i>Giulia Guerra</i>	167

PETI DIO Dokumentacija i istraživanje

23. Preduvjeti za projekt dokumentiranja, <i>Chiara Fassina</i>	177
24. Početak istraživanja o razini kompetencije u znakovnom jeziku kod učenika u eksperimentalnim razredima, <i>Pietro Celo</i>	181
25. Dvojezično obrazovanje između potreba i odnosa: perspektive istraživanja, <i>Stefano Ramella Benna i Maria Teresa Lerda</i>	187
26. Proces konceptualizacije pisanja kod gluhe djece, <i>Lilia Andrea Teruggi</i>	195
Literatura	205

PREGOVOR HRVATSKOM IZDANJU

Objavljivanje prijevoda ove knjige još jedan je rezultat višegodišnjih zajedničkih napora Odsjeka za oštećenja sluha Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta, Saveza gluhih i nagluhih grada Zagreba i Hrvatskog društva tumača i prevoditelja znakovnog jezika gluhih, usmjerenih na afirmaciju znakovnog jezika i argumentiranje njegovog potencijala u odgoju i obrazovanju gluhe djece.

Prijevod ove knjige drugi je u nizu kojeg s tim ciljem objavljujemo, nakon knjige autorice Shawn Neil Mahshie "Dvojezično obrazovanje gluhe djece" (2007.), u kojoj su prikazana iskustva skandinavskih zemalja na ovom području. Švedska je bila prva zemlja u svijetu koja je prije više od 30 godina (1981.) službeno priznala svoj nacionalni znakovni jezik i zakonom regulirala pravo gluhe djece na obrazovanje na tom, njima prirodnom jeziku. Spomenuta knjiga neizostavna je referenca na ovom području za sve koji se bave ili namjeravaju baviti ovom problematikom. U njoj su opisana iskustva u implementaciji dvojezičnog obrazovanja gluhe djece u posebnim vrtićima i školama za gluhu djecu, uključujući i ranu intervenciju, u Švedskoj i Danskoj.

Iskustva opisana u knjizi koju sada predstavljamo zbivaju se u vrtiću i osnovnoj školi u mjestu Cossato, u provinciji Biella, regija Pijemont na sjeveru Italije, blizu Torina. Ono što ovaj eksperimentalni projekt, koji je započeo 1994. godine, čini jedinstvenim u kontekstu dvojezičnog obrazovanja gluhe djece jest činjenica da se on provodi u integracijskim uvjetima odgoja i obrazovanja, dakle u redovnom vrtiću i osnovnoj školi, koje, dakle, zajedno pohađaju gluha i čujuća djeca. U Italiji, naime, već dugo vremena gluha djeca polaze isključivo redovne vrtiće i škole, te je ovaj eksperimentalni projekt nastao kao pokušaj otklanjanja svih onih poznatih nedostataka "klasične" odgojno-obrazovne integracije gluhe djece: njihovih slabih jezičnih znanja, nepismenosti, slabih obrazovnih postignuća, neadekvatnog (čujućeg ili marginalnog) identiteta, teškoća u ostvarivanju kvalitetnih odnosa odnosno socijalnih interakcija s čujućim vršnjacima, odnosno socijalizacije općenito. Otklanjanje tih nedostataka, dakle, dugoročni su ciljevi projekta opisanog u knjizi.

Ostvarivanje tako definiranih ciljeva zahtijevalo je složene zahvate u organizaciju odgojno-obrazovnog rada u vrtiću i školi, u kadrovskom, programskom i metodičkom smislu. Sudionici projekta nisu imali nikakav neposredan praktični model na koji bi se mogli osloniti u ostvarivanju svojih ideja, stoga su hrabrost upuštanja u ovako ino-

vativan i zahtjevan projekt i entuzijazam svih sudionika projekta, koji zrači iz svih priloga u knjizi, doista vrijedni divljenja.

Ono što daje posebnu vrijednost ovom projektu njegova je čvrsta teorijska odnosno znanstvena utemeljenost, koja je također prikazana u knjizi: jezični status talijanskog znakovnog jezika, relacije između rane komunikacije, spoznajnog, jezičnog razvoja te razvoja pismenosti i odnosa.

Nakon prikaza teorijskih polazišta projekta, u knjizi se dalje razmatraju uloge različitih stručnjaka koji sudjeluju u provođenju ovog dvojezičnog programa: uloga odgajatelja i razrednog nastavnika, logopeda, edukacijskog rehabilitatora, prevoditelja za znakovni jezik i nastavnika znakovnog jezika, ističući važnost njihove međusobne suradnje u osmišljavanju i realizaciji programa. Brojnost i raznorodnost stručnjaka uključenih u projekt ukazuje na pomnju s kojom se pristupilo osmišljavanju edukacijskog konteksta koji će gluhoj i čujućoj djeci osigurati ovladavanje dvama jezicima i akademskim znanjima te im omogućiti kvalitetnu međusobnu komunikaciju, kao preduvjeta stvarne integracije gluhe djece u čujuću okolinu. Razmišljanja roditelja gluhe djece uključene u projekt, iznesena u jednom od potpoglavlja, dodatno svjedoče o učinkovitosti ovakvog pristupa u odgoju i obrazovanju gluhe djece.

Najopsežnije poglavlje u knjizi na vrlo slikovit i živopisan način, uz popratne transkripte opservacija aktivnosti i preslike izvornih zapisa djece, prikazuje specifične postupke dvojezičnog pristupa u radu s djecom u vrtiću i osnovnoj školi u Cossatu. U ovom dvojezičnom programu, dakle, talijanski znakovni jezik (LIS) ima status prvog jezika gluhe djece i drugog jezika čujuće djece; talijanski jezik ima status prvog jezika čujuće djece i drugog jezika gluhe djece. Da bi se gluhoj i čujućoj djeci omogućilo što kvalitetnije usvajanje/učenje znakovnog jezika, a gluhoj djeci, posebno i talijanskog jezika, potrebno je omogućiti dovoljno smislenih, potpunih, kvalitetnih interakcija na oba jezika. Za usvajanje bilo kojeg jezika potrebne su interakcije u smislenim i značajnim komunikacijskim kontekstima s više odraslih fluentnih govornika datog jezika, potrebna je intenzivna izloženost jeziku. Ovo je omogućeno trima načelima u radu: sve aktivnosti u vrtiću i osnovnoj školi prevode se na znakovni jezik; u odjeljenju mora uvijek biti uključeno po nekoliko gluhe djece; kompetencije u znakovnom jeziku djeca dodatno stječu u okviru posebno osmišljenih "laboratorija LIS-a". Svakod-

nevnom prisutnošću u aktivnostima, prevoditelji (čujuća djeca gluhih roditelja) i nastavnik LIS-a (gluha osoba), koji su, dakle, izvorni govornici, modeli su za usvajanje LIS-a i kulture Gluhih za gluhi i čujuću djecu. Redovni odgajatelji i nastavnici te roditelji gluhe djece također uče LIS. U razredima uvijek je istovremeno prisutno po nekoliko gluhe djece kako bi se osigurale intenzivnije interakcije na LIS-u te kako bi se gluhoj djeci omogućila izgradnja dvokulturalnog identiteta. Kako bi se osigurala propusna komunikacija među gluhom i čujućom djecom, dakle "stvarna", a ne fizička integracija, i čujuća djeca također uče LIS u okviru posebnog predmeta – "Laboratorij LIS-a". Gluha djeca, uz to, u osnovnoj školi sudjeluju još i u "Laboratoriju Super-LIS-a" te u posebnoj laboratoriju za uspoređivanje LIS-a i talijanskog jezika, u kojemu se, dakle, radi na usvajanju dvaju jezika kontrastivnim pristupom u poučavanju. Kao što se iz transkripata opservacije u knjizi može vidjeti, zahvaljujući kvalitetnom pristupu informacijama kojega gluha djeca posredstvom prevodjenja na LIS imaju u svim aktivnostima, ona ravnopravno, aktivno i intenzivno sudjeluju u svim aktivnostima kao i čujuća djeca. Laboratoriji LIS-a imaju za cilj postizanje više razine kompetencija u znakovnome jeziku - razvoj izražavanja i stvaranja, usvajanje metajezičnih znanja o znakovnome jeziku te njihovo korištenje u usvajanju talijanskoga kao drugog jezika za gluhi djecu.

Što se tiče rada na usvajanju talijanskoga jezika u gluhe djece, on se odvija putem opismenjavanja, u skupinama u kojima su zajedno gluha i čujuća djeca iste dobi, počevši već od vrtića, što je također vrlo zorno i zanimljivo prikazano putem transkripata opservacije djece. Uz sustavni rad na usvajanju vještina čitanja i pisanja u svrhovitim komunikacijskim kontekstima, u kojima gluha djeca uz pomoć prevoditelja sudjeluju zajedno s čujućom djecom, za gluhi djecu posebno je kasnije, u osnovnoj školi, osmišljen rad na usvajanju talijanskog pisanog jezika u okviru posebnog laboratorija u kojemu se sva (dijaloška) komunikacija odvija isključivo na talijanskom pisanom jeziku, kroz koju se razjašnjavaju nedoumice glede različitih jezičnih oblika talijanskog jezika.

Kako je usvajanje većinskog jezika putem opismenjavanja jedan od prioriteta dvojezičnih programa edukacije gluhe djece općenito, pa tako i ovog programa, značajna pažnja u vrtiću i školi poklanja se razvoju interesa kod djece za čitanje te se posebna pažnja poklanja i organizaciji rada i korištenju knjižnice, kojima je također posvećeno jedno poglavlje knjige.

U jednom od poglavlja razmatra se i uloga daktilologije u komunikaciji i poučavanju.

Uz naglasak na postupke i aktivnosti usmjerene ovladavanju dvama jezicima te čitanjem i pisanjem, kao prioritetima u programu, u knjizi se također razmatraju i aktivnosti i postupci u slikarskom, glazbenom i matematičko-logičkom laboratoriju u vrtiću, kojima se također dokumentira aktivna i intenzivna uključenost gluhe djece u sve aktivnosti programa.

Posljednje poglavlje posvećeno je evaluaciji efekata dvojezičnog odgoja i obrazovanja u redovnom vrtiću i osnovnoj školi u Cossatu. Uz napomenu o stvaranju baze podataka, odnosno korpusa znakova LIS-a korištenih u okviru projekta, iznose se rezultati, u to vrijeme, početne evaluacije razvoja kompetencija u LIS-u kod gluhe i čujuće djece, procjene efekata dvojezičnog programa na emocionalni i socijalni razvoj gluhe i čujuće djece te njegovih efekata na razvoj pismenosti u gluhe djece.

Budući da se na mnogo mjesta knjiga bavi sadržajima vezanim uz usvajanje talijanskog jezika te vještina čitanja i pisanja, potrebno je napomenuti da smo pri prevodenju, kada je bilo moguće, nastojali pronaći odgovarajuće primjere u hrvatskome jeziku, koji vjerno oslikavaju suštinu jezičnih problema s kojima su se djeca i njihovi odgajatelji/nastavnici bavili. No, u nekoliko slučajeva, zbog prirode sadržaja ili specifičnosti talijanskog jezika, to nije bilo moguće, te su na tim mjestima ostavljeni izvorni izrazi na talijanskom jeziku, uz prijevod, napomenu ili objašnjenje na hrvatskome jeziku, kako bismo čitatelju na što jasniji način prenijeli smisao i svrhu opisanih metodičkih postupaka u radu s djecom. Također, odlučili smo izvorni naslov knjige: "Una scuola, due lingue" prevesti kao "Jedna škola, dva jezika", iako bi, s obzirom na sadržaj knjige, bilo ispravnije da prijevod glasi "Jedan vrtić, jedna škola, dva jezika", budući da izraz "scuola" u talijanskome jeziku obuhvaća i vrtić (scuola dell'infanzia) i osnovnu školu (scuola elementare).

Na kraju ovog Predgovora, budući da je prvo izdanje ove knjige objavljeno 2003. godine, želimo reći i nekoliko riječi o današnjoj situaciji u vrtiću i školi u Cossatu. Dvojezično obrazovanje gluhe djece nastavilo se uspješno sve do današnjih dana. U ovoj školskoj godini vrtić polazi jedno gluho dijete; dvoje ih je u prvom razredu osnovne škole, po jedno u trećem i četvrtom razredu, troje u petom razredu, troje u šestom, a šestoro njih pohađa sada već i srednju školu, na istim načelima dvojezičnog odgoja i obrazovanja, uz podršku ukupno 6 prevoditelja za talijanski znakovni jezik i 6 edukacijskih rehabilitatora. Ondašnje gluhe djevojčice, danas već djevojke, s kojima je 1994. godine započeo projekt dvojezičnosti u Cossatu, u ljeto 2010. godine uspješno su položile državnu maturu i danas uspješno studiraju na talijanskim sveučilištima.

Ova knjiga namijenjena je svima onima koje zanima odgoj i obrazovanje gluhe djece; koji vjeruju da slaba jezična znanja i akademska postignuća gluhe djece nisu neminovna posljedica gluhoće; koji barem intuitivno osjećaju kakav potencijal za razvoj gluhog djeteta u sebi nosi znakovni jezik i koji možda uviđaju potrebu, ali im nedostaje hrabrosti, da učine kvalitativnu promjenu u pristupu edukaciji i rehabilitaciji gluhe djece. Namijenjena je, dakle, odgajateljima, nastavnicima, logopedima, edukacijskim rehabilitatorima u redovnim i posebnim vrtićima i školama koje pohađaju gluha djeca, studentima Edukacijsko-rehabilitacijskog i učiteljskih fakulteta, prevoditeljima za hrvatski znakovni jezik te roditeljima gluhe djece. Bili bismo sretni kada bi ih iskustva opisana u ovoj knjizi ohrabrila na promjene u pristupu odgoju i obrazovanju gluhe djece.

Zahvaljujemo prof. dr. Lillii Andrei Teruggi s Fakulteta obrazovnih znanosti Sveučilišta Bicocca u Milanu te izdavačkoj kući Franco Angeli na dopuštenju za objavljivanje prijevoda knjige. Također zahvaljujemo dr. Gabrielli Badá, ravnateljici vrtića i osnovne škole u Cossatu, na informacijama glede aktualne situacije u ovim ustanovama.

Zagreb, veljača 2014.
Prof. dr. sc. Sandra Bradarić-Jončić

Odsjek za oštećenja sluha
Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet
Sveučilišta u Zagrebu

PREDGOVOR

Mnogi Talijani i ne znaju gdje se nalazi grad Cossato, ali za onoga tko radi na području edukacije gluhe djece, Cossato u provinciji Biella poznato je ime.

Projekt opisan u ovoj knjizi, kako se to često događa s mnogim uspješnim eksperimentima, rođen je i razvio se zahvaljujući nizu sretnih okolnosti. Iskustvo započeto 1994. godine u vrtiću, i zatim nastavljeno u osnovnoj školi, uz priličan napor privuklo je pažnju raznih stručnjaka, vlasti i medija te je tako danas postalo važna referenca za mnoge obitelji i prosvjetne djelatnike. Možemo ga definirati kao jedno veliko iskustvo integracije, poštivanja i jednakih mogućnosti u odgoju i obrazovanju gluhe i čujuće djece koja zajedno uče u dvojezičnom i dvokulturnom okruženju.

Da bismo zaista shvatili važnost i inovativnost iskustva iz Cossata, neophodno je smjestiti ga u povijesni kontekst u kojem je rođen i u kojem se razvijao. Kada se polovicom 70-ih godina pojavila u Italiji politika uključivanja djece s teškoćama u razvoju u redovne škole, jedno od općih pravila bilo je da se u pojedini razred ne smije uključivati više od jednog djeteta s teškoćom. U slučaju gluhe djece, mislilo se da uključivanje više od jednog gluhog djeteta u pojedini razred može biti kontraproduktivno i da može spriječiti stvarno "uranjanje" djeteta u svijet čujućih. Potpuno su se bila zanemarila iskustva redovnih škola s posebnim razredima gluhe djece, stečena prethodnih godina u različitim talijanskim gradovima¹.

U nekim slučajevima željeno "uranjanje" u svijet čujućih pretvaralo se u neku vrstu "getoizacije" gluhog djeteta i njegovog edukacijskog rehabilitatora, koji su bili izolirani u odnosu na ostatak razreda.

U mnogim slučajevima nastavnici nisu imali ni iskustva, niti pedagošku pripremljenost za suočavanje s iznimno teškim zadatkom da gluhome djetetu omogućе potpun pristup odgojno-obrazovnim sadržajima i stvarnu integraciju u odgojno-obrazovnu sredinu. Uz to, za stariju gluhu djecu s dobrom kompetencijom u znakovnom jeziku, u mnogim slučajevima moglo je biti vrlo korisno da su mogla imati prevoditelja u razredu, koji bi im u mnogim predmetima mogao stvoriti mogućnosti značajnog ubrzanja procesa učenja.

Pred ovim teškoćama i mnogobrojnim neuspjesima, neke obitelji počele su se zalagati za potpuniji pristup školskim sadržajima, tražeći prisutnost prevoditelja u razredu. U mnogim slučajevima radilo se o roditeljima

koji su odlučili pružiti djeci mogućnost da već u prvim godinama života usvajaju znakovni jezik. Druge obitelji, s mlađom djecom, uz podršku senzibiliziranih i pažljivih stručnjaka, počele su tražiti gluhe ili čujuće odgajatelje koji znaju znakovni jezik za rad kod kuće i/ili u školi, i koji bi djetetu mogli pružiti odrasli model za identifikaciju. Tako je nastao lik asistenta u komunikaciji, kojega su krajem 90-ih godina na zahtjev obitelji pribavile neke općine i županije, koji u ulozi posrednika ima zadatak pospješiti komunikaciju između nastavnika i gluhog djeteta, a u mnogim slučajevima sa starijom djecom može se naći i u situaciji da ima ulogu sličnu onoj prevoditelja.

Međutim, sva ova iskustva koja se kreću u smjeru dvojezičnog obrazovanja, s druge strane, ostavljaju gluho dijete samo s njegovim čujućim vršnjacima. Samo u iznimno rijetkim slučajevima (kao na primjer u vrtiću i osnovnoj školi u Mompianu, provincija Brescia, ili u srednjoj školi "Vojvoda od Abruzza" u Rimu), veći broj gluhe djece zajedno pohađa isti razred, uživajući tako veću pažnju nastavnika i čujućih vršnjaka.

A što se događa u inozemstvu i, posebno, u Europi?

U mnogim dijelovima Sjedinjenih Američkih Država, u Velikoj Britaniji i naročito u skandinavskim zemljama, pored iskustava integracije postoje i posebne škole za gluho djecu. Nastava se odvija na znakovnom jeziku, a sve aktivnosti pripremljene su s posebnim naglaskom na vizualnu komunikaciju, kako bi sadržaji djeci bili pristupačniji. Učenici nemaju osjećaj da su "različiti", niti imaju potrebu za edukacijskim rehabilitatorom ili za prevoditeljem. Svi spontano sudjeluju u aktivnostima, za razliku od situacija odgojno-obrazovne integracije, u kojima gluho dijete često strahuje nije li možda propustilo neke važne informacije ili ne postavlja li pitanje izvan teme. Uzora ne nedostaje i gluho dijete doživljava snažne osjećaje identifikacije.

Oni koji kritiziraju ovaj sustav tvrde da se gluha djeca na ovaj način "getoiziraju", da nemaju dovoljno kontakata s čujućim vršnjacima te da rastu bez pripreme za suočavanje s čujućim društvom, čijim će dijelom jednog dana nužno trebati postati. Tvrde, između ostaloga, da razina obrazovanja u školama za gluhe često ne dostiže razinu obrazovanja u školama za čujuće te da se ne dostiže zadovoljavajuća kompetencija u jeziku većine.

Projekt u Cossatu uspio je dati konkretan i vrlo uravnotežen odgovor na te različite "školske filozofije", pružajući gluhoj djeci visoku razinu obrazovanja u kontekstu

1 Za potpun pregled pogledati poglavlja Montanini Manfredijeve, Buzzijeve i Amatuccija u svesku "Passato e Presente. Uno sguardo sull'educazione dei sordi in Italia", G. Porcari Li Destri i V. Volterra (ur.), 1995., Napoli, Gnocchi

odgojno-obrazovne integracije. Iskustvo iz Cossata priča je o nevjerojatnoj skupini djelatnika, koja je svladavajući sve prepreke, suočavajući se s jednom potpuno novom situacijom, uspjela stvoriti poseban i jedinstveni obrazovni program. Mnogi od zapisa iznesenih u ovoj knjizi oživjet će nam radosti i teškoće koje su pratile ovaj rad.

Škola u Cossatu najbolji je odgovor onima koji još uvijek tvrde da znakovi mogu ubiti riječ. Sudionici ovog projekta nisu bila samo gluha djeca i njihovi nastavnici, već i čujuća djeca i njihove obitelji: vjerovali su u ovaj projekt i prihvatili ga; pokazali su da komunikacija na znakovnom jeziku i upotreba vizualno-gestualnog modaliteta mogu donijeti prednosti svoj djeci. U prvoj godini života postoje potpuno jednaki potencijali: jezik se može razvijati kako u vizualno-gestualnom, tako i u akustično-glasovnome modalitetu; odabir ovisi o jeziku kojemu je dijete izloženo. Ako je dijete izloženo znakovnome jeziku, ono će ga usvojiti u isto vrijeme i na isti način na koji će čujuće dijete usvojiti glasovni jezik. Čak i kod čujuće djece izložene isključivo glasovnome jeziku, gesta ima važnu ulogu u prvim fazama jezičnog razvoja i, posebno, u vrijeme prijelaza iz faze jednočlanih iskaza u fazu rečenice. Taj potencijal, prisutan kod sve djece od rođenja, nestaje ako se ne pruža mogućnost vježbanja vizualno-gestualnog modaliteta u jezične svrhe, ali isto tako može se velikom brzinom ponovo pojaviti, ako se pruži prilika za učenje znakovnog jezika. Očito je iz iskustava iznesenih u ovoj knjizi, kao i iz drugih iskustava posljednjih godina u različitim dijelovima Italije, da i čujuća djeca s velikom lakoćom usvajaju znakovni jezik, mnogo brže i s mnogo manje napora nego li odrasli. Osim toga, njihove se sposobnosti vizualne pažnje i pamćenja povećavaju. U praksi, i gluha i čujuća djeca koja su sudjelovala u projektu u Cossatu imala su mogućnost vježbati svoje znanje jezika u oba modaliteta. Treba ipak istaknuti da iskustvo dvojezičnosti pokrenuto u Cossatu nije potpuno uravnoteženo: čujuće djece ima više nego li gluhe; mnoga od te djece ulaze u sustav odgoja i obrazovanja s vrlo ograničenom kompetencijom kako u znakovnome, tako i u talijanskom jeziku u odnosu na kronološku dob; nastavnika koji znakuju manje je nego li nastavnika koji ne komuniciraju znakovnim jezikom.

Moramo biti svjesni da je vrlo teško ostvariti uvjete dvojezičnog obrazovanja koji bi bili potpuno uravnoteženi i što bi, u ovom slučaju, vjerojatno bilo potpuno nerealno. Iza iskustva vrtića i škole u Cossatu stoje jasni i eksplicitni teorijski modeli koji se primjenjuju na realan i učinkovit način.

Tko god je posjetio vrtić i školu u Cossatu ili je u njima radio, može potvrditi kakvo se poletno ozračje osjeća, kako je intenzivna klima suradnje koja je stvorena među

različitim stručnjacima prisutnima u odjeljenju: među čujućim i gluhim odgajateljima i nastavnicima, edukacijskim rehabilitatorima, prevoditeljima, a posebno treba istaknuti i suradnju između škole i obitelji. Svaki dan u Cossatu jedno je otkriće. Ovo izvanredno ozračje odlično je opisano riječima jednog roditelja koji je sudjelovao u radu na ovoj knjizi: "Želio bih vas sve na jedan dan dovesti u školu da možete živjeti s ovom dječicom, da osjetite to ozračje. Tko je to već vidio, ne može mi reći da nisam u pravu. Teško je shvatiti tko je gluha, a tko nije; naša djeca nisu izolirana i ne rugaju im se, dapače, postoji prijateljski natjecateljski duh, postoji zajednička igra, postoji slaganje i obzir, postoji prijateljstvo, jer postoji i komunikacija."

Ovaj predgovor pisale smo kao savjetnice i kao predstavnice dviju institucija, Zaklade za gluhoću Mason Perkins (Mason Perkins Deafness Fund) i Instituta kognitivnih znanosti i tehnologija (ISTC – Istituto di Scienze e Technologie della Cognizione) pri Nacionalnom vijeću za istraživanja (CNR, Consiglio Nazionale delle Ricerche), koje su pratile projekt od njegovih početaka i sudjelovale u njemu, ali nismo potpuno zaslužne za njegov uspjeh. Naše sudjelovanje tek je sporedno; zasluge za uspjeh pripadaju svim sudionicima u ovom iskustvu. Svima im zahvaljujemo i čestitamo, ne samo na nevjerojatnom projektu kojeg vode, već i na energiji i volji koja je omogućila nastanak ove knjige: jedno vrijedno svjedočanstvo koje će nam omogućiti da podijelimo ovo iskustvo s drugima. Kako je rekla jedna gluha djevojčica koja je sudjelovala u projektu u Cossatu: "Svidaju mi se knjige, jer u njima riječi ne bježe."

Čestitamo, dakle, na tome što će zahvaljujući knjizi koju ovdje predstavljamo drugi nastavnici, suradnici i obitelji željeti i moći slijediti primjer Cossata i, prije svega, što će čitatelji prisutnost gluhog djeteta u razredu sada gledati drugačijim očima i iz drugačije perspektive. Kako kaže jedan nastavnik u ovoj knjizi: "Ne može se vrednovati različitost (...) ako nismo sposobni vidjeti ono što uvijek čini proturavnost manjkavosti... Puka fizička integracija (tal. "inserimento" – umetanje) znači stvoriti prostor jednoj boji gledajući je izdaleka i držeći je dobro odvojenom od drugih. Stvarna integracija (tal. integrazione) znači pak dopustiti toj boji da se mijenja i da nas mijenja, prihvaćajući izazov da zajedno stvorimo neku novu boju."

Elena Radutzky
Virginia Volterra

Mason Perkins Deafness Fund
Istituto di Scienze e Technologie della Cognizione, CNR

Uvod

*Ermes Preto*¹

Istraživanja provedena posljednjih godina pokazuju da se gluhoći pristupa na drugačiji način od onoga na koji se pristupa problemu hendikepa općenito.

Projekt ostvaren u vrtiću i osnovnoj školi u Cossatu smatra gluhu djecu jezičnom manjinom s vlastitim jezikom (talijanskim znakovnim jezikom - LIS-om) i vlastitom kulturom; pretpostavlja, dakle, suživot gluhe i čujuće djece kako bi se iskoristile preostale sposobnosti, te kako bi se spriječilo da senzorički nedostatak prijeđe u intelektualni hendikep.

Talijanski znakovni jezik pravi je jezik sa svojom gramatikom i kulturom, i kao takav omogućava ne samo komunikaciju, već i razvoj mišljenja odnosno kognitivnih sposobnosti.

Ova knjiga želi biti svjedočanstvo i prvo vrednovanje projekta pokrenutog posljednjih godina u vrtiću i osnovnoj školi u Cossatu, ustanovama koje su sjedišta projekta, a također želi omogućiti i svojevrsni posjet tom otvorenom prostoru iz kojeg su izviral, i još uvijek izviru, istraživanja, projekti, eksperimenti, provjere, procjene i dokumentiranja.

Ovo je knjiga u čijem su pisanju sudjelovali različiti sudionici ovog projekta: odgajatelji, nastavnici, prevoditelji, drugi stručnjaci, roditelji, istraživači i školski ravnatelj; svaki sa svog stajališta opisuje različite aspekte procesa, prema ulozi vlastite struke, ali uz puno poštovanje prema jedinstvenosti ciljeva samog projekta.

Kratka povijest

Krajem 1993. godine Zavod za dječju neuropsihijatriju pri ASL-u (Azienda Sanitaria Locale – lokalna zdravstvena ustanova, op. prev.) u Cossatu i Zavod za logopediju u Bielli, nakon što su bezuspješno pokušavali za to zainteresirati neke ustanove u Bielli, zatražili su od Uprave za obrazovanje uključivanje triju gluhih djevojčica u dobi od 3 godine iz okolice Cossata u vrtić u Cossatu, počevši od rujna 1994. godine.

Situacija je bila iznimna, i zbog toga su se liječnički tim

i, posebno, Zavod za logopediju pobrinuli da pruže vrtiću prve informacije i da započne odnos suradnje i podrške, koji je u različitim oblicima uspješno održan sve do danas.

Za prosvjetne djelatnike, svijet gluhoće bio je nešto potpuno novo.

Nitko nije imao jasnu predodžbu o problemu, ali se ubrzo, nakon što su prikupljene prve informacije, shvatilo da je započeta jedna nova stvar, kako u Italiji, tako prema nekima i u inozemstvu.

Dakle, za razliku od uobičajenih projekata integracije provedenih u skladu sa zakonom 517/77, koji predviđa uključivanje tek po jednog djeteta s hendikepom u pojedino odjeljenje, projekt dvojezičnosti predviđa istovremeno uključivanje nekoliko gluhe djece iste dobi u isto odjeljenje; na području Italije nema sličnih iskustava, osim onoga u Institutu za gluhonijeme Via Nomentana u Rimu² koji, međutim, ima drugačije karakteristike.

U inozemstvu, naprotiv, odgojno-obrazovnoj integraciji pristupa se na drugačiji način, obično u suradnji s posebnim školama i institutima.

Izazov je, bez daljnega, bio poticajan.

Trebalo je, prije svega, imati skupinu motiviranih djelatnika, spremnih "upustiti se" u jedan takav pothvat. Trebalo je, zatim, pronaći osobe koje bi poučavale znakovni jezik, a čiji je materinski jezik bio LIS, zatim kompetentne edukacijske rehabilitatore i prevoditelje s posebnim kompetencijama i osjetljivošću. Trebalo je, na kraju, naći izvore financiranja kako bi se pokrili troškovi koji su se od početka pokazali vrlo velikima.

Jedna skupina odgajateljica odmah je sa zanimanjem i znatiželjom odgovorila na prijedloge Instituta.

Općina Cossato, koja je otpočetka imala značajnu ulogu u projektu, pokazala je spremnost da ovaj projekt podupre s političkog, administrativnog te, u značajnoj mjeri, i s financijskog stanovišta.

Provincija Biella, koja prema zakonu pruža podršku osobama sa senzoričkim oštećenjima, osigurala je vlastiti financijski doprinos i podršku.

Zaklada Cassa di Risparmio u Bielli obavezala se financijski poduprijeti projekt.

1 Pročelnik Uprave za obrazovanje u Cossatu.

2 U zgradi Instituta, uz vrtić i osnovnu školu, smješten je i Institut kognitivnih znanosti i tehnologija (ISCT)

Zavod za logopediju odmah je dao i svoj stručni dopinos.

Po završetku potrebnih predradnji (analize situacije, kontakata sa stručnjacima, odabira najprikladnije ustanove, planiranja s radnom skupinom, uključivanja Vijeća odgajatelja, itd.), projekt je predviđao četiri redovna odgajatelja, jednog gluhog odgajatelja i jednog vanjskog gluhog suradnika, kojega je Zavod za logopediju smatrao osobito kompetentnim i pripremljenim.

Dana 29. rujna 1993. Uprava za obrazovanje predstavila je Ministarstvu obrazovanja eksperimentalni projekt prema članku 3 DPR 419/74, koji je predviđao zapošljavanje jednog prosvjetnog djelatnika sa značajnim oštećenjem sluha - stručnjaka za probleme vezane za jezik i s dobrim znanjem LIS-a.

Eksperiment nije bio odobren, dijelom zbog toga što odabrana odgajateljica nije imala potrebnu specijalizaciju (DPR 970/75), što zbog toga jer je eksperiment bio vezan za samo troje djece u veoma dugom razdoblju. Međutim, i bez odobrenja Ministarstva, projekt je ipak bio započeo.

Projekt je proizišao, dakle, iz tadašnje aktualne situacije koju je karakterizirala prisutnost triju gluhih djevojčica u dobi od tri godine, jedne odgajateljice kompetentne u LIS-u te jednog gluhog vanjskog suradnika - stručnjaka za LIS. U međuvremenu, druge obitelji s gluhom djecom koje su obitavale na tom području, upisale su svoju djecu u vrtić, čime je školske godine 1994./1995. petero gluhe djece u dobi od tri godine počelo pohađati vrtić u Cossatu. Kako bi integracija bila uspješna, vrtić i lokalne vlasti zalagale su se da prosvjetni djelatnici steknu potrebne kompetencije: odgajatelji su pohađali predviđene tečajeve LIS-a i edukacije o problematici gluhoće; "pronađena" je edukacijska rehabilitatorica koji je bila posebno osposobljena za LIS i integraciju gluhe djece; Općina Cossato i provincija Biella dali su gluhog odgajatelja - stručnjaka za LIS i jednog prevoditelja (studenticu, kći gluhih roditelja); ASL je jamčio provođenje logopedskog tretmana.

U prvih godinu dana projekt je ostvario vrlo pozitivne rezultate i inicijativa je postala šire poznata.

Dana 10. listopada 1995. Uprava za obrazovanje u Cossatu ponovno je poslala Ministarstvu zahtjev za odobrenje istog projekta te Ministarstvo odlukom od 18. travnja 1996. odobrava projekt za školsku godinu 1996./1997. Od tada, prvo u vrtiću a zatim i u osnovnoj školi, Ministarstvo odobrava ovaj eksperiment, sve do školske godine 2000./2001. kada projekt postaje samostalna inicijativa koja, kao što je poznato, ne treba odobrenje od strane Ministarstva za svoje eksperimente.

Na taj način, iz godine u godinu, projekt je rastao; prve tri djevojčice uključene u projekt, u školskoj godini 2001./2002. pohađale su peti razred osnovne škole³: bile su tri odlične učenice, ponos svojih nastavnika, suradnika i cijele škole.

Druga gluha djeca slijede ih u nižim razredima, te je školske godine 2001./2002. upisano ukupno 18-ero djece koja dolaze s područja provincije Biella i iz susjednih provincija; njihovi roditelji odlučili su upisati ih u naš program upravo zbog pristupa kakvog nijedna druga slična ustanova ne nudi u toj mjeri.

Upravo zbog toga što vrtić usko surađuje sa Zavodom za logopediju pri ASL-u 12 u Bielli, i narednih godina gluha djeca koja se budu obraćala Zavodu, upućivat će se u naš vrtić.

Pedagoška motivacija projekta

Problem

Iskustvo i istraživanja pokazuju da većina gluhe djece, unatoč tome što imaju normalan kognitivni potencijal, uz "tradicionalnu" integraciju završava obavezno školovanje sa značajnim deficitima u školskim znanjima, tolikima da možemo govoriti o velikom riziku nedovoljnog mentalnog razvoja, koji se javlja kao posljedica nemogućnosti djeteta da na prihvatljivoj razini prima informacije putem verbalnoga jezika.

Ukoliko bi se ta ista djeca odgajala i obrazovala u nekom zavodu, mogli bi se pojaviti psihološki problemi vezani uz socijalizaciju i integraciju u društvo.

Ako uzmemo u obzir vrstu oštećenja, te da su sva djeca, zasad, u intelektualnom i psihološkom pogledu unutar norme, svi stručnjaci naših spomenutih suradnih ustanova koji se bave djecom, slažu se da je:

- 1) neophodno da gluha djeca zajedno pohađaju redovne odgojno-obrazovne ustanove i da se izbjegne institucionalizacija;
- 2) neophodno da gluha djeca što prije usvoje LIS u "normalnom" odgojno-obrazovnom okruženju, kako bi se zajamčila maksimalna integracija i maksimalno usvajanje akademskih znanja;
- 3) neophodno da gluha djeca budu kontinuirano podupirana od strane stručnjaka za LIS u procesu odgoja i obrazovanja, kako bi se zajamčio maksimalan kontinuitet;

3 Svi podaci izneseni u ovoj knjizi obnovljeni su školske godine 2001./2002.

- 4) neophodno sve te ciljeve ostvarivati izbjegavajući rasipanje ljudskih i organizacijskih resursa i nepovoljne uvjete za korisnike.

Projekt kao odgovor

Cilj je projekta integracija gluhe djece u "opći" odgojno-obrazovni sustav, formirajući skupine od po nekoliko gluhe djece (koja usvajaju LIS kao svoj prirodni jezik) u odjeljenjima zajedno s čujućom djecom (koja uče LIS kao drugi jezik), što je ranije moguće (tj. počevši od vrtića), i uz doprinos suradnika - stručnjaka za LIS.

Djeca uključena u projekt

Vrtić: gluha i čujuća djeca u dva odjeljenja, svako od po 20 djece.

Osnovna škola: gluha i čujuća djeca u razredima koji su sastavljeni tako da se očuvaju odjeljenja iz vrtića, s time da je maksimalan broj djece u razredu 20.

Osoblje u projektu

Vrtić (dva eksperimentalna odjeljenja):

- 4 redovna odgajatelja
- promjenjiv broj edukacijskih rehabilitatora
- 1 gluhi odgajatelj - stručnjak za LIS (zaposlenik Općine Cossato – primljen na puno radno vrijeme – 36 sati);
- 1 prevoditelj, zaposlen na 30 sati tjedno, uz djelomično financiranje od strane provincije Biella

Osnovna škola:

- 2 redovna nastavnika po razredu
- promjenjiv broj edukacijskih rehabilitatora (od kojih jedan gluhi)
- 1 prevoditelj LIS-a po razredu, zaposlen na 32 sata tjedno, uz djelomično financiranje od strane provincije Biella
- 1 nastavnik LIS-a (materinski jezik mu je LIS – dijete je gluhih roditelja), zaposlen na 32 sata tjedno, uz djelomično financiranje od strane provincije Biella
- 2 vanjska suradnika - stručnjaka koji provode sistavne konzultacije s nastavnicima i suradnicima.

Metoda i karakteristike projekta

Gluha djeca redovito pohađaju vrtić odnosno školu u punoj satnici (8 sati dnevno).

U vrtiću, gluha i čujuća djeca čine skupinu homogenu prema dobi. S takvom skupinom, uz redovnog odgajatelja, rade i edukacijski rehabilitator, gluhi odgajatelj i prevoditelj za LIS.

Uz potporu spomenutih stručnjaka, gluha djeca zajedno s čujućom sudjeluju u "laboratorijima" predviđenim planom i programom i, otprilike jedan sat dnevno, sudjeluju u "laboratoriju LIS-a" (koji je predviđen kao laboratorij drugog jezika za čujuću djecu, i kao laboratorij prirodnog jezika za gluhu djecu), kojeg vodi gluhi odgajatelj.

U osnovnoj školi gluha djeca zajedno s čujućim vršnjacima prate nastavu uz potporu prevoditelja i edukacijskog rehabilitatora. Određen broj sati sva djeca pohađaju "laboratorij LIS-a" kojeg vodi nastavnik znakovnog jezika.

Svi roditelji čujuće djece iz eksperimentalnih razreda u potpunosti podupiru ovu inicijativu.

Dvojezičnost potiče integraciju gluhe i čujuće djece. Dapače, komunicirajući na dva različita jezika, razvija se mogućnost potpune razmjene spoznaja. Koristi se dvostruki komunikacijski kanal - korištenjem LIS-a i talijanskog jezika. Gluha i čujuća djeca prirodno uče i svakodnevno, uz pomoć prevoditelja ili edukacijskog rehabilitatora, koriste LIS za međusobnu komunikaciju.

Gluha djeca sudjeluju u svim odgojno-obrazovnim aktivnostima kao i čujuća djeca. Aktivnosti za gluhu djecu odvijaju se uz naglasak na vizualnu komunikaciju.

Kako bi se gluhoj djeci omogućilo uspješno učenje pisanog jezika, zahvaljujući savjetima stručnjaka iz ISTC-a⁴ te financijskoj pomoći lokalnih vlasti (Općina Cossato i provincija Biella), pristup pisanom jeziku u našem vrtiću i školi temelji se na rezultatima relevantnih istraživanja na području psiholingvistike i didaktike čitanja i pisanja, pod vodstvom dr. Lilie Andree Teruggi.

Aktivnosti su programirane tjedno, timskim radom nastavnika, suradnika i prevoditelja, uz povremenu evaluaciju od strane Zavoda za logopediju u Bielli. Projekt je potpomognut savjetima ISTC-a (dr. Virginia Volterra) i Perkinsove zaklade za gluhoću (dr. Elena Radutzky).

U školskoj godini 1999./2000. pokrenut je projekt sistavne provjere i praćenja kompetencija u znakovnom jeziku koje usvajaju gluha i čujuća djeca; projekt nadgleda dr. Pietro Celso, stručnjak za jezične probleme vezane uz gluhoću.

Od školske godine 2000./2001. pokrenut je i projekt praćenja i evaluacije psihosocijalnih i odnosnih aspekata razvoja gluhe i čujuće djece; inicijativu je nadgledala dr. Maria Teresa Lerda, psiholog i logoped, u suradnji s Institutom za psihologiju Sveučilišta u Torinu.

Funkcije i uloge suradnika

Odgajatelji i nastavnici

Odgajatelji i nastavnici u radu s gluhom i čujućom djecom koriste metode i organizaciju rada prema redovnom programu odgoja i obrazovanja.

Svi odgajatelji i nastavnici pohađali su, i još uvijek pohađaju, predviđene tečajeve LIS-a koje svake godine organizira vrtić odnosno škola.

Prisutna je i stalna suradnja s logopedima i radnom skupinom, vezana uz poučavanje i teškoće komunikacije.

Edukacijski rehabilitator ima ulogu posredovanja između verbalne komunikacije čujućih subjekata i potreba gluhe djece, stalno se oslanjajući na redovnog odgajatelja/nastavnika, na nastavnika LIS-a i prevoditelja.

Stalna prisutnost redovnog odgajatelja/nastavnika, edukacijskog rehabilitatora i prevoditelja omogućava opservaciju i bilježenje procesa učenja i interakcija učenika, uz korištenje odgovarajućih protokola.

Prevoditelj talijanskog znakovnog jezika

Njegov je zadatak da prevodi gluhoj djeci sve što odgajatelji/nastavnici govore.

Ima ulogu jezične potpore redovnim odgajateljima/nastavnicima i edukacijskim rehabilitatorima, s obzirom na jezično i kulturno znanje koje posjeduje kao profesionalni prevoditelj.

Njegova druga važna uloga jest da pruža čujućim odraslim osobama model ispravne upotrebe "totalne komunikacije" u miješanom okruženju gluhih i čujućih.

Nastavnik talijanskog znakovnog jezika

Uloga ovog gluhog suradnika u vrtiću trostruka je:

- a) Kao odrasla gluha osoba koja u komunikaciji sa svom djecom, naročito gluhom, koristi LIS, prisutan je tijekom didaktičkih aktivnosti prije podne. Time su gluha djeca uključena u njima pristupačnu komunikaciju te na taj način mogu primiti sve informacije o aktivno-

stima koje se provode. Ostala djeca imaju mogućnost koristiti se tim, za njih novim, jezikom. Čujući odgajatelji sadržaje i aktivnosti prenose gluhom suradniku posredovanjem edukacijskog rehabilitatora i prevoditelja, omogućavajući mu tako da se uključi u aktivnosti;

- b) nadgleda laboratorij za učenje talijanskog znakovnog jezika kojeg pohađa mješovita skupina gluhe i čujuće djece;
- c) drži tečajeve LIS-a za čujuće odgajatelje u svrhu upotpunjavanja njihova znanja.

U osnovnoj školi on:

- a) vodi laboratorij za učenje LIS-a koji pohađa mješovita skupina gluhe i čujuće djece;
- b) jezični je savjetnik nastavnicima;
- c) poučava čujuće nastavnike LIS-u s ciljem upotpunjavanja njihova znanja.

Kao zaključak ovom kratkom pregledu, osnovne uvjete bez kojih projekt poput ovoga u Cossatu ne bi bio ostvariv, možemo sažeti na sljedeći način:

- mora postojati potpuna suradnja i "ideološki" sklad s medicinskom i logopedskom službom, koje su prve koje se susreću s gluhom djecom; ako su pristalice oralnog pristupa, neće upućivati djecu u vrtić odnosno školu koja koristi LIS;
- potrebno je formirati odjeljenja (razrede) tako da je u svako uključeno najmanje 2 ili 3 gluhe djece. U suprotnom, gluha djeca nemaju u svojoj blizini nikoga tko im je sličan i s kime bi se družila te se ostvaruje djelomična integracija. Stoga je od iznimne važnosti da se više gluhe djece s istog područja upućuje u isti vrtić/školu;
- potrebno je stručno osposobljeno osoblje (prevoditelji i nastavnici LIS-a, čujući stručnjaci čiji su roditelji gluhi...) te imati potporu vanjskih stručnjaka (primjerice, Sveučilišta, ISTC-a, Zaklade za gluhoću Mason Perkins, i sl.);
- potrebno je imati odgajatelje/nastavnike koji su motivirani, ili su barem na raspolaganju: gluhoća je nepoznat planet i kada si odgajatelji i nastavnici osvijeste probleme s kojima će se susretati, bilo na metodičkom, bilo na osobnom planu; često se uplaše;
- ravnatelj mora biti spreman uključiti se osobno te održavati široku i složenu mrežu odnosa.

Do sada ostvareni ciljevi

Gluhoj i čujućoj djeci koja sudjeluju u eksperimentu u Cossatu pružena je mogućnost svakodnevnog kontakta s LIS-om, kojeg koriste prevoditelj i nastavnik LIS-a te, do određene razine, i ostali odgajatelji i nastavnici, omogućavajući im tako prirodno, postupno i ispravno usvajanje odnosno učenje LIS-a.

Primarni cilj koji vrtić odnosno škola postavljaju pred sebe jest da se i gluhoj i čujućoj djeci pruže iste prilike za učenje, usvajanje znanja, razvoj sposobnosti i kompetencija glede razvoja samostalnosti, prilike za socijalizaciju te kognitivni i psihomotorni razvoj. Takav cilj može biti ostvaren samo ako se gluhoj djeci pruži informacija identična onoj koja se pruža čujućoj djeci.

Talijanski znakovni jezik omogućava protok informacija potrebnih za postizanje navedenih ciljeva.

I suradnici i roditelji slažu se:

- da do sada nisu uočene značajne razlike u kognitivnom funkcioniranju gluhe i čujuće djece;
- da su gluha djeca dobro integrirana u vrtić odnosno školu, da imaju dobru razinu socijalizacije, međusobno i s čujućom djecom;
- da su obitelji i gluhe i čujuće djece vrlo zadovoljne ovom inicijativom.

Razvoj i organizacijska složenost projekta

Podaci o projektu i ostvarenim rezultatima objavljeni su tijekom kongresa "Jedna škola - dva jezika", kojeg je organizirala naša Škola, a koji se održao u Bielli 20. veljače 1999. godine.

Osim tada, ovaj eksperimentalni projekt bio je predstavljen i u raznim drugim prilikama (kongresi, televizijske emisije, časopisi, itd.).

Naši odgajatelji, nastavnici i suradnici često sudjeluju na kongresima i sastancima vezanim uz problematiku integracije gluhe djece.

Godine 1999. naša Škola postala je sjedište stručnog usavršavanja stručnih suradnika - edukacijskih rehabilitatora koje zanima poučavanje gluhe djece korištenjem LIS-a.

Škola je u kontaktu s ISTC-om i Zakladom za gluhoću Mason Perkins, sa Sveučilištem Gallaudet u Washingtonu D. C. (koji nam svake godine šalje u posjet svoje suradnike) i drugim organizacijama koje se bave gluhoćom.

Školu, osim toga, posjećuju stručnjaci i suradnici iz drugih škola.

U budućnosti se predviđa postupni nastavak projekta na višim razinama školovanja, zbog čega neprestano rastu troškovi i problemi.

Da bi se mogla ostvariti takva složena struktura, postaje sve važnije osigurati kadrovske i financijske uvjete, jer Općina Cossato i provincija Biella u budućnosti neće moći pokriti sve troškove projekta.

Nakon što se eksperiment proširio i na osnovnu školu, naročito se osjetila velika potreba za zapošljavanjem senzibiliziranih i sposobnih nastavnika sa zadatkom da koordiniraju svaki detalj aktivnosti. Pročelnik, koji je upravljao cijelim okrugom s 11 škola i otprilike 1000 učenika (to je najveći okrug na ovom području), više nije mogao na primjeren način slijediti različite zahtjeve ovog eksperimentalnog projekta.

Zapošljavanjem novih osoba predviđenih normativima, koordinacija projekta dobila je novu članicu, Annu Ritu Ubertalli, odgajateljicu u vrtiću Cossato Centro, koja je osobito posvećena svom radu. Za didaktičku i metodičku koordinaciju (gledano iz perspektive posebnih jezičnih intervencija) zadužena je Silvia Ceria, edukacijska rehabilitatorica u osnovnoj školi Cossato Capoluogo, čija je stručna osposobljenost u jezičnom području upotunjena neposrednim iskustvom na području gluhoće.

Politički odabiri i strateško upravljanje projektom uvijek su odgovornost ravnatelja škole i njegova osoblja.

Ovakav način organizacije i podjele odgovornosti omogućili su najbolji modalitet vođenja i rješavanja mnogobrojnih problema koji su se iz dana u dan pojavljivali, a vezani su za ovako složen i inovativan eksperiment.

PRVI DIO

GLUHOĆA I JEZIK:

PUT REEDUKACIJE I INTEGRACIJE

1. TALIJANSKI ZNAKOVNI JEZIK

Pietro Celo¹

Talijanski znakovni jezik značajan je kôd za komunikaciju. Ako, kao i Virginia Volterra (1987.), jezik shvaćamo kao sustav arbitrarnih simbola upravljan gramatičkim pravilima, kojega međusobno dijele članovi iste zajednice i koriste ga za očuvanje i prenošenje kulture te za izražavanje osjećaja, tada je i LIS pravi jezik, jer posjeduje sve morfosintaktičke elemente te se može smatrati u punom značenju riječi pravim i istinskim jezikom: obnavlja se i stari; posjeduje tendenciju pojednostavljivanja složenih struktura; standardizira se istraživanjem znakova zajedničkih svim regijama u zemlji, istovremeno poprimajući specifičnosti u užim geografskim područjima ili skupinama znakovatelja; specijalizira se u tehničkom nazivlju i dolazi u doticaj sa znakovnim jezicima drugih zemalja. Sve to čini ga živim jezikom, koji se stalno razvija i obogaćuje različitim poticajima i maštom.

Rasprava o neverbalnoj komunikaciji nužna je pretpostavka za bolje shvaćanje značenja znakovnog jezika; doista, važnost koja se pridaje verbalnom sustavu nekog jezika djelo je onoga koji slušajući živi u svijetu "riječi", slogova i slova. Znamo, međutim, da govoriti znači i neprestano koristiti naglašavanje, pauze, varijacije tona i intenziteta rečenice, i da stoga verbalni sustav ne iscrpljuje cjelokupni govor, ali odgovara onim aspektima diskursa koji su na konvencionalan način sadržani i u pisanom jeziku.

Veliki dio razumijevanja diskursa određen je drugim sustavima koji su definirani kao neverbalni: intonacijski, paralingvistički i kinezički sustav.

U govornoj komunikacijskoj interakciji svi ovi sustavi istovremeno su aktivni i omogućavaju onome koji sluša shvaćanje namjere i sadržaja onoga što se govori; neverbalna komunikacija, međutim, ima posebnu važnost jer omogućava slušatelju da vrednuje diskurs prateći koherentnost ili nekoherentnost različitih sustava u interakciji. Diskurs ne mora uvijek biti popraćen odgovarajućim izrazom lica, niti je svaka tvrdnja uvijek popraćena odgovarajućim tonom glasa.

Neverbalna komunikacija, dakle, ima metakomunikacijsku funkciju ukoliko proizvodi elemente potrebne za interpretaciju značenja verbalnih izraza. Kako ćemo

vidjeti u nastavku, u slučaju gluhih osoba, pažnja onoga koji "gleda" diskurs usmjerena je na neverbalne komponente, koje u ovom slučaju možemo definirati "neznakovnima" ili "nemanualnima". Odavde se može poći u izdvajanju bar jedne osobitosti talijanskog znakovnog jezika u odnosu na govorne jezike: talijanski znakovni jezik stavlja veći naglasak na metakomunikacijski aspekt neznakovnih sustava komunikacije.

Znakovni jezik izražava se preko vizualno-tjelesnog modaliteta, a ne preko akustično-glasovnog (Volterra 1987.), upravo zbog toga što on predstavlja komunikacijski sustav koji se razvijao u odsutnosti riječi.

U. Bellugi i E. S. Klima bili su među prvim znanstvenicima koji su se bavili jezikom uzimajući u obzir ove načine izražavanja znakovnog jezika; njihova istraživanja o znakovnom jeziku razvijenom u američkoj zajednici gluhih osoba, američkom znakovnom jeziku - ASL-u (American Sign Language - američki znakovni jezik), omogućila su, između ostaloga, otklanjanje predrasuda prenesenih iz manjkave literature o ovoj temi (Klima i Bellugi, 1979.). Znakovni jezik ranije je bio opisan (a, nažalost, i danas je to ponegdje slučaj) kao skup ikoničnih, prilično nepreciznih pokreta, koji ne mogu izraziti precizne, tehničke ili duboke sadržaje, kao univerzalna pantomima koju koriste svi gluhi ljudi u svijetu bez ikakve razlike, koja ne dopušta brzinu misli, koja je vezana uz konkretno, svakodnevno, i koja se ne može uzdići na visoku razinu apstraktne misli. Istraživanja Bellugijeve i Klime po prvi su puta pokazala neutemeljenost takvih tvrdnji: ako je istina da je jezik sustav relativno arbitrarnih simbola i gramatičkih pravila promjenjivih u vremenu, koji omogućava izražavanje sadržaja i namjera te prijenos kulture iz generacije u generaciju (Volterra 1987.), tada se znakovni jezik može smatrati pravim jezikom, bez obzira na komunikacijski kanal kojim se koristi.

Upravo zbog činjenice da se koristi slikama, kao i drugi znakovni jezici, LIS se razvio s visokim stupnjem ikoničnosti, u smislu da je znak često sličan onome što želi označiti.

Mnogi su znakovi proizašli iz mimičkih prikaza "stvari" koje se žele izraziti, međutim, kako Bellugi, Klima i Sto-

1 Savjetnik za LIS u projektu.

koe navode u svojim istraživanjima 60-tih godina, postoji u jeziku komponentijalni aspekt koji nadilazi ikoničnost, te se znakovi mogu opisati na temelju ograničenog broja ponavljajućih komponenata.

Stokoe (1978.) i drugi američki istraživači izdvajaju četiri osnovne komponente u znakovnim jezicima: mjesto izvođenja znaka, konfiguraciju znaka, pokret ruku tijekom izvođenja znaka te orijentaciju dlana. Preciznost, koherentnost, usklađenost svih tih komponenata jamči jasno značenje znaka; pogreška u izvođenju bilo koje od ovih sastavnica dovodi do netočnosti ili nejasnoće znaka.

Znakovi se međusobno razlikuju po načelu "minimalnih parova" koje sačinjavaju slični znakovi koji se međusobno razlikuju samo po jednom parametru (po mjestu, konfiguraciji, pokretu ili orijentaciji dlana). Takvi parovi imaju različita značenja, slično onome što se događa u govornim jezicima kada se slične riječi semantički razlikuju zahvaljujući različitim fonemima (npr. "klip" i "klin") (Volterra, 1987., str. 11).

Mjesta izvođenja znaka

Prostor u kojem se izvode znakovi naziva se "prostor znakovanja" i prostire se od glave do struka i u području između ramena. Nijedan znak ne izvodi se tamo gdje se ne može vidjeti ili gdje pokriva druge aspekte jezika (npr. skrivajući lice). Talijanski znakovni jezik sadrži 16 područja izvođenja znakova:

Slika 1 – Popis područja izvođenja znaka prema Osnovnom dvojezičnom rječniku talijanskog znakovnog jezika (Radutzky, 1992.):

○	lice
∩	gornji i bočni dio glave
◡	oko
△	nos
∩	obraz
∩	uho
∩	usta
∩	brada
∩	vrat
∩	ramena i gornji dio trupa
∩	prsa
∩	donji dio trupa i kuk
∩	ruka
∩	zapešće
∩	nedominantna ruka
∩	neutralni prostor

Neki znakovi mogu biti složenice artikulirane na više područja, na primjer:

Slika. 2 – Znak za "gluhonijem" iz *Osnovnog dvojezičnog rječnika talijanskog znakovnog jezika* (Radutzky, 1992.).



Konfiguracije

Pod pojmom konfiguracije podrazumijeva se oblik šake koji ona poprima pri izvođenju znaka. Talijanski znakovni jezik sadrži 38 konfiguracija od kojih je 6 malo korištenih, a 7 se smatra obaveznim varijantama u nekim znakovima.

S druge strane, postoji 7 temeljnih, jednostavnih, neobilježenih konfiguracija, koje djeca prve usvajaju i koje su zajedničke svim znakovnim jezicima. Jednostavne konfiguracije označene su slovima jednoručne abecede: B, A, S, O, C, G, 5.

Pokret i orijentacija dlana

Pokret ruke i orijentacija dlana temeljni su kriteriji za razlikovanje znakova. Važan je kontakt prstiju i ruke s nekim dijelom tijela, položaj jedne ruke u odnosu na

drugu u prostoru (desna iznad lijeve, prekrizene ruke, sklopljene ruke, itd.), smjer znaka, način kretanja (kružni pokret, ponavljajući kratki pokreti, jednokratni kratki pokreti, težak i polagan pokret, itd.).

Nemanualne komponente

Talijanski znakovni jezik u svojoj morfologiji sadrži i "nemanualnu" komponentu koja izvorno, u usporedbi s govornim jezikom, nije samo neverbalna komunikacija koja popraća verbalnu, s vlastitim analognim registrom, već je sastavni dio znakovnog jezika: ona je komponenta koja se ne može zanemariti pri razumijevanju značenja velikog broja pojedinačnih znakova i složenijih rečeničnih struktura (Volterra 1987., str. 159).

Položaj tijela, pokreti očiju, glave, ramena, oblik obrva, naboranost čela, veća ili manja otvorenost usta, izraz lica općenito, elementi su koji sudjeluju u proizvodnji znakova i rečenica u znakovnom jeziku.

Promjena jedne ili više nemanualnih komponenta može odrediti promjenu značenja samog znaka i, kako smo već spomenuli, krivo izvođenje neke od ovih komponenta može učiniti nejasnim ono o čemu se govori.

U klasičnom tekstu Volterre iznosi se iscrpan pregled nemanualnih komponenta u LIS-u (Volterra 1987., str. 160 i sljedeće). U znakovnim jezicima svaki znak ima vlastitu odgovarajuću nemanualnu komponentu; određeni izrazi lica popraćuju pojedine znakove, osobito ako ovi predstavljaju osjete ili emocije; postoje i oralne komponente koje prate znakove, u smislu da npr. veća ili manja otvorenost usta, emisija jednog ili niza uzdaha itd. predstavljaju morfološke komponente nekih znakova.

Nemanualne komponente sudjeluju u tvorbi superlativa pridjeva i glagolskih oblika koji označavaju višestruko ponavljanje ili iznenađnu i neočekivanu radnju.

Na razini rečenice i diskursa nemanualne komponente bitne su za izražavanje različitih komunikacijskih namjera govornika: tiču se upitnih, negacijskih, zapovjednih, pogodbenih i odnosnih rečenica. Svaka od njih ima svoje komponente koje ih međusobno razlikuju: od naginjanja glave do pomicanja ramena prema naprijed ili nazad, od podignutih obrva do blago otvorenih usta u obliku slova "o" (Poggi, 1987., str. 326 i sljedeće).

Zadnja i temeljna nemanualna komponenta LIS-a jest tzv. "impersonifikacija" (Pizzuto i Laudanna, prema Volterra, 1987., str. 179 i sljedeće). Ovo vrijedi naročito za osobne zamjenice, koje se označavaju skretanjem pogleda udesno ili ulijevo u odnosu na neutralni prostor ispred znakovatelja, ili promjenama položaja tijela, a koji

označavaju zamjenu uloga (impersonifikaciju) onoga koji izvodi komunikacijske akcije s jednim ili više sugovornika, na primjer prilikom pričanja priče.

Za bolje razumijevanje morfosintaktičkih aspekata jezika, reda riječi u rečenici, ručne abecede te aspekata vezanih uz arbitrarnost ili ikoničnost znakova u LIS-u, preporučam iscrpno djelo Volterre (1987.) koje sam više puta citirao. Dovoljno je reći da je znakovni jezik pravi jezik, živ i dinamičan u vlastitom socijalno-kulturnom okruženju. Talijanski znakovni jezik razvija se u smjeru koji je utvrđen i u drugim znakovnim jezicima: u pravcu progresivne arbitrarnosti znaka, sve veće simetrije korištenja ruku, smanjenja "tjelesnosti" znaka. Talijanski znakovni jezik stari i neki znakovi izlaze iz uporabe na isti način kako novi znakovi ulaze u aktualno "znakovlje" kao neologizmi.

Sve to odvija se uz veliki utjecaj dominantnog jezika (u našem slučaju talijanskoga), koji se očituje, primjerice, u aktivnosti čitanja s usana; to predstavlja situaciju objektivne dvojezičnosti za gluhe osobe, koje su tada prisiljene koristiti različite mentalne sheme kako bi se izrazile, ovisno o tome je li sugovornik gluha ili čujuća osoba.

Talijanski znakovni jezik i škola

Vidjevši što je to znakovni jezik, treba reći da u mikro-zajednici vrtića i osnovne škole u Cossatu on predstavlja jezik koji podliježe osobitostima situacija u kojima se koristi; spontano ga koriste djeca i nastavnici LIS-a, dok prevoditelji provode većinu svog vremena u provođenju na znakovni jezik ili s njega, koristeći jedan filtrirani jezik, rijetko kada izravan. Želim reći da je LIS, onaj korišten u Cossatu, proizvod ikoničke spontanosti djece (više gluhe, nego li čujuće), jezičnih utjecaja iz Lombardije od strane barem dvoje ili troje prevoditelja, jezičnih vježbi koje vode dvoje nastavnika LIS-a s jasnim pijemontskim nijansama, te je možda i proizvod fonoloških i morfosintaktičkih grešaka koje i inače nalazimo u situacijama komunikacijske razmjene informacija.

Ova situacija daje živost i značajno bogatstvo semantike: djeca koja koriste znakovni jezik poznaju poneke sinonime, stvaraju neologizme, na prirodan način odabiru stilove i registre koji odgovaraju određenim komunikacijskim kontekstima, i sve to uz pomoć i nadzor odraslih kojima je znakovni jezik materinski.

Moramo reći i to da znakovni jezik koji se koristi u osnovnoj školi u Cossatu ima jedan tipično školski registar: tijekom nastave razgovara se, ili bolje rečeno,

znakuje se o temama vezanim uz program - temama iz povijesti, zemljopisa, talijanskoga, matematike...

S drugačijim diskursom susrećemo se u vrtiću u Cossatu, pa i na početku osnovne škole, gdje jezik kojeg koriste odrasli mora biti prilagođen prosemičkim mogućnostima tako male djece: znakovi moraju biti jedan drugome bliži unutar polja znakovanja, sporiji, skladniji; uvijek je potrebno, čak i neophodno, privući vizualnu pažnju djeteta, osobito ako je ono gluho te ga poticati preko vizualnog kanala, koji je u ovom slučaju zamjena za auditivni kanal u komunikaciji.

Strategije, tehnike, jezične vještine poput redundance ili oprimjeravanja, općenito korištene u edukacijskim kontekstima, moraju se potkrepljivati; preferiraju se korištenje jezičnih oblika specifičnih za znakovni jezik - klasifikatora i impersonacije. Ako djeca postanu svjesna jezika kojim se izražavaju, gramatičkih pravila LIS-a, konteksta uporabe i pragmatičkih aspekata, moći će uspoređivati jezike, povećati svoje sposobnosti razmišljanja i komunikacije te razviti metajezičnu svjesnost.

Znakovni jezik koji se koristi u vrtiću i školi u Cossatu jedna je vrsta jezičnog laboratorija, jezik u nastajanju, naslijeđe svih koji se njime koriste, i gluhih i čujućih. Na sve se prenosi kultura zajednice gluhih, kultura čiji je integralni dio znakovni jezik.

Čini se da je potrebno stvoriti snažniji kontakt, snažniji osjećaj bliskosti školske djece i zajednice gluhih i izvan školskog okruženja. U posljednje vrijeme sve se neophodnijim čini projekt dokumentiranja korištenih znakova, kako bi se sačuvao korišten vokabular, ali isto tako, u perspektivi, i kvalitativna i kvantitativna analiza korištenih znakova, morfosintaktičkih struktura te pragmatičkih sposobnosti korisnika LIS-a u vrtiću i školi u Cossatu.

2. METODIČKE NAPOMENE O RADU LOGOPEDA U DVOJEZIČNOM OBRAZOVNOM PROGRAMU

Maria Teresa Lerda i Elisabetta Minola¹

Govoriti, znakovati i komunicirati: logopedsko stajalište

Ući u odnos između gluhe djece i jezične kompetencije svakako je težak zadatak, i sa sobom nosi rizik zanemarivanja, kako potrebe djeteta da raste na vedrom i uravnoteženom životnom putu, tako i potreba koje nameće usvajanje jezika - vremena i složenosti procesa, koje treba uzeti obzir pri njegovom ovladavanju.

Staviti se u taj odnos, sa stajališta logopeda, predstavlja svojevrsni kompromis u svrhu vlastitog profesionalnog opstanka. Dakle, nalazimo se u prostoru u kojem se sijeku, a često i sukobljavaju, zahtjevi roditelja, audiologa i mnogih stručnjaka koji se bave gluhima, te komunikacijske potrebe djece. Situacija postaje još složenija ako se uzmu u obzir i spoznaje vezane za smisao jezičnog usvajanja, način na koji ono započinje, razvija se i na koji je povezano s kognitivnim i odnosnim funkcijama koje karakteriziraju razvojnu dob.

Često puta onoga tko se bavi jezičnim teškoćama gluhih obuzima iskušenje da pojednostavi problem, dajući prednost ili slušanju i njegovom popravljaju, ili nekim karakteristikama jezika na račun drugih, sve u nastojanju da se odaberu programi i metode koje dopuštaju zavaravanja o postojanju rehabilitacijskog postupka koji je točan, siguran i može se ponoviti. Ove pokušaje, koji polaze s analitičkog stajališta, karakterizira pristup koji komunikacijsko-jezičnu funkciju smatra zbirom jednostavnijih podfunkcija, koje se mogu međusobno razdvajati, pojedinačno uvježbavati i izdvajati iz konteksta i uporabe.

Međutim, jezična kompetencija složena je pojava, čemu svjedoči činjenica da se jezikom bave gotovo sve discipline koje istražuju ljudske funkcije: od filozofije do neurologije, od psihologije do sociologije itd., preko, naravno, lingvistike. Međuutjecajima različitih gledišta konstituirale su se psiholingvistika, neurolingvistika, sociolingvistika i različite grane lingvistike, koje istražuju na koji način nastaje jezik i koje su njegove funkcije. Mnogi poznati autori (Wittgenstein, Austin, Piaget, Vygotsky, Chomsky, Brumer, Benveniste, Lacan) doprinijeli su širenju znanja o jeziku baveći se njegovim različitim

aspektima, koji u svojem ostvarenju svjedoče o mnogostranosti kompetencije koja pripada, u ovom trenutku, samo ljudskom rodu.

Ukratko, može se reći da jezik vrši komunikacijsku funkciju kao sredstvo odnosa kojeg sačinjavaju poruke različitih vrsta (informativne, afektivne, odnosne, itd.), unutar dimenzije koja nastaje zbog prisutnosti dvaju ili više sugovornika koji dijele zajednički jezik u uzajamnom prepoznavanju, jer radi se o pojedincima koji se međusobno razlikuju i sposobni su ostvariti razmjenu koja je značajna za oba sugovornika.

Ova definicija sastoji se od elemenata koji označavaju temeljne karakteristike jezika, razlikuju ga od drugih oblika ponašanja i ljudskih funkcija te omogućavaju izdvajanje nužnih uvjeta za njegovo postojanje i realizaciju.

Radi se o uvjetima koji su tako prirodno prisutni u jezičnim razmjenama i tako važni u životu ljudskih bića da su predmet zanimanja svih disciplina koje se bave čovjekom i njegovim ponašanjem. Temeljni uvjeti koji su prepoznati kao nužno potrebni, bilo u životnim odnosima, bilo glede jezične kompetencije, sljedeći su:

- postojanje jedne komunikacijske dimenzije koju dijele dva ili više partnera koji otkrivaju ili već posjeduju svijest o razlikovanju sebe od drugih;
- postojanje namjere uspostavljanja odnosa, koja podrazumijeva postavljanje "mosta" preko kojeg se mogu prenositi namjerni oblici djelovanja od jedne do druge strane, koji sa svojom predispozicijom da budu spoznati, prepoznati i integrirani, izgrađuju podijeljeno iskustvo sugovornika;
- postojanje odnosnih i kognitivnih potencijala, koji proces elaboracije čine ostvarivim; koji od konkretnosti neke potrebe vezane uz objekt i želje da se ona bez odlaganja zadovolji, vodi prema apstrakciji simbola, koji se stavlja u međuprostor želja (između neprepoznatog neposrednog i budućeg zamišljenog), i sadrži prepoznavanje drugoga kao instrumenta kojim se postiže željeni cilj;
- postojanje podijeljenog semantičkog i pragmatičkog

¹ Maria Teresa Lerda, logoped i psiholog; Elisabetta Minola, logoped

konteksta, u kojem razmijenjeni znakovi pretpostavljaju simboličku i značenjsku vrijednost, ne nužno na temelju jednake kompetencije partnera, već na temelju dijeljenja ideje "biti govornikom", koja ih stavlja u referencijalni tok jezičnog odnosa.

Taj se odnos ostvaruje u igri: "Ja pretpostavljam da bi ti mogao shvatiti ono što ti ja dajem, a ti pretpostavljaš da bi ono što ti ja dajem moglo za tebe imati neko značenje". Stvarnost svega toga proizlazi iz subjektivnog prešutnog dogovora koji omogućava da se u jezični svijet odrasle osobe privuče i dijete, još uvijek nekompetentno u površinskom jezičnom izrazu koji karakterizira kulturu i djeteta i odrasle osobe, ali kojega potencijalno kompetentnim čini to što drugi prepoznaje njegovu "mogućnost da bude govornikom".

Uzevši, dakle, u obzir činjenicu da jezično usvajanje predstavlja proces koji se može ostvariti na temelju iskustava i razmjena s kojima svako dijete eksperimentira u normalnim životnim okolnostima, teško je zamisliti da se sve to može dogoditi i djetetu koje nema netaknut auditivni kanal.

Povijesna pretpostavka

Do 70-tih godina razvoj jezika i pristupi u edukaciji djece oštećena sluha razmatrani su u okviru koji je uključivao, gotovo bez iznimke, označitelja i njegovu ispravnu formalnu proizvodnju u površinskom jeziku kojeg koristi zajednica čujućih u kojoj se rodilo gluho dijete.

Cilj je, stoga, bio da se djeca verbalnome jeziku, kojega ne mogu spontano usvojiti zbog nedostatka sluha, poučavaju postupcima usmjerenima "na uho i usta".

Rasprave liječnika, audiologa, logopeda i učitelja gluhe djece odnosile su se na pitanje čemu dati prioritet: auditivnom treningu ili učenju čitanja s usana, fonetskoj impostaciji ili priklanjanju alternativnim sustavima percepcije?

Paralelno s time pokazala se potreba proširivanja intervencija za gluhoj djecu: od treninga glasovne proizvodnje na odnos između riječi i značenja, odnosno na odnos između jezičnog razvoja i drugih područja razvoja.

Pitanja u osnovi takvih potreba za promjenom bila su: što je u stvari glasovni jezik, na kojem se modelu veza i odnosa temelji, kako ga dijete usvaja?

Od tada, mnoge su se stvari promijenile, zahvaljujući i radu osoba koje su svih ovih godina imale snage uputiti se putem koji nije bio lagan.

Pod ovime mislim na dr. Volterra, dr. Caselli i cijelu skupinu istraživača s Instituta za psihologiju CNR-a u Rimu.

"Promjena smjera", na koju su radovi citiranih autora ukazivali, polučila je snažno zanimanje među logopedima u regiji Pijemont. To se dogodilo i kao rezultat posebnih kompetencija koje je studij Logopedije u Torinu pružio svojim studentima, upoznavajući ih sa svim oblicima komunikacije i uporabom svih kanala koji se mogu upotrijebiti za komunikaciju i rad s gluhom djecom.

Istovremeno, širenje doprinosa psiholingvistike, kognitivne psihologije, semantičko-generativne lingvistike (Parisi i Antinucci), pragmatike i neurolingvistike, dovelo je (i na području logopedije) do revizije teorijskih i metodoloških shvaćanja o tome na čemu bi trebalo temeljiti edukaciju i rehabilitaciju gluhe djece.

S teorijskim doprinosima bili su povezani i elementi iskustava drugih zemalja, osobito Sjedinjenih Američkih Država i zemalja sjeverne Europe. Razmišljanja o edukaciji i rehabilitaciji gluhih obogaćena su spoznajama proizašlim iz stavova koji su se uvelike razlikovali od onih koji su prevladavali u Italiji do 70-tih godina. Točnije, zahvaljujući stipendijama (onih Zaklade za gluhoću Mason Perkins), otvorio se put sudjelovanju i gluhih osoba u istraživanju i raspravi o jezičnim pitanjima koja su se ticala njih samih. To je imalo transformirajući i inovativan učinak na poimanje intervencije u edukaciji i rehabilitaciji gluhe djece: u prvi plan stavlja se komunikacijsko i jezično iskustvo samih sudionika logopedskog tretmana te se informacijama i znanjima obogaćuje područje djelovanja kojim su do tada dominirali isključivo "redukatori" i njihova znanja.

Istodobnost svih ovih čimbenika navela je neke logopede na razmatranje složenosti koju pretpostavlja edukacija gluhih, kao i bogatih mogućnosti stjecanja novih spoznaja te na zauzimanje novog stajališta koje je prethodilo aktualnim metodološkim pravcima u skrbi za gluhoj djecu.

Teorijska polazišta

Gledište iz kojeg proizlazi veliki dio aktualnih postavki naše skrbi za gluhoj djecu temelji se na pretpostavkama koje proizlaze iz spoznaja i istraživanja u području razvojnih kognitivnih, emotivno-odnosnih, komunikacijskih i jezičnih procesa, a koje se smatraju temeljnima za shvaćanje procesa koji sudjeluju u formiranju ljudskog bića, u svim njegovim složenim potencijalima.

Pritom se osobito referiramo na modele koji objašnjavaju te procese, počevši od Brunerovih studija u kognitivno-lingvističkom području; studija Camaionija, Volterra i Batesa u okviru spoznaja o komunikacijsko-jezičnome

razvoju; studija Winnicota, Diatkine, i Lacana o odnosu između psihičkog i jezičnog razvoja; radova Jakobsona, Chomskog i drugih semantičko-generativnih autora, osobito u pogledu modela koji objašnjavaju jezične funkcije i kompetencije, i na kraju, do filozofa poput Wittgensteina i Austina, u epistemološko-lingvističkom području.

Na temelju onoga što su u svojim radovima iznijeli gore navedeni autori, možemo pretpostaviti da je jezik "neautonoman" sustav, koji nastaje i razvija se u korelaciji s psihičkim, odnosnim i kognitivnim razvojem i organizacijom pojedinca od rane dobi, te koji se u terminima složene kompetencije oblikuje u tijesnoj međuovisnosti s drugim, jednako složenim sustavima i sposobnostima koji karakteriziraju identitet ljudskih bića, i koji se sada izražavaju preko međusobnih odnosa jedinki te odnosa jedinki sa svijetom u kojemu žive.

Ova međuovisnost ne smije se shvatiti kao jednostavna veza koju je pojedinac uspostavio među sposobnostima koje već imaju izravne veze, već kao složeni sklop više sustava, čija područja preklapanja čine "komunikacijsku kompetenciju". Ta "kompetencija" pretpostavlja odnos između djeteta i okruženja koji više nije jednosmjernan, već je to odnos razmjene. U njega se dijete uspijeva uključiti zahvaljujući genetičkoj predispoziciji i iskustvu kojeg dijeli sa svojim sugovornicima.

Pretpostavka o podrijetlu jezika na taj način nadilazi empiristička stajališta o okolinskim uvjetima, kao i ona nativistička (Chomsky), ističući pretpostavku o interakciji, koja uključuje odnos između djeteta i okoline, a koji omogućava izražavanje genetskog nasljeđa datog svakom ljudskom biću.

U tom smislu komunikacijska kompetencija povezana je s kognitivnom i relacijskom kompetencijom, bez da i jedna ima primat, na temelju genetskog koda koji se ostvaruje u funkciji okolinskih uvjeta.

Među prvim autorima koji su počeli promišljati o ovoj povezanosti ističu se Piaget i Vigotsky, koji su postavili temelje za razvoj aktualnih, danas prihvaćenih pretpostavki o prirodi razvoja komunikacijske i jezične kompetencije.

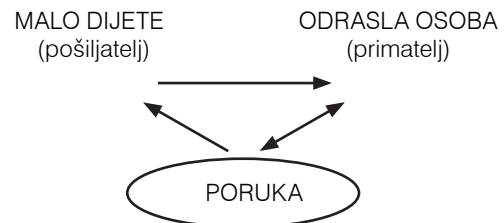
Veliki dio razmatranja iznesenih u sljedećem poglavlju elaboracija je tih pretpostavki iznesenih u radu Brunera, Piagetovog učenika, koji daje svoje originalno razmatranje, koje uz kognitivnu dimenziju uzima u obzir i dimenziju odnosa, u kojoj se ostvaruje usvajanje jezika.

Razvoj komunikacijske kompetencije

Razvoj komunikacijske kompetencije počinje u pre-dintencijskom razdoblju. U toj fazi, dijete nema spo-

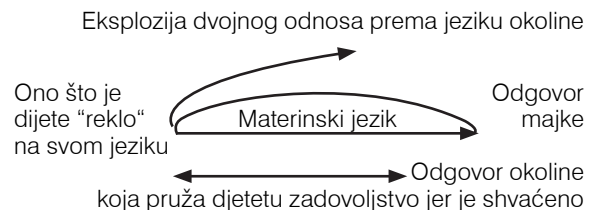
sobnosti namjernog komuniciranja, ali se prema njemu odnose kao da ono tu sposobnost ima: "biti tretiran kao da sposobnost postoji" dio je mehanizma koji proizvodi namjeru. To je ono što se događa kada se jedan signal, npr. plač, pretvara iz konkretnog iskustva (glad ili bol) u komunikacijski oblik ponašanja koji nadilazi odnos uzrok-posljedica jer ga zamjećuje odrasla osoba, a koji kod djeteta biva zamijenjen zajedničkim simbolom u pragmatičkom i semantičkom okviru koji, ponavljajući se više puta, djetetu čini pristupačnom funkciju koju genetički posjeduje, ali koja mora biti aktivirana konkretnim iskustvom s nekom značajnom namjerom.

Na taj način oblikuje se krug koji se može ovako grafički prikazati:



Možemo ustvrditi da u prvoj fazi, koja se može definirati kao prednamjerna, odrasla osoba uvijek interpretira djetetovu poruku kao komunikacijsku, i ponaša se tako jer u svojoj kompetenciji odrasle osobe ima zapisanu sposobnost pripisivanja namjernosti "signalima" koje dijete odašilje.

To je "ključni trenutak", koji se proteže se na cijelu prvu godinu djetetovog života i o kojemu govori D. Bouvet (1986., str. 95): "Taj ključni trenutak jest onaj u kojem majka zna interpretirati ono što je dijete reklo i zna uzvratiti mu "svojim" jezikom, uspostavljajući most između osobnog načina izražavanja u djeteta kojeg samo ona zna interpretirati kao povlašteni partner, te općeg načina izražavanja u određenim okolnostima, obraćajući se jezikom koji je svima zajednički".



Razmjene između majke i djeteta totalnom, polisenzornom komunikacijom

Crtež prikazuje što se s jezičnog stajališta događa u odnosu između majke i djeteta u periodu u kojem se događa primanje djeteta u komunikacijski svijet odraslih, putem instiktivnog pedagoškog ponašanja majke (Bouvet 1986., str. 95).

Ako dijete ne iskusi ovaj komunikacijski modalitet, nikada neće saznati da njegovo ponašanje može postati poruka, niti na koji se način to može dogoditi. "...Prva veza djeteta zanimljiva je sama po sebi, jer nam daje podatke vezane za psihološku opremljenost koju dijete donosi sa sobom na svijet" (R. Schaffer, u Quaderno 27 Emilia Romagna, str. 11).

U ovom periodu zapaža se javljanje različitih fenomena velikog komunikacijskog značaja, poput izmjene govornika i protodijaloga, koji se razvijaju u istim modalitetima ponašanja koji karakteriziraju i jezične razmjene.

Sljedeći namjerni predjezični period okarakteriziran je pojavom konvencionalnih signala, komunikacijskih namjera, proto-referenci i proto-predikacija². Ova faza javlja se u trećem/četvrtom senzomotornom stadiju (do kraja prve godine) kognitivnog razvoja, prema Piagetu.

Uz karakteristiku konvencionalnosti, djetetovi signali steći će moć komunikacijskog signala: što signali budu konvencionalniji, teže će biti izbjeći ih ili ne uzeti ih u obzir.

Interakcija s odraslom osobom koja koristi jezik – skup znakova koji su zajednički cijeloj zajednici, omogućava da se i signali djeteta usmjeravaju prema konvencionalnosti.

Konvencionalnost potkrepljuje i čini eksplicitnom komunikacijsku namjeru; povećavajući je, ritualizacija razrješava nejasnoće neverbalne predjezične komunikacije i čini prepoznatljivom podijeljenu vrijednost onoga što je izraženo.

U ovim prvim fazama razvijaju se i perceptivne, motoričke i integracijske kompetencije potrebne za primanje i proizvodnju poruka u formalnim okvirima jezika kojima je dijete izloženo (znakovima, riječima i/ili njihovim kombinacijama).

Od 12-og mjeseca života komunikacija postaje jezična: dijete usvaja glasovne i gestualne simbole. To je temeljni put od signala, koji predstavljaju konkretnu vezu između označitelja i označenika, do simbola, koji predstavljaju arbitrarnu vezu između označitelja i označenika.

U ovom razdoblju, sve do druge godine života, gestualni simboli vrlo su česti i upotrebi i koriste se u isto vrijeme kao i verbalni kôd; smanjivat će se sve dok ne nestanu zbog izbora okoline koja, u slučaju čujuće djece, selektivno potiče simbole oralnog jezika.

Ovaj razvoj prikazan je sa stanovišta komunikacijsko-jezičnog napretka, kroz ponašanje koje se može promatrati u prvih 12 mjeseci života.

S kognitivnog stajališta, u tom istom razdoblju pojavljuju se kompetencije o kojima se zaključuje na temelju ponašanja djeteta, osobito na temelju odnosa prema objektnom vanjskom svijetu, bilo preko manipulativnih, bilo preko reprezentacijskih manifestacija koje se usvajaju putem aktivnosti odnosno igre.

Piaget je bio među prvima koji su usko povezali kognitivnu i jezičnu kompetenciju, istražujući njihovu međuvisnost.

Referirajući se na ovaj teorijski model, Camaioni, Volterra i Bates (1986.) izdvojili su kognitivne preduvjete za pojavu jezika: simbolička igra, kombinatorička igra, odložena imitacija i upotreba oruđa, koji su na djelu unutar šestog senzomotornog stadija kognitivnog razvoja (prema Piagetu). Preduvjetima nisu smatrali stalnost objekta i prostorne odnose jer su, po njihovom mišljenju, vrlo općeniti i prisutni neovisno od jezičnih sposobnosti.

Spomenuta četiri uvjeta smatraju se posebnim preduvjetima s prediktivnom vrijednošću.

Simbolička igra pretpostavlja arbitrarnu vezu između označitelja i označenika; odložena imitacija pretpostavlja mentalnu sliku koja služi za ponovno uvođenje modela nakon mnogo vremena; instrumentalno ponašanje izražava prvotnu komunikacijsku namjeru, budući da je poruka koju razmjenjuju pošiljatelj i primatelj analognu sredstvu, ukoliko se odnosi na postizanje nekog cilja. Kombinatorička igra (veza među označiteljima) čini komponentu simboličke igre (veza između označitelja i označenika); u kombinatoričkoj igri dijete kombinira više označitelja u nizu, zatim maštovitošću preokreće niz arbitrarnog karaktera, postupak koji je analogan arbitrarnoj kombinatoričkoj aktivnosti s riječima.

Sve to događa se, kako smo već ranije naznačili, u implicitnim uvjetima odnosa između djeteta i odrasle osobe, što predstavlja temeljnu dimenziju za uspostavljanje jezične kompetencije, kako na jasan način izlaže Boulet (1986., str. 21): "Svaka riječ izgovorena je u očekivanju da bude saslušana, svaka riječ uspostavlja ili predviđa odnos između dvije ili više osoba koje međusobno razgovaraju; taj se odnos događa u posebno vrijeme, u vremenu riječi, u kojemu se uviđa kretanje i promjena uloga".

Nepoznavanje procesa "stavljanja u odnos", koji je implicitan aktualizaciji riječi, značilo bi nepoznavanje biti komunikacije i protivljenje činjenici da se jezik može

2 Pod protooblicima referenci i predikacije podrazumijevaju se ona vokalna i gestualna ponašanja koji se počinju odnositi na neku stvar (referenca), odnosno izražavaju neki zahtjev ili objašnjenje (predikacija), iako se još ne mogu smatrati specifičnim elementima nekog jezika.

prenijeti iz svijeta odraslih na dijete, koje u verbalnom odnosu može izgraditi sebe kao subjekta koji govori. "...Dijete je na putovanju koje ga vodi od stanja čiste subjektivnosti do stanja određene objektivnosti, u kojemu se ostvaruje otkrivanje stvarnog svijeta, zajedno s otkrivanjem sebe samoga i izgradnje sebe kao subjekta" (Bouvet, 1986., str. 23).

Put koji prelazi dijete čine riječi i odnos razmjene, koji, iz neograničene fuzije neophodne u prvo vrijeme, napreduje prema mogućnosti zauzimanja distance, što omogućuje razmjenu između dva odvojena pojedinca.

Winnicot (1957.) tvrdi da se početno, gotovo potpuno prilagođavanje majke potrebama djeteta smanjuje u funkciji rastuće sposobnosti koju dijete razvija suočavajući se s majčinim smanjenjem prilagodbe.

To se događa u vremenu kada dijete počinje biti sposobno podnositi frustraciju. Putem lišavanja i rastuće frustracije, dijete otkriva objektivnost vanjskog svijeta i stječe iskustva o vlastitom postojanju.

Autor podsjeća da frustracija kod djeteta izaziva i osjećaj tjeskobe pred "iznevjerenim" osjećajem svemoći, pred lišenošću i odsutnošću i, u ovom slučaju, pretpostavlja aktivnost i "prijelazni" objekt koji djetetu omogućava podnošenje i kanaliziranje tjeskobe te nošenje s odvajanjem unutarnjeg i vanjskog svijeta.

Na taj način događa se da dijete prenosi svoju investiciju na prijelazni objekt (lutka, dekica, itd.) koji mu nanovo priziva osjećaj prisutnosti majke.

Taj sustav može trajati samo do određenog trenutka jer postoji rizik konfuzije: prijelazni objekt nije majka i njihovo zamjenjivanje može dovesti do teške i bolne situacije kao što je bila ona od koje se pošlo. Jezik se u tom trenutku uvodi kao sustav opozicije i razdvajanja koji omogućava izbjegavanje konfuzije.

Dijete imenovanjem daje predmetu neku vrstu afektivne kvalitete, usporedive s prisutnošću majke, ostvarujući opoziciju između tog objekta (riječi) i konkretne prisutnosti osobe, izbjegavajući time konfuziju.

Ovaj proces odražava stečenu sposobnost djeteta da interiorizira majku, te se tako može suočiti s odvajanjem i postati objektom koji je u odnosu s drugim. Jezik, dakle, proizlazi iz mogućnosti odvajanja nakon spoznavanja prisutnosti odnosa.

Imajući u vidu složenost jezične funkcije i njezinog usvajanja, neophodno je da svatko tko se upušta u ovo osjetljivo područje upozna istraživanja i teorije vezane uz ovu problematiku, od kojih su neke ovdje već spomenute.

Analiza koju smo ovdje iznijeli, o značenju komuniciranja u jezičnim okvirima i načinu na koji se odvi-

ja jezično usvajanje, pokazala nam je važnost koju taj proces i funkcija imaju u izgradnji identiteta pojedinca kao i njegove mogućnosti ostvarivanja odnosa prema drugima i prema svijetu. Ona nam također omogućava da uočimo karakteristike neophodne za oblikovanje konteksta u kojemu se može odvijati jezični razvoj gluhog djeteta. Radi se o kontekstu koji ne može zanemariti niti opovrgnuti sljedeće uvjete:

- komunikacijske kompetencije općenito, i one jezične posebno, predstavljaju različite karakteristike i potencijale, ali postoji područje preklapanja u kojemu jezik nalazi svoje korijene dok dijete još ne govori. Ono je već uključeno u jezične razmjene koje se događaju oko njega i s njime, te stječe iskustva u odnosima u kojima ga se već doživljava jezičnim subjektom;
- jezična kompetencija nastaje i upotpunjava se zahvaljujući procesu usvajanja, a ne učenja;
- proces usvajanja odvija se ako je dijete aktivno izloženo jeziku u upotrebi, u svoj njegovoj punoći i sa svim njegovim semantičkim, fonetskim, leksičkim, morfosintaktičkim i pragmatičkim karakteristikama;
- proces usvajanja jezika ostvaruje se u određenom vremenskom intervalu koji obuhvaća prve 3-4 godine djetetova života;
- uvjerenje da su ti uvjeti temeljni za komunikacijski i jezični razvoj i gluhe djece stvorilo je osnovu metodologije skrbi i intervencije koja će biti iznesena u sljedećim poglavljima i koja se koristi i iskustvima drugih zemalja (Sjedinjene Američke Države, sjevernoeuropske zemlje, Francuska). Ta iskustva koja se temelje na uporabi znakovnog jezika pokazuju ohrabrujuće rezultate glede kompetencija koje gluha djeca stječu, te pokazuju da ona, ukoliko su izložena znakovnom jeziku od rođenja, razvijaju znakovno-jezičnu kompetenciju usporedivu s onom koju stječu čujuća djeca u govornome jeziku.

Logopedski tretman Hvatanje u koštac

Logopedski tretman kod gluhe djece koji mi preporučamo slijedi smjernice djelovanja koje se temelje na teorijskim postavkama koje smo iznijeli u prethodnim poglavljima, te na iskustvu koje su djelatnici koji su sudjelovali u definiranju projekta dvojezične edukacije već ostvarili na tom području, a koje se odnose na cijelo komunikacijsko i iskustveno područje gluhe djece.

Pretpostavke na kojima se temelji logopedski rad sažete su u sljedećim točkama:

- sam gubitak sluha ne onemogućava postizanje dobre jezične kompetencije;
- jezična kompetencija ne razvija se u terminima učenja, nego usvajanja;
- pretpostavka po kojoj su složene funkcije zbir jednostavnijih funkcija, a put za postizanje kompetencije niz posebnih vježbi organiziranih prema strogim odrednicama, protivni se specifičnostima procesa usvajanja;
- jezična funkcija usko je povezana sa svim ostalim ljudskim funkcijama, a osobito s kognitivnim i odnosnim funkcijama;
- jezična funkcija, s obzirom na njenu pripadnost komunikacijskoj funkciji te na njenu semantičku i pragmatičku vrijednost, ne može biti odvojena od prirodnih uvjeta u kojima je moguće njezino pojavljivanje;
- uvjeti konteksta i okvira u kojima se odvijaju jezične interakcije (vrijeme, mjesto, okruženje, odnosi) sastavnice su logopedskog rada s gluhim djetetom koliko i primijenjeni sadržaji i postupci;
- morfološki i sintaktički aspekti jezika ne mogu se odvojiti od operacija u njihovoj osnovi, dio su instrumentalne i pragmatičke dimenzije koja čini strukturalnu karakteristiku svake poruke, te se stoga oni ne mogu jednostavno propisati.

Provođenje logopedskog tretmana

Gluha djeca kojoj je potreban logopedski tretman već dugi niz godina dobivaju točnu dijagnozu tijekom prve dvije godine života. Samo u slučaju blažih gubitaka sluha moguće je da dijagnoza bude postavljena nakon druge godine, s obzirom na činjenicu da su znaci oštećenja sluha ponekad manje jasni te obitelj, čak i prema savjetu pedijatra, odlaže postavljanje dijagnoze.

Logopedski tretman započinje odmah nakon kontaktiranja Zavoda za logopediju, čak i ako dijagnoza još nije precizna u smislu parametara za dodjelu slušnog pomagala. U ovom prvom razdoblju najvažnije je savjetovanje roditelja (jedan susret otprilike svakih 15 dana), što predstavlja korisno vrijeme za razumijevanje djetetovih teškoća, za predstavljanje smjernica djelovanja i teorijskih osnova na kojima se ono temelji te za pružanje pomoći obitelji u suočavanju s teškoćama.

Dijagnoza gluhoće remeti normalan odnos između djeteta i roditelja u posebno osjetljivom razdoblju djetetova razvoja te lako dovodi do prekida komunikacije. Taj odnos može se pogoršati zbog nesmotrenog djelovanja stručnjaka koji nisu sposobni razumjeti teškoće koje dijele roditelji i dijete.

Paralelno s time počinje i neposredan rad s djetetom u kojemu sudjeluje majka, otac, ili neki drugi član obitelji koji brine o djetetu.

U ovom prvom razdoblju važna je prisutnost odraslog člana obitelji na seansama, kako zbog toga da bi se izbjeglo za dijete traumatsko iskustvo odvajanja, jer još ne postoji komunikacijski modalitet koji omogućava razumijevanje onoga što se događa, kako zbog toga da bi se pomoglo odraslima koji žive s djetetom da iz prve ruke upoznaju komunikacijske i jezične modalitete kojima će što brže uspostaviti most za razumljivu razmjenu s gluhim djetetom.

To prvo razdoblje rada okarakterizirano je "infans" stanjem gluhog djeteta, gdje se pod pojmom "infans" misli na "onoga tko još ne posjeduje riječ". Namjera odrasle osobe koja brine za dijete jest da ga "privuče u svijet riječi". Za gluho dijete mora također postojati ova mogućnost, ali ona se teško ostvaruje zbog oštećenja sluha. Logoped je taj koji, poznavajući potrebe, treba poticati taj proces i brinuti o njemu.

U ovoj fazi potrebno je ostvariti sljedeće uvjete:

- da se logoped i dijete nalaze i razvijaju svoj odnos u zajedničkoj stvarnosti koja uključuje i prisutnu odraslu osobu;
- da logoped zna odnositi se prema ovoj stvarnosti, pravoj i konkretnoj za dijete, u njegovom bivanju "ovdje i sada", na način da prihvaća "reprezentaciju" i da je primjerenom komunikacijom zna uzvratiti djetetu;
- da je logoped sposoban prihvatiti, razumjeti i podijeliti gestualni i mimički odnos koji u početku omogućuje kontekstualnu komunikaciju te je, s vremenom, zna pretvoriti u simboličku komunikaciju, koristeći elemente i specifičnosti koje mogu izgraditi pristup informacijama za gluho dijete (često se radi o ikoničnim elementima); logoped bi trebao voditi cijeli taj proces kroz igru dijeljenja koja se može reproducirati, tj. koja je prepoznatljiva, koja čini temelj za izgradnju zajedničkog skupa simbola, uz kojeg je moguće ponuditi pristup "kôdu" i bezbrojnim kombinacijama unutar površinskih struktura (nije bitno na kojem se jeziku izražavaju), koje su odraz onog dubokog potencijala kojeg je prvi postulirao Chomsky u čisto strukturalnim okvirima te autori semantičko-generativnih teorija u terminima semantičke i pragmatičke geneze jezičnih kompetencija;
- da je s cijelim tim procesom usklađen kontekst koji poštuje dimenziju prijelazne stvarnosti, kako ju je definirao Winnicot, i koju, po našem mišljenju, karakterizira intenzivan razvoj ljudskih kompetencija koje su ontogenetski svojstvene prvim godinama života.

Prijelazno područje na koje se referira Winnicot, područje je niti subjektivno, niti objektivno, u kojemu su smješteni svi složeni fenomeni koji čine dio procesa razvoja djeteta i zahvaljujući kojima je moguća pojava igre. U igri se izmjenjuju, recipročno utječući jedno na drugoga, osobna psihička stvarnost i iskustvo kontrole stvarnih predmeta.

To područje nastaje ako su dvije osobe (odrasla osoba i dijete) partneri u igrovnom odnosu u zajedničkom prostoru, u kojemu se odrasla osoba odriče hijerarhijskog položaja moći (položaj osobe koja zna i koja poučava) i sudjeluje u "igri" izmjene svemoći i suočavanja sa stvarnošću (koja postavlja ograničenja).

I kod male gluhe djece radi se o temeljnim iskustvima za razvoj odnosa, za njihov kognitivni i komunikacijski razvoj, ali nemoguće je stvoriti takve uvjete (koje karakterizira ekstremna prirodnost i spontanost) ako se koristi samo verbalni jezik koji im je teško dostupan, a ponekad i sasvim nedostupan.

Kako bi se tijekom tretmana potaknuo razvoj komunikacijskih potencijala gluhe djece, potrebni su i elementi koji nisu vezani za razvoj određenog jezika, već su nužni za stvaranje pretpostavki koje prethode prvim razdobljima jezičnoga razvoja. Primjerice, mjesto komunikacijske interakcije (misli se kako u terminima konkretnog prostora u kojemu se odvija tretman, tako i u terminima vremenskih sekvenci aktivnosti, igara, rituala, itd.) mora biti brzo osvojivo od strane mališana i prepoznato kao "njegovo", kao mjesto u kojemu se razmjene događaju bilo s majkom, bilo s logopedom, zahvaljujući zajedničkom kontekstu i modalitetima pomoću koji se oblikuju poruke. Na nekom sličnom mjestu moguće je uspostaviti sjećanje koje se izgrađuje putem rekurzivnosti predmeta koji su uvijek prisutni, malih komunikacijskih obreda koji se ponavljaju, akcija usmjerenih na različite predmete i osobe, znakova koji prate igre i koje samo dijete predlaže.

Sjećati se znači moći anticipirati, moći predlagati u prvom licu i postati aktivnim u izražavanju i razjašnjavanju. I prve znakovno-jezične produkcije pojavljuju se prvo kao igre, egzibicije koje donose zabavu odraslima i koje se zbog toga ponavljaju, baš kao što se to događa i kada malo čujuće dijete nanovo ispolji neki oblik ponašanja ili proizvede neku vokalizaciju ili riječ koja je izazvala pozitivnu reakciju osoba u njegovoj blizini.

S time u vezi, čine se vrlo značajne riječi Brunera (1987., str. 19): "...usvajanje jezika počinje prije nego što dijete proizvede svoje prve leksičko-gramatičke izraze. Ono počinje kada majka i dijete stvore predvidljiv oblik recipročne interakcije, što može poslužiti kao mikrokozmos za komuniciranje i oblikovanje zajedničke stvarno-

sti. Razmjene koje se pritom zbivaju oblikuju "input" od kojega dijete polazi u usvajanju gramatike te uči označavati i ostvarivati vlastite namjere na komunikativan način".

Kod čujućeg djeteta sve ovo događa se u okviru svakodnevnog života, ali za gluho dijete i njegovu majku taj okvir stvara se ispočetka. Majka treba prisustvovati susretima s logopedom i sudjelovati u njima, kako bi ušla u komunikacijski i jezični svijet primjereniji njezinu djetetu.

Susret se ostvaruje polazeći od igre: to može biti neka motorička igra, može se raditi o nekoj odgođenoj imitaciji, o nekoj kombinatoričkoj simboličkoj igri, o dijeljenju knjige, ili nečemu drugome.

Modalitet nije važan. Važno je da logoped šalje poruke i prima one koje odašilje dijete, čak i jednostavnu mimiku koja prati radnju, i usklađuje njihovu komunikacijsku vrijednost. Pamćenje logopedu omogućava, ako je zapamtio sve što se tijekom prvih susreta događalo, da djetetu ponovo predloži sadržaje i poruke, baš kao što to čini i majka u prostoru prvih razdoblja komunikacijske razmjene koja se ostvaruje na "materinskom jeziku". Osjetljivost ovih trenutaka zahtijeva prisutnost majke, koja mora sudjelovati, ne smije biti izuzeta, i na kraju, pridavanje posebne pozornosti kontekstu i pamćenju od strane logopeda, čija je dužnost neizbježno umjetna rekonstrukcija spontane stvarnosti.

Kako bi se zadržalo sjećanje i stabilnost konteksta, kako bi se omogućio kontinuitet susreta, usprkos redovitim odvajanjima, iz susreta u susret pokazuje se korisnim održavanje stalnosti igara i prostora za rad. U tu svrhu često se za svako dijete koristi posebna kutija u koju se spremaju igračke, knjige, svi predmeti koji su na neki način ušli u zajedničku igru, kako bi se pri sljedećim susretima mogli iznova koristiti.

Komunikacijski modalitet pretežno je gestualan. Logoped se izražava na znakovnom jeziku, ali predlaže i riječi, onomatopejske zvukove, pokrete, mimiku i pantomimu. Sve se događa u funkciji omogućavanja komunikacije, uz stvaranje svijesti o prisutnosti "mosta", koji odnos među partnerima u interakciji smješta u komunikacijsku dimenziju.

Modalitet djelovanja koji smo izložili primjenjiv je u svim situacijama rada koje se odnose na prvo razdoblje intervencije s gluhom djecom. Ne pravimo razliku između različitih vrsta oštećenja sluha, budući da je iskustvo pokazalo postojanje različitih mogućnosti u ovom prvom razdoblju, koje ostaje značajno i nužno za svu djecu koja još nemaju ili imaju vrlo nedostatne komunikacijske kompetencije.

Upravo će djeca tijekom vremena, koje je individualno, pokazati smjer kojim intervencija treba krenuti i kada je uputno provesti određene promjene.

Rad se nastavlja prema modalitetima koji se razlikuju u odnosu na individualne osobitosti djece, posebno što se tiče uvođenja specifičnog rada na verbalnome jeziku. Kada se uspostavi stvarna mogućnost razmjene poruka, takva koja omogućava učinkovitu komunikaciju između djeteta i logopeda te odnos koji je prilagođen djetetovim potrebama, uz uvažavanje osobitosti njegove dobi i njegovog kognitivnog i emotivnog statusa, više ne predstavlja problem niti frustraciju uvođenje, čak i u smislu učenja, nekog oblika rada na verbalnome jeziku.

Uvođenje ove nove jezične mogućnosti postupno postaje sve konzistentnije, još uvijek uz podršku znakovnog jezika, koji dugo zadržava svoju funkciju "sigurnog i nedvosmislenog kanala" uzajamnog razumijevanja.

Ovaj proces mogao bi se usporediti, u metaforičkom smislu, sa školjkama koje valovi donose na obalu: do razumijevanja može lako doći ako je poruka prenesena na valovima povezanosti koja je prirodno u skladu s njom, poput vode za školjke. Ako se nedaleko oblikuje "plaža", polako, kroz ponovne dolaske i vraćanje natrag te ponovno napredovanje još malo naprijed, razumijevanje se, poput školjaka, polako prilagođava na novo mjesto u kojem se može zaustaviti kada pronade prostor koji ga može "zadržati". Putovanja naprijed - nazad brojna su i nisu za sve poruke ista ili u istom broju, ali "prije ili kasnije" poruka stiže, zaustavlja se i ima neko značenje.

Tijekom ovog rada nisu predviđene aktivnosti, vježbe ili sredstva koja se koriste po točno utvrđenom redosljedu, već posežemo za različitim metodama i tehnikama, pod uvjetom da su učinkovite "u tom trenutku i s tim djetetom". Logoped na temelju svog stručnog znanja i osjetljivosti, varira njihovo uvođenje i primjenu u funkciji uvjeta komunikacije.

Posebno, rad se odvija u odnosu na sljedeće verbalne aspekte:

- auditivno - perceptivni aspekt, koji zahtjeva aktivnosti usmjerene na percepciju zvučnih elemenata, ne samo glasovnih, već i okolinskih, na spoznavanje individualnih mogućnosti orijentiranja u svijetu zvukova, šumova i auditivno-perceptivnih kategorija koje mogu postati značajne za korištenje komunikacijskog auditivno-fonatornog kanala;
- vizualno - perceptivni aspekt, povezan s kompetencijom u čitanju s usana, koja već ima svoj prostor za trening unutar znakovnog komunikacijskog modaliteta, jer čini dio karakteristika jezične razmjene koja se događa posredstvom vizualno-mimičko-verbalnog kanala. Znakovni jezik pretpostavlja i vizualnu izražajnost pri produkciji znakova, te vrlo često i područje usana ima važnu funkciju u isticanju znaka, kao i u

obliku artikulacije govornih elemenata koji pripadaju govornom jeziku;

- strukturalno - sintaktički aspekt, specifičan za talijanski jezik, kojeg postupno nastojimo odvojiti i razlikovati od znakovnog jezika. Ovaj proces odvajanja vrlo je osjetljiv i razlikuje se u odnosu na individualne karakteristike svakog pojedinog djeteta, uključujući razinu gubitka sluha.

Problem s kojim se ovdje susrećemo jest taj da se trebaju ponuditi razmjene oblikovane prema strukturi koju dijete još ne poznaje, koristeći kanal koji je djelomično nepropustan zbog oštećenja sluha, a uz potrebu da uvijek bude osigurano značenje koje se može percipirati. Smatramo da je riskantno da se rad, na ovoj razini, odvija i iscrpljuje u odašiljanju poruka "istrgnutih" iz svoje značenjske i prognostičke konotacije, čak iako su one i dobro strukturirane, budući da se lako može dospjeti u situaciju "vježbanja instrumenta" otrgnutog iz svog konteksta i svoje funkcije, odnosno vježbanja odvojenog od jezika koji je u stvarnoj "upotrebi i djelovanju", a što je uvjet koji je u prethodnim poglavljima definiran kao temeljni i usko povezan s komunikacijskom kompetencijom.

Zbog toga tijekom logopedskog tretmana nemamo strogu liniju djelovanja koja ograničava odvajanje dvaju jezika, ali napuštamo "znak" svaki put kada shvatimo da verbalna poruka može biti samostalno percipirana i da čini element sa značenjem koji je dostatan i prihvaćen od strane djeteta. Na sreću, mnoga djeca koju smo dosad pratili i koja pohađaju dvojezičnu eksperimentalnu školu, kako napreduju, prihvaćaju bez teškoća upotrebu talijanskog jezika i često spontano predlažu modalitete verbalne razmjene bez istovremene upotrebe znakova, onda kada se osjećaju dovoljno kompetentnima da to učine i sposobnima da razumiju govorne poruke.

Uzima se u obzir i činjenica da gotovo sva djeca imaju čujuće roditelje i da imaju snažnu želju za sudjelovanjem u jeziku svoje obitelji i svojih čujućih vršnjaka. Ako govorni verbalni jezik predstavlja za njih mogućnost, a ne prisilu, uvijek pokazuju želju za znanjem. Međutim, ne vole da ih se uvijek ispravlja i da se traži ponavljanje zbog "dobre produkcije".

Ispravljanje pogrešaka u smislu izdvajanja pogreške i zahtjeva za ponavljanjem dijete lakše prihvaća kada je tijekom tretmana nasamo s logopedom.

Ispravljanje uz ponavljanje vrlo se malo koristi jer je slabo produktivno. Više se koristi postupak modela, u kojem logoped ima na umu teškoću koju je otkrio u komunikaciji s djetetom, i koji uvijek završava igrom, pričom ili nekom značajnom razmjenom. U toj dimenziji često

sama djeca otkrivaju, ističu i zahtijevaju objašnjenja metajezičnog karaktera.

U ovoj fazi najviše se koriste igre koje predviđaju zamjenu uloga, pričanje bajki i basni, čitanje knjiga za djecu, strukturirane ili polustrukturirane društvene igre.

Jedna vrsta aktivnosti koja je naročito učinkovita jest ona koja predviđa prenošenje informacija sugovorniku koristeći strategije zaključivanja, predviđanja i referencije;

- morfološkim aspektima ne bavimo se izolirano, već sustavno, zajedno sa semantikom i sintaksom. Može se dogoditi da se naglašava morfološka dinamika (npr. muški rod, ženski rod; množina, jednina; glagolska vremena, načini i lica) korištenjem daktilologije, ali uvijek u okvirima komunikacijske razmjene u kontekstu, npr. radeći na tekstu. To se nikada ne izvodi u preskriptivnim okvirima, već uvijek u skladu s interesima tipičnima za razvojnu situaciju djeteta;
- fonološki i fonetsko-artikulacijski aspekt tijekom cijelog trajanja logopedskog tretmana razmatraju se u smislu modela koji se djetetu nudi, uz posebne strategije koje ne obvezuju dijete da se prilagođava posebnom zahtjevu. Aktivnosti u smislu formalnog vježbanja izgovora provode se samo ako je dijete sposobno podnijeti ih bez velike frustracije. U tom području rada posebno su učinkovite tehnike Verbotonalne metode, koje pružaju različite mogućnosti perceptivnog povezivanja različitih komunikacijskih kanala .

Na kraju, čini se da se prisutnost logopeda u komunikacijskom životu gluhe djece može definirati kao unapređivanje osjetljivog i nepredvidljivog procesa, koji se odvija uz istovremenu prisutnost dvaju jezičnih modaliteta. Usvajanje tih dvaju modaliteta nužno je s obzirom na njihovu pripadnost dvama svjetovima (svijetu gluhih i svijetu čujućih), s onu stranu takozvane umjetne cjelovitosti jednog jedinog površinskog jezika, ali uz zajamčeno izrastanje u osobe koje su sposobne uspostavljati odnose s drugima i sa svijetom u kojem žive.

3. SVI JEDNAKI ILI SVI RAZLIČITI?

Silvia Ceria¹

Rad u doticaju s različitostima u odgojno-obrazovnom kontekstu uključuje određena temeljna uvjerenja nastavnika:

- nije moguće postaviti se prema nekoj vrsti problema na neosoban i sterilan način, ukoliko se želi shvatiti problem prije nego se pristupi njegovom rješavanju;
- nije moguće prihvatiti nedostatak i različitost drugoga ako to isto, na dubljoj razini, ne prepoznamo i ne prihvaćamo u sebi samima;
- ne može se vrednovati različitost, vlastita ili tuđa, ako nismo sposobni vidjeti ono što joj uvijek čini protutežu.

Invalidnost, posebice ona vezana uz sluh, nije nikada strogo osobna, već uvijek i nužno uključuje i okolinu.

Priručnici² govore o "zajedničkom hendikepu": tijekom komunikacije gluhoća dovodi u duboku krizu gluhog čovjeka, ali vjerojatno prije svega i onoga tko je s njime u nekom odnosu, snažno narušavajući uobičajene komunikacijske sheme.

Uz to, učinak te dezorijentiranosti silazi u čovjekovu dubinu, odražavajući se na dinamička gibanja očito strana gluhoći.

Među neobičnostima tih mehanizama odnosa, u nepoprecivim teškoćama koje oni stvaraju, preostaju samo dvije mogućnosti: negirati gluhoću – izabavši time implícite put izolacije (za sebe i za druge), a time i hendikepa (za sebe i za druge), ili joj pak pridati neku vrijednost i pokušati razumjeti ono što ona zahtijeva od obiju strana u odnosu.

Ako se odabere taj put, ostalo dolazi kao posljedica. Svačija individualnost uvijek je sastavljena od onoga "što postoji" i od onoga "što nedostaje", od sposobnosti i nesposobnosti: na toj vagi punoće i praznine svatko od nas može stvoriti svoju ravnotežu, svoj specifični način postojanja, potpuno različit od bilo kojeg drugog. Sve to ostvaruje se u stalnom pokretu i preobrazbi zahvaljujući uspoređivanju i razmjeni s drugima.

Neophodno je da nastavnik shvati tu složenost i dinamiku: njegov cilj trebao bi biti da pusti svakoga da raste, da dađe prostora potrebama sve djece, da, prihvaćajući napetosti i proturječja, dozvoli da one izađu na vidjelo,

kako bi "stvarne" potrebe, a ne one nametnute, mogle naći svoj odgovor.

Ostalo je igra individualnih razlika, koje svaku školsku situaciju neizbježno čine različitom. Svako dijete koje dolazi, nosi sa sobom novu različitost iskustava, znanja, proživljenih osjećaja, koji jednako neizbježno mijenjaju fizionomiju cijele skupine.

Možemo se pretvarati da svi ostajemo isti. Ili si možemo osvijestiti da nas svaki novi element navodi da izvučemo na tisuće novih nijansi različitosti. Slika postaje "drugačija", ali sve bogatija.

Eto: fizička integracija (inserimento – umetanje, op. prev.) znači stvoriti jednobojni prostor na koji se gleda izdaleka i koji je dobro odvojen od drugih. Stvarna integracija (integrazione) znači pak dopustiti toj boji da se mijenja i da nas mijenja, prihvaćajući izazov da zajedno stvorimo neku novu boju.

Dva jezika za komuniciranje

Naša škola nije samo za gluhu djecu, ali niti samo za čujuću. Ono što nastojimo stvarati iz dana u dan, korak po korak, jest škola za gluhu i čujuću djecu zajedno. Želimo stvoriti školu gdje vizija dvojezičnosti predstavlja privilegirani i nužan instrument prevladavanja komunikacijskih barijera i izgradnje mosta među dvama svjetovima. Valja istaknuti da ulazeći u školu, i gluha i čujuća djeca moraju moći ostati onakvom kakva jesu, s vlastitom gluhoćom i s vlastitim sluhom, ali i da zajedno moraju postati nešto novo, nešto svakako bogatije i, da ostanemo u okviru ove metafore, nešto obojenije, na dobrobit svih.

Ali, da bi postala bogatstvom, različitost se mora moći izraziti i pokazati.

Niti sadržaji, niti razmjene u odnosima ne mogu imati odjeka kod pojedinca ako nisu razvidni i pristupačni uz zajednički kôd koji je usmjeren preko kanala koji omogućuje dvosmjerni prolaz u smislu komunikacije. Ono što prolazi tim kanalom mora dopirati do oba sugovornika.

1 Edukacijska rehabilitatorica, didaktička i metodička koordinatorica u Osnovnoj školi Cossato Capoluogo (gluha od 25. godine života).

2 Daniel Marcelli (1995.), *Psicopatologia del bambino*, Milano, Masson, str. 228.

Znači, prije svega, imamo problem dostupnosti. Potrebno je otvoriti vrata.

A otvoriti vrata u obrazovanju gluhog djeteta znači nužno osposobiti ga za korištenje znakovnog jezika. Samo putem iskustva koje se ostvaruje preko potpuno integriranog vizualnog kanala dijete može shvatiti smisao i uporabu jezika te dati određenu protočnost usvojenoj kompetenciji. Samo ako shvati i primi u svakom trenutku sve aspekte stvarnosti, dijete može usvojiti sadržaje primjerene svojoj kronološkoj dobi te stvoriti temelj za ostvarivanje svakog drugog učenja.

Govorni jezik ne može za njega biti prvi jezik: kako bi i mogao biti, kad nam trebaju godine napora i umjetnog vježbanja da bismo ga naučili? Jezik je plod usvajanja, a ne učenja: može se pojaviti samo u prirodnim i spontanijim uvjetima. Radi se o općem razvojnom iskustvu koje uključuje biološke, kognitivne i odnosne aspekte koji su međusobno tijesno povezani. Preko mnogih složenih psihičkih transformacija, uronjenošću u jezik od najranije dobi, dijete usvaja govor svoje okoline³.

Sada se čini očitim (i, iskreno, teško je prihvatiti da neki to još uvijek ne uočavaju), da prva stvar koju treba učiniti s gluhim djetetom jest uroniti ga, što je ranije moguće i uz još veći trud u odnosu na čujuće vršnjake, u kupku koja je komunikacijska, prije nego li jezična.

Ako takvo uranjanje ne postoji, treba ga na neki način stvoriti.

To je bila intuicija svih onih koji su surađivali kako bi ovom projektu dali život. Nije slučajno da su razmišljanja mnogih od njih i danas usmjerena na traženje načina da se spase ili nadoknade najranije razvojne faze te da se s intervencijom započne što je ranije moguće: dvojezična perspektiva trebala bi, barem što se tiče institucionalnog obrazovanja, obuhvatiti cijeli vremenski period mlađe i starije predškolske dobi - ne počevši tek od vrtića, nego već od jaslica.

Integracija kao jednake mogućnosti

Pogledajmo, dakle, koje značenje u okviru našeg iskustva dvojezičnosti ima pojam integracije.

1. Prije svega, integracija za nas znači pružiti gluhom djetetu jednake mogućnosti komunikacije.

Ključne osobe projekta u ovom pogledu očito su prevoditelj, koji neprestano podupire odgajatelja odnosno nastavnika, prevodeći svaki oblik rada i jamčeći tako

cjelovitost informacije, te nastavnik LIS-a, čiji je zadatak da razvije dobru jezičnu kompetenciju kod gluhe i čujuće djece. Oni imaju iznimno osjetljive uloge o kojima se detaljnije govori u poglavljima 6 i 7. Ono što se ovdje čini značajnim jest istaknuti utjecaj njihovog rada na slobodnu komunikacijsku razmjenu među svim članovima skupine: bila gluha ili čujuća, djeca mogu slobodno izabrati, iz prilike u priliku, prema situaciji ili sugovorniku, hoće li se izražavati na talijanskom ili talijanskom znakovnom jeziku. Komunikacija može biti započeta, koncentrirana, može se proširiti. Ne sastoji li se smisao komunikacije upravo u takvoj razmjeni poruka koja zahtijeva i mogućnost praćenja i uključivanja u razmjene drugih osoba? U našem projektu, bez obzira na strukturalna ograničenja zbog kojih se naša situacija ne može definirati kao zaista i potpuno dvojezična, sve je to moguće i svakodnevno je naše iskustvo. Pripadnost skupini koja je sposobna primati i razmjenjivati poruke na zajedničkom jeziku nužan je uvjet ostvarivanja integracije.

2. Drugi aspekt pojma integracije odnosi se na mogućnost intervencije.

Pružiti jednake mogućnosti u ovom slučaju znači poticati sposobnost gluhog djeteta da bude uvijek prisutno u onome što ga okružuje te da ima mogućnost davanja svog doprinosa zajedničkom radu. Ovo je cilj kojem osobito težimo, jer znamo (a autorica ovog priloga zna to i iz osobnog iskustva) kako je lako nekoj gluhoj osobi isključiti se iz odnosa, i koliko je hrabrosti potrebno za neprestano potvrđivanje vlastitog prava na razumijevanje, i kao posljedica toga, vlastite mogućnosti da se govori. Ako je istina da je prisutnost temelj jezika, onda komuniciranje prije svega znači biti u odnosu. Prioritet, dakle, postaje učvršćivanje identiteta: što je dijete mirnije u uvjetima svoje gluhoće, to će više uspjeti primiti i promijeniti stvarnost koja ga okružuje.

3. Integracija za nas, na kraju, znači pružiti jednake mogućnosti u razumijevanju sadržaja i, stoga, u postizanju odgojno-obrazovnih ciljeva.

Nepripremljeno uključivanje gluhog djeteta u redovnu školu imalo je često katastrofalne posljedice. Ne želimo prihvatiti razinu kulturnog siromaštva s kojom je svih ovih godina veliki broj gluhih učenika stizao do kraja svog školovanja.

Odgojno-obrazovno okruženje izravno je odgovorno za stvaranje uvjeta u kojima se gluho dijete neće ustručavati pitati kako bi nešto razumjelo, u kojima će to moći činiti u emotivno vedroj atmosferi i u kojima će mu biti pružena sredstva za samostalan rad. Isto tako, sma-

3 René Diatkine (1986.), u: Danielle Bouvet, La parola del bambino sordo, Milano, Mason Italia Editori.

tramo neophodnim maksimalno razvijati sve aspekte divergentnog mišljenja (uključujući šalu i ironiju, koje su među najtežima za razumijevanje i asimiliranje u procesu usvajanja jezika), preko takvog edukacijskog programa koji pruža mnogo prostora za kognitivno anticipiranje, maštu i kreativnost.

Strategije i modaliteti odgojno-obrazovnog rada

U svom dosadašnjem radu u osnovnoj školi nismo slijedili neke "propisane" metode. No, iz prakse su, malo po malo, proizašle mnoge vještine koje su se pokazale iznimno dragocjene te su postale strategije i kriteriji učinkovite intervencije, kao na primjer:

- a) Jasno označiti početak rada ili zajedničke komunikacije: svraćanje pozornosti izrazito olakšava proces razumijevanja, dok nepravovremeno uključivanje u već započetu komunikaciju dovodi do osjećaja nesigurnosti i dezorijentacije.
- b) Izložiti djeci zadatke koje trebaju izvršiti na najjasnijem mogućem način, pa i putem dramatizacije, kako bismo bili sigurni da su sva gluha djeca razumjela. Često se gluhu djecu smatra nesposobnom da izvrše zadatak, dok im, u stvari, nisu ponuđena sredstva za pristup zadatku: rezultat toga je pogrešno tumačenje jezičnog nedostatka kao kognitivnog hendikepa.
- c) Korištenje daktilologije i njezinih različitih funkcija kao alternativnog sredstva fonetskog aspekta jezika, kao mosta između govornog i pisanog jezika te kao sredstva tjelesnog izraza važnog i na emotivnom planu.
- d) Na jasan način razlikovati jezične kodove, vokalni jezik i LIS, dopuštajući svakom djetetu da samo, spontano i slobodno tijekom slobodnog vremena odabere modalitete komunikacije.
- e) Što se tiče pregledavanja pisanih radova gluhe djece, opredjelili smo se za to da ne ispravljamo greške na tradicionalan način, već spontanu produkciju gluhog djeteta radije smatramo izrazom drugačije jezične strukture, kao one u stranom jeziku (što sigurno i jest, ukoliko je djetetov materinski jezik LIS), stavljajući je u opreku sa strukturom talijanske rečenice, tražeći "kako se to kaže na talijanskom jeziku..." (vidi poglavlje 15).

Ovo (i za djecu) eksplicitno istraživanje jedne drugačije strukture, budući da je svima razumljivo, ne kažnjava dijete, već ga potiče da traži nove oblike izražavanja pojmova. Često tijekom ovakvog rada koristimo kartice, kojima na kraju stvaramo prave osobne knjige, u kojima

su vizualizirani različiti korišteni rečenični modeli ili pak shema mentalnog napretka kojeg pratimo.

U okviru ovog pristupa teškoće gluhe djece vezane uz talijanski jezik pojavljivale su se postupno na prirodan način, onako kako su se pojavljivale i u njihovih čujućih vršnjaka, te nisu zahtijevale presustavne postupke njihova prevladavanja, odvojene od onih u ostalom dijelu razreda.

I čujućoj i samoj gluhoj djeci jasno je da gluho dijete može govoriti i pisati na način koji je, s obzirom na oblik i strukturu rečenice, različit.

Upravo je to naša namjera - osvijestiti djeci različitost između:

- znakovnog jezika;
- govornog talijanskog jezika i
- pisanog talijanskog jezika.

Ako je istina da je LIS ključ za postizanje većine ciljeva koje si postavljamo, jednako tako istina je da je još jedan temeljni "čvor" i učenje talijanskog pisanog jezika, koji omogućava prijeko potreban pristup informacijama jer na taj način gluhi učenik može koristiti sredstva pisane kulture te ih, posljedično, i proizvoditi.

Veliko je iskúšenje bilo da se slijedi odvojen put u odnosu na razred, da se konstruiraju unaprijed propisani obrasci odgovora na tipične potrebe, ili potrebe koje se smatraju tipičnima za gluhe. Zadatak nije bio lagan, a razlozi za brigu bili su više nego utemeljeni. Međutim, pokretačka snaga interakcije i prirodnosti bile su ponovo ključ uspjeha. Izvan ove osjetljive igre suprotstavljanja, izazivanja i razmjene, ništa značajno ne može se dogoditi, ni na području odnosa, ni na području učenja.

Zaključci

U ovom poglavlju nastojali smo analizirati glavne aspekte našeg poimanja integracije.

Ali, ako bolje razmislimo, koji od ovih ciljeva, koji su očito prioritet za gluhu djecu, nisu prikladni i za čujuću djecu? Nije li pravo svakoga da može komunicirati, razumjeti, djelovati?

Radi se o jednakim mogućnostima koje se moraju pružati svima, uz apsolutno i uzajamno poštivanje individualnih razlika. O tome u svakom trenutku treba voditi računa kako bi se poticala integracija gluhe djece. To, naravno, ne može ne imati duboki pozitivan odjek i među čujućom djecom.

Prisutnost gluhe djece u razredu obvezuje nastavnika da uvijek bude u stalnoj komunikaciji i odnosu s djetetom kao sugovornikom, da nikada ništa ne uzima zdravo za gotovo, da često usporava tempo vlastitog "prijenosa".

Ali upravo u trenutku kada pristanemo na stanku, nadvladavajući strah od gubljenja vremena i nervozu od programa kojeg treba realizirati, izranja jedan dubok, potpuno nov program: zbog toga jer je ova stanka puna kognitivnog rada koji, kada se pokrene, stvara neiscrpno didaktičko vrelo.

Slijedi, dakle, da nas gluhoća vodi do slušanja, i da iz slušanja izvire jedna dublja komunikacija.

Pisanje o ovoj temi započeli smo dajući za pravo priručnicima: gluhoća je zajednički hendikep.

Zaključujemo s onime što iz dana u dan učimo od naše djece: ako im dopustimo da govore, gluhoća može postati zajedničko bogatstvo.

DRUGI DIO

SURADNICI

4. ODGAJATELJI I NASTAVNICI

U vrtiću

Anna Rita Ubertalli¹

Uključivanje gluhe djece u vrtić stavilo je odgajatelje pred nove teškoće. Naime, uz uobičajene zadatke koje trebaju svakodnevno izvršavati, moraju se truditi da sva djeca, i gluha i čujuća, imaju na raspolaganju vedar, miran i povjerljiv prostor, kako bi mogla dijeliti zajednička iskustva i razvijati svoje kompetencije.

Uključivanje gluhe djece dovelo je do promjene odnosa među različitim stručnjacima koji rade na projektu te do promjena u stručnom obrazovanju odgajatelja, osobito u pogledu kulture gluhih i znakovnog jezika.

Što se tiče odnosa među stručnjacima, odgajateljica skupine morala je naučiti na koji način surađivati s prevoditeljem i gluhom odgajateljicom kako bi se pronašle zajedničke strategije i usvojili zajednički načini rada. Osim međusobne suradnje različitih djelatnika u vrtiću, suradnja se ostvarivala i s vanjskim suradnicima - stručnjacima s područja didaktike pisanog jezika i LIS-a, te s medicinsko-rehabilitacijskom službom. Bez sumnje, mogućnost trajne suradnje različitih stručnjaka omogućila je i omogućava pronalaženje alternativa i valjanih rješenja specifičnih problema koji se pojavljuju tijekom rada.

Jednako značajna bila je i sposobnost odgajateljica da se prilagode promjenama nastalim uključivanjem gluhe djece u vrtić, njihova želja za stjecanjem znanja o problemima vezanim uz gluhoću i učenjem znakovnog jezika, kako bi uspjele ostvariti komunikacijski odnos s gluhom djecom.

Sve to zahtijevalo je promjene vezane uz povećanje fleksibilnosti u radu i pridavanje posebne pažnje razumijevanju poruka koje šalju gluha djeca. U stvari, uloga odgajateljica i strategije koje koristimo, mijenjaju se ovisno o potrebama u različitim trenucima tijekom dana:

- u trenutku primanja ili tijekom slobodne igre odgajateljica, iako u mnogim slučajevima nema dovoljno znanja LIS-a, nastoji ostvariti izravan kontakt s gluhom djecom, dovijajući se komunikacijskim teškoćama korištenjem drugih strategija. Samo u nedostatku razumijevanja, obraća se prevoditelju ili gluhom odgajatelju;

- za djecu koja pohađaju vrtić tek prvu godinu, Kalendar vodi ili odgajateljica na talijanskom jeziku, ili gluha odgajateljica na LIS-u, na način da svi mogu primiti iste informacije na dvama jezicima uz intervencije primjerene njihovim jezičnim kompetencijama;
- prije aktivnosti u laboratoriju, odgajateljica se dogovara s edukacijskom rehabilitatoricom oko eventualnih strategija koje treba koristiti: posebnog materijala koji treba pripremiti, načina obuzdavanja djece koja remete rad, itd.;
- tijekom laboratorija, putem konkretnih iskustava i igre potiče se razvoj poveznica između djetetovih spontanijih spoznaja i kompetencija koje želimo da stekne, radeći u manjim ili većim skupinama, kako bi se omogućile promjenjive i značajne interakcije;
- nakon izvođenja različitih aktivnosti odgajateljica skupine, edukacijska rehabilitatorica i gluha odgajateljica sa znanjem LIS-a, konzultiraju se glede izvedene aktivnosti te se dogovaraju oko mogućih prilagodbi, promjena ili specifičnih intervencija;
- u jezičnome laboratoriju, u kojemu su gluha djeca pokazala više teškoća, odgajateljica neprestano ima podršku prevoditelja. U ovom laboratoriju susrećemo se s teškoćama pri prevodenju. S jedne strane, aktivnosti prevodenja stvaraju trenutke čekanja; kao posljedica toga neka čujuća djeca koja imaju kratkotrajnu pažnju gube koncentraciju; s druge strane, prijevod često nije dovoljan da gluha djeca razumiju sadržaj, jer još nemaju potrebnu kompetenciju u LIS-u. Kako bi se doskočilo ovim specifičnim problemima koriste se različite strategije, poput dramatizacije i mimike koje izvode djeca ili odgajateljica, upotrebe slika ili grafičkih materijala te odabira sadržaja koji se smatraju značajnijima i na kojima se treba duže zadržati. Uz to, za vrijeme skupne konverzacije ili čitanja djeca sjede u polukrugu, tako da svi mogu jasno vidjeti odgajateljicu koja govori ili čita i prevoditelja koji prevodi.

1 Odgajateljica jednog odjeljenja u vrtiću Cossato Centro, organizacijska i izvršna koordinatorica projekta

Treba privući pozornost, dopustiti vrijeme potrebno za prevođenje, pričekati da poruka dopre do svih, dati vremena svima da oblikuju pitanja. Sve su to strategije potrebne da bi se stvorile jednake mogućnosti djelovanja. Uz to, u trenucima skupne konverzacije lice i usta treba postaviti tako da budu vidljivi svima, govor popraćivati facijalnom i/ili tjelesnom ekspresijom, treba nastojati privući pozornost pogledom i raznim drugim strategijama. Sve to potiče intenzivniju komunikaciju s gluhom djecom.

Ako se osvrnemo na sve ono što smo do danas ostvarili, moguće je izvesti neke zaključke.

Glede kompetencija i postignuća, gluha djeca upisana od prve godine napreduju kao i njihovi čujuć vršnjaci. Od njih se zasigurno zahtjeva veći napor, jer u kratkom vremenu moraju usvojiti jezična znanja neophodna za komunikaciju i uspostavljanje odnosa s drugom djecom iz odjeljenja i odraslima.

Stalna prisutnost osoba koje znakuju pomaže gluhoj djeci da konkretiziraju i ubrzaju svoj proces učenja, pruža im jednake mogućnosti djelovanja, pristupa informacijama, sudjelovanja i suradnje.

Teškoća s kojom smo se susretali ovih godina bila je kasno uključivanje neke gluhe djece, koja su počela pohađati vrtić tek sa četiri ili pet godina. Ta djeca pokazivala su težak deficit jezičnih i općih znanja i kompetencija, kao i, u nekim slučajevima, značajnu hiperaktivnost uzrokovanu nedostatkom komunikacije. U nastojanju da se ubrza usvajanje LIS-a te da se na najbolji mogući način potiče integracija gluhe djece, čujuće odgajateljice, u suradnji s gluhom odgajateljicom, organizirale su posebno vrijeme posvećeno učenju prirodnog jezika gluhe djece – LIS-a, bez kojega ta djeca ne bi mogla uspostaviti odnose sa svojim vršnjacima te bi imala teškoće u izgradnji odnosno procesu učenja simboličko-kulturalnih sustava. Stoga je predviđen individualni rad ili rad s dvoje djece, kako bi se stvorile situacije "po mjeri", tijekom kojih dijete može razumjeti sadržaje putem suradnje sa sebi jednakima. Uz to, u jezičnome laboratoriju organiziraju se razne aktivnosti uz prisutnost prevoditelja, kako bi se djeci omogućio pristup informacijama putem primjerenijih modaliteta i pojednostavljivanja primjerenih njihovim minimalnim kompetencijama.

U osnovnoj školi

Monica Bordignon i Giovanna Pastorello²

Jedan od primarnih ciljeva našeg projekta jest pružiti djeci koherentan pristup u odgoju i obrazovanju, osiguravajući kontinuitet u procesu usvajanja različitih znanja i kompetencija. Nastojalo se stvoriti metodičko-didaktički put koji bi bio orijentir za ustanove (vrtić i osnovnu školu) uključene u ovaj kontekst dvojezičnosti, koji bi učenicima omogućio skladan odgoj i obrazovanje.

U nekim slučajevima nije bilo potrebno mijenjati nastavni plan i program, ali u određenim situacijama, u kojima su individualne razlike bile naglašene, bilo je nužno diferencirati neke dijelove programa kako bi se zajamčio obrazovni uspjeh.

Izrada našeg programa rada temeljila se na protokolima praćenja tijekom naših svakodnevnih aktivnosti i tijekom tutorskog rada te na razgovorima s odgajateljicama u vrtiću. Podaci prikupljeni iz ovih izvora poslužili su nastavnicima za prilagodbu i usklađivanje programa.

Biti nastavnikom u eksperimentu poput našega, čak i više nego u nekim drugim situacijama poučavanja, znači uvijek biti na raspolaganju za suradnju, istraživanje i promjenu. Najvažnije je biti fleksibilan, zajedno s drugim osobama koje rade u razredu, kako bi se ostvarila stalna razmjena ideja i kompetencija te sveobuhvatno zajedničko planiranje, provjera i evaluacija rada. To pretpostavlja sposobnost pojedinca za timski rad, njegovu svijest o ciljevima kojima se teži te shvaćanje potrebe za stalnim prilagođavanjem ciljeva konkretnim situacijama.

Suradnja različitih stručnjaka

Povećan broj stručnjaka koje rade na istom zadatku zahtijeva česte međusobne susrete i suradnju:

- Suradnja između razrednog nastavnika i edukacijskog rehabilitatora - za ostvarivanje jedinstvenog programa u kojem se izmjenjuju skupne aktivnosti koje vode oba stručnjaka, s aktivnostima koje vode pojedinačno jedan ili drugi, prema njihovim predispozicijama i posebnim kompetencijama te prema emotivnoj reakciji gluhe djece, njihovim zahtjevima i potrebama. Uz to, suradnja je važna i u dnevnoj i tjednoj evaluaciji prove-

denih aktivnosti, korištenih metoda, načina korištenja prostora, vremena i opreme te evaluaciji tijeka nastave koju su učenici pratili.

- Suradnja između razrednog nastavnika i prevoditelja - uvijek u središtu programa, sa svrhom analize sadržaja koje se želi prenijeti (analiza tema za raspravu, pisanih tekstova koji će se koristiti, aktivnosti čitanja, itd.), te za osvrt na neke osobitosti prijevoda (gramatički i strukturalni aspekti LIS-a koji utječu na prijevod).
- Suradnja između razrednog nastavnika i nastavnika LIS-a - za usklađivanje aktivnosti koje se izvode u razredu s nekim aktivnostima koje se izvode u laboratoriju znakovnog jezika, kako bi upoznali i pratili postignuća djece u različitim nastavnim situacijama i u dva različita jezika.
- Suradnja između razrednog nastavnika, edukacijskog rehabilitatora, logopeda te neuropsihijatra koji prate gluha djecu - razmatranje posebnih teškoća svakog djeteta, naročito s obzirom na učenje talijanskog govornog jezika.
- Suradnja između nastavnika, logopeda i obitelji gluhe djece - da se zajamče usklađenost postupaka, jasnoća informacija i suradnja.
- Suradnja između svih suradnika u odjeljenjima škole - tijekom međurazrednih sastanaka izdvajaju se zajedničke točke, aspekti koji uzrokuju zbunjenost te se raspravlja o problemima koji su se eventualno pojavili.
- Suradnja između razrednih nastavnika i stručnjaka za didaktiku pisanog jezika - za analizu usvajanja vještine pisanja u svih učenika i definiranje strategija poučavanja.
- Suradnja između nastavnika i stručnjaka za LIS - za produbljevanje znanja o "kulturi gluhih" te za proučavanje LIS-a.

Kako smo već istaknuli, projekt "Gluhi" predstavlja posebnu školsku situaciju u kojoj se suradnjom među svim spomenutim stručnjacima nastoje izgraditi putovi poučavanja koji uzimaju u obzir potrebe gluhih učenika. To zahtijeva od nastavnika da se znaju igrati, da budu spremni mijenjati vlastita uvjerenja i kompetencije vezane

uz poučavanje, obuzdavajući strepnju koju svaka nova situacija donosi.

Svi nastavnici koji rade na ovom eksperimentalnom projektu spremni su na stalno stručno usavršavanje kako bi se upoznali s pedagogijom i psihologijom gluhe djece, kako bi bili informirani o istraživanjima na području didaktike te kako bi naučili i koristili nove strategije.

Suradnja s učenicima

Uglavnom uspijevamo ući u komunikaciju sa svojim učenicima i razumjeti ih na prirodan i spontan način, ali ne prepuštamo slučaju našu komunikacijsku kompetenciju: ona se stalno istražuje, izoštrava i razvija, kao temeljno sredstvo naše stručnosti. Nije dovoljno ići na tečajeve LIS-a ili misliti da je problem riješen ako imamo prevoditelja uz sebe. Potrebno je poznavati kulturu gluhih, koja je različita od naše, nastojeći staviti se na mjesto gluhe djece i pokušati promatrati njihovim očima ono što nas okružuje. Za svakog nastavnika treba biti važno ostvariti "sklad" s učenicima, kako bi im se pomoglo da rastu u okruženju jednakih mogućnosti, boreći se tako protiv izoliranosti, samoće i posljedične marginalizacije.

Sve aktivnosti u našem odgojno-obrazovnom radu izvode se na talijanskom jeziku uz simultani prijevod na LIS. Zadatak je nastavnika da na što pozitivniji način prihvati aktivnost djece. Mora ih poticati na međusobnu suradnju, raspravljajući u skupini o svemu što je svatko od njih rekao, uz, naravno, pomoć prevoditelja. Ponavljanje onoga što je rečeno služi djeci da postanu sigurnija u ono što su izgovorila ili znakovala, u ispravnost njihovih argumenata, a prevođenjem na znakovni ili govorni jezik, ovisno o slučaju, omogućava svim učenicima da u potpunosti shvate razmišljanja svojih suučenika.

Tijekom nastave, izlaganja moraju biti što je više moguće vizualno usmjerena. Razredni nastavnik dogovara se s edukacijskim rehabilitatorom kako pripremiti vizualni materijal koji bi mogao olakšati razumijevanje, kako poticati dramaturgiju i kako odrediti tijek obrade primjera na ploči.

Sa stajališta djelotvornosti, postoje neke komunikacijske strategije koje nastavnik mora poznavati kako bi mogao lakše komunicirati s gluhom djecom:

- kada priča s njima uvijek mora biti ispred njih, u odnosu jedan na jedan;
- biti siguran da su mu lice i usta dobro osvijetljeni;
- govoriti na jasan i jednostavan način, ne koristiti dugačke rečenice ili one sastavljene od prevelikog broja zavisnih rečenica;

- prestati govoriti kada gluhi učenici više ne mogu vidjeti nastavnika (dok, primjerice, piše po ploči);
- govoriti jednom po jednom učeniku i signalizirati rukom kada netko prekine razgovor ili se u njega uključi;
- lagano dotaknuti dijete po leđima ili po ruci ako se želi privući njegova pozornost;
- poštivati vrijeme za prijevod, ne nametati vlastite intervencije radu prevoditelja;
- omogućiti sudjelovanje gluhe djece u svemu što se događa u razredu i što bi njima moglo promaknuti (primjerice, govor učenika koji sjedi iza u razredu), izravno na LIS-u ili glasovno (prevoditelj će prevesti poruku).

5. EDUKACIJSKI REHABILITATOR

U vrtiću

Claudia Innocenti'

Radeći prilično dugo kao edukacijska rehabilitatorica u vrtiću u Cossatu imala sam prilike razmišljati o svojoj ulozi u ovom iskustvu integracije gluhe i čujuće djece, te o brojnim mogućnostima za ulaženje u taj jedinstven i zadivljujući komunikacijski svijet koje mi je to iskustvo pružilo.

Poziv prosvjetnog djelatnika zahtijeva učenje, praćenje novosti, provođenje istraživanja, konzultiranje radova i iskustava prethodnika koji su se bavili teškim zadatkom odgoja i obrazovanja djece; to je jedno istraživanje, u svojoj biti intelektualno i, ako hoćemo, znanstveno: to je objektivna način prikupljanja podataka, informacija koje se mogu pročitati i vrednovati. To je jedna važna dimenzija za onoga koji želi poučavati, nužna za onoga koji se želi definirati kao "učitelj", ali koja svakako nije dovoljna.

Odabratu poziv prosvjetnog djelatnika, naročito edukacijskog rehabilitatora, znači prijeći granice teorije, granice propisanih i predviđenih rješenja; to znači spontano se igrati, otvoriti se iskustvima, biti pun života i kreativan, imati hrabrosti djelovati bez predrasuda; biti edukacijski rehabilitator znači također biti izložen slučajnosti, biti ranjiv, spreman na neočekivano, nepredviđeno i na grešku. Uz to, treba biti svjestan da su reakcije djece u odgojno-obrazovnom radu u velikoj većini slučajeva nepredvidljive i da nas mogu dovesti u teškoće ukoliko očekujemo uobičajeni, rekla bih, banalan odgovor na naša edukacijska nastojanja; naprotiv, pokušati odgajati i obrazovati živeći iskustvo, doticati ga rukom, na način kako činimo mi koji radimo na integraciji gluhe i čujuće djece, znači dati vrijednost različitostima, integrirati ih u okruženje u kojem se normalnost ne suprotstavlja različitosti, već predstavlja složeno stanje svakodnevnice.

Djeca vole istraživati, doživljavati iskustva, djelovati na način da se uvijek događa nešto novo, a tako bi trebalo biti i s odgajateljima i nastavnicima; iskusiti situacije različitosti, integracije, znači, kako sam već rekla, igrati se, rasti na ljudski i profesionalni način za djecu, s djecom, biti na neki način odgovoran za njihovu budućnost u

svijetu koji poštuje onoga koji se razlikuje od većine. To vrijedi, naravno, kako za gluhu, tako i za čujuću djecu.

U svom dosadašnjem radu postupala sam, i postupam i dalje, kao da se uvijek radi o nekoj novoj situaciji, novim mentalnim prostorima koje treba istražiti, kao da je integriranje svijeta gluhoće s čujućim svijetom poticaj, pokretač koji mi omogućava da rastem i da se mijenjam; nešto se u meni oblikuje, neka osobna uključenost koju ranije nisam osjećala, niti tražila, zatvorena u svoju ulogu, u svoje znanje; nisam uspijevala eksperimentirati niti sjediniti se s različitošću gluhe djece.

Potpuna uronjenost u ovo iskustvo dvojezičnosti aktivira moje potencijale, otkriva mi nepoznate nijanse o meni samoj, o mom svakodnevnom druženju s djecom.

Vjerujem da mogu reći da je jezično sredstvo, kôd korišten za komunikaciju - znakovni jezik, možda ono profesionalno otkriće koje je bilo najvažnije za moj rad; približila sam se tom modalitetu vizualne i gestualne komunikacije još dok sam bila mala, kada sam još bila daleko od ideje da bi poučavanje moglo biti sastavni dio mog života. Dijelila sam s gluhim osobama njihov način života i pogled na svijet, obogatila sam se kulturnim i društvenim aspektima znakovnog jezika. Dijeleći spontano s gluhim mladićima i djevojkama njihov jezik, uvidjela sam drugačiju kvalitetu njihove komunikacije, dinamičnost, kreativnost, koja je svaki odnos činila tečnim, možda iskrenijim, ostvarujući veću bliskost između onoga što se misli i onoga što se govori, te manju udaljenost između označenog i označitelja, između tijela i uma.

Talijanski znakovni jezik omogućio mi je da si osvijestim kako se komunikacija ne odvija samo putem riječi, dapače, često i putem tišine; i upravo tim neverbalnim dijelom komunikacije izražava se ono što se osjeća i što jest.

Važno je, naročito ako radite u situaciji kakva je u Cossatu, neprestano promišljati o značenju "integracije": kako da je ostvarimo u normalnim aktivnostima, u dječjim igrama, kao i u promišljanjima nastavnika i odgajatelja. Integracija u našem vrtiću dobila je fundamentalni značaj,

postala je nezaobilazan cilj našeg rada; integrirati različitosti čujuće i gluhe djece u jednom normalnom okruženju.

Kao što se može vidjeti, upravo ideja normalnosti postaje predmetom rasprave. Škola postaje mjestom susreta raznih različitosti - društvenih, jezičnih i kulturalnih, koje sačinjavaju naše "normalno" društvo. Gluha djeca usvajaju kulturu, načine ponašanja i življenja čujuće djece i obratno, čujuća djeca istražuju svijet sačinjen od znakova, pogleda, tihih razumijevanja; čine mnogo više od samog toleriranja ili prihvaćanja različitosti. Žive različitost svakodnevno, u skupini sebi jednakih.

Upravo je skupina vršnjaka, onih s kojima u vrtiću dijele osjetljive trenutke svog kognitivnog, kulturalnog i društvenog razvoja tá koja gluhoj djeci omogućava da se integriraju s čujućom djecom i obratno: u stvari, ideja i praksa integracije prisutne su u svim aktivnostima koje se provode, od spontanih igara do laboratorija, od blagavaone do odmora.

Integracija nas obvezuje da promijenimo način komuniciranja, način informiranja, tako da sva djeca mogu uvijek razumjeti ono što se događa oko njih; posebno, gluha djeca ne smiju imitirati, kopirati ponašanje drugih bez razumijevanja zašto se nešto dogodilo ili se upravo događa. Ona moraju uvijek biti uključena u situaciju, razumjeti sve kako bi mogla biti istinski integrirana.

Jedan od važnih aspekata integracije koji realiziramo u vrtiću jest stvaranje povjerenja kod gluhe djece: nesposobnost odlaganja akcije, tipična smetnja koja se javlja kod djece koja u vrtić dolaze bez jezičnog koda, bez stabilnog jezika kojim bi se mogla izraziti odnosno posredovati između svijeta i sebe samih, stavlja gluhu djecu u položaj neravnoteže u odnosu prema čujućim vršnjacima. Naš zadatak je da uravnotežimo to stanje, povećamo pozornost gluhe djece, njihovu uključenost u situaciju a time i integriranost s drugima.

Ne možemo još uvijek govoriti o integraciji u smislu jednakih mogućnosti; u vrtiću postoji još mnogo toga što se treba izgraditi prije nego što će gluha djeca biti u tako uravnoteženoj situaciji koja će značiti istinsku integraciju.

Sigurno je da integraciju o kojoj ovdje govorimo i koju ostvarujemo temeljimo na ideji da se normalnost ne može uzimati zdravo za gotovo, već da je ona neodređena promjenjiva veličina koja često koincidira s oprečnim raznolikostima koje treba istaknuti i vrednovati.

U osnovnoj školi

Cristina Bruson, Silvia Ceria i Cristina Cantono²

Razmišljanja koja slijede opisuju doprinos niza susreta koje tjedno organiziraju edukacijski rehabilitatori u ovom projektu, u svrhu razmjene i usporedbe svojih iskustava.

Svjesni smo da uloga edukacijskog rehabilitatora u specifičnoj stvarnosti našeg projekta dvojezičnosti, uz uobičajene kompetencije koje zahtijevaju školski normativi, sadrži i neke vrlo posebne konotacije.

Dimenzija mreže

Sve u svemu, naš rad rezultat je koordinacije različitih komplementarnih doprinosa. Više nego u ijednoj drugoj situaciji, ovdje se radi o različitim interakcijama s brojnim subjektima, kako je navedeno u slijedećem shematskom prikazu:

“Izvan” razreda

Temeljne pretpostavke ostaju suradnja s obiteljima i otvorenost inicijativama koje su na različitim razinama povezane s gluhoćom: stručna usavršavanja, sudjelovanje na seminarima i kongresima, razmjene iskustava itd.

“Iznad” razreda

Na planu pedagoškog i didaktičkog promišljanja kojeg zahtjeva priroda ovog eksperimentalnog projekta, poduprti smo povremenim uključivanjem stručnjaka, vanjskih suradnika: susreti s logopedima, vezani uz aspekte govornog jezika, te nadzor stručnjaka glede LIS-a i talijanskog pisanog jezika, omogućavaju nam potpuniji uvid u potrebe na kojima se temelje intervencije i jamče nam njihovu usklađenost.

“Unutar” razreda

Predviđeni sadržaji realiziraju se tijesnom suradnjom razrednih nastavnika, prevoditelja i nastavnika LIS-a, “opipavajući puls” svakodnevnog tijeka aktivnosti, promatrajući i modificirajući postupno vrijeme i načine rada.

Prisutnost prevoditelja, uz to što predstavlja sredstvo stalne izloženosti sve djece LIS-u, gluhoj djeci jamči svu punoću komunikacije. Prevoditelj mora unaprijed znati svrhu i sadržaj onoga što nastavnik ima namjeru obrađivati: njegova funkcija, obraćajući se djeci u osnovnoj školi, vrlo je složena i više je od pukog prevodenja. Uz njegovu pomoć treba se uspostaviti osjetljiva igra recipročne interakcije: onaj tko govori skupini djece ili pojedinom djetetu treba biti svjestan onoga što treba prenijeti, zadržavajući pritom slobodu izražavanja. To zahtjeva jasnoću misli i posebne ritmove koji su zajamčeni neophodnim stankama.

Zadatak ostvarivanja jezičnog prijenosa dio je dužnosti nastavnika LIS-a. Program koji on izvodi usmjeren je i prema čujućima i prema gluhima. Ipak, gluhoj djeci često trebaju posebne intervencije produbljavanja ili anticipiranja koje traže izravan pristup i koje može izvesti samo onaj tko je duboko “u jeziku” i duboko “unutar” određenih odnosnih i kulturalnih modaliteta: u tom pogledu dogovaramo se s njime svaki puta kada u našim opservacijama za time uočimo potrebu.

Što se tiče drugih suradnika, možemo reći slijedeće: jedna od glavnih postavki na kojoj se temelji projekt, i čija je posljedica formiranje dvojezičnih skupina gluhe i čujuće djece u istome razredu³, omogućila je specijalizaciju dvaju edukacijskih rehabilitatora i njihovu prisutnost uz razrednog nastavnika u svakom trenutku školskog dana. To znači da ih je u istom okruženju istovremeno prisutno dvoje kako bi podnijeli teret stvarnosti koja je istovremeno i zajednička i individualizirana.

Težak zadatak suvoditeljstva našao je različite primjene u radu, no postoje točke koje je potrebno istaknuti. Izmjena uloga dvaju nastavnika koji izmjenjuju trenutke zajedničkog vođenja razreda s trenucima specifičnih intervencija nužna je kako bi se omogućilo skladno i uravnoteženo prihvaćanje intervencija. Radi se, u stvari, o malome “triku” koji ima važan učinak, jer duboko dotiče spremnost gluhog djeteta da se emocionalno otvori, nauči osjećati se dijelom skupine i u potpunosti uzdati se u nastavnike, koje doživljava kao nastavnike

2 Edukacijske rehabilitatorice u Osnovnoj školi Cossato Capoluogo.

3 Suprotno tradicionalnoj primjeni propisane normative, koja predviđa uključivanje tek jednog učenika s hendikepom u svakom razredu.

“sve djece”, te time prevladava frustracije koje se javljaju u vrijeme specifičnog, odvojenog rada.

Druga temeljna točka timska je izrada programa, tijekom koje se razmatraju ciljevi i načini prezentacije radnih zadataka.

S gluhom djecom ništa se ne može uzimati zdravo za gotovo: čak i banalniji izrazi ili pojmovi za koje bi se moglo činiti da prirodno pripadaju njihovom repertoaru iskustava, zahtijevaju da se o njima unaprijed razmisli, da budu produbljeni i provjereni. Postaje, dakle, važno da za vrijeme izvođenja zadataka jedan od dvaju nastavnika promatra je li se komunikacija stvarno dogodila, i njegov je zadatak da prekine, uspori ili modificira zajednički razgovor, kako bi se svoj djeci zajamčio ispravan proces asimilacije. To se ne događa spontano, već zahtjeva dugotrajan trening kojim se postiže usklađenost, potrebna kako se prekidanje od strane kolege ne bi smatralo nametanjem, već korisnim i značajnim doprinosom.

Takav postupak, koji očito usporava normalan ritam izvođenja nastave, pokazao se iznimno korisnim čak i za čujuću djecu: to je kao da potrebe gluhe djece dovode u fokus temeljne potrebe svijui, kojima se često ne poklanja dovoljna pažnja⁴. Rezultat toga može biti stvaranje čvršćih temelja i stalnog vježbanja razmišljanja o upotrebi riječi, kojima se izvrsno izoštravaju metajezične sposobnosti.

Posebne kompetencije

Pitajući se koje bi trebale biti posebne kompetencije edukacijskog rehabilitatora u projektu, činila su nam se prioritarnima dva aspekta: poznavanje znakovnog jezika i svijest o tome što to znači biti gluhi.

Dijeliti zajednički jezik, barem na temeljnoj razini, nužno je kako bi se ostvario izravan odnos s gluhim djetetom, kojemu teškoće komunikacije često stvaraju prepreku u odnosima. Jezik postaje mjesto susreta, zajednički teren razumijevanja i bliskosti: mogućnost točnog primanja i slanja poruke često omogućava “omekšavanje” otpora, trenutaka zatvaranja, a priori odbijanja; omogućava da shvatimo gdje dijete uistinu “jest” sa svojim kognitivnim i emotivnim iskustvima (Blandino i Granieri, 1995.) u datom trenutku; omogućava da dođu do izražaja njegove stvarne sposobnosti te da se na temelju toga osmisle odgovarajući postupci.

Znanje LIS-a ima dvostruki učinak - na odnose i na mogućnosti učenja. Takav rezultat, zbog pretpostavljenih

karakteristika spontanosti i neposrednosti, ne možemo uvijek postići posredovanjem prevoditelja. Naravno, postoji jedna vrsta razumijevanja koja nadilazi riječi: stav empatije temeljan je za uspostavljanje pravog odnosa. Pa ipak, kao što nijedan prijevod nije učinkovit bez empatije, tako nijedna empatija nije učinkovita bez jezika.

Drugi aspekt, možda čak i važniji, jest nastojati *razumjeti što znači “biti gluho dijete”*. To uključuje niz spoznaja koje samo polako, s mnogo nježnosti i obzira nastavnika može steći.

Nemamo namjeru ovdje raspravljati o tako složenoj temi, već želimo usmjeriti pažnju na aspekt koji se često uzima zdravo za gotovo: *gluhom djetetu nedostaje akustična povezanost*.

Naše iskustvo preokrenulo je perspektivu pristupa gluhoći na način da polazimo od onoga što postoji, a ne od onoga što nedostaje, da na sve širimo jezik manjine, koji je, dakle, postao moćno oruđe integracije i zajednički teren razmjene potencijala.

U svakom slučaju, biti odgovoran za školsko obrazovanje gluhe djece znači naći putove otklanjanja otuđenosti, koja ponekad dotiče odnose, ponekad iskustvo, a ponekad značenja.

Gluhoća, čak i u optimalnim situacijama, pa i u projektima sličnima našem, može doprinjeti situaciji “ostajanja izvan”, koja riskira izolaciju djeteta, zanemarivanje težine njegovog oštećenja sluha i njegove anamneze, a time i ograničavanje mogućnosti njegove prisutnosti i sudjelovanja.

Kako se onda ponašati, na primjer, pred nekim djetetom za kojeg mislimo da se slaže, ostavljajući dojam da komunicira, kad s druge strane, pri prvoj provjeri, otkrijemo da je tisuću milja daleko od nas? Njegovo ponašanje otkriva očitu potrebu da bude prihvaćeno, želju da potvrdi vlastitu prisutnost, volju da ne odustane, ali je tragično “prazno”. To se događa u slučajevima korištenja verbalnih poruka, ali ponekad nažalost čak i u slučajevima kada se koriste znakovne poruke, onda kada znakovni jezik nije dovoljno usvojen.

Kako se ponašati pred djetetom za koje otkrijemo da ne posjeduje one temeljne pojmove, koje je iskustvo jezika učinilo prirodnim i kod djece koja su mnogo mlađa od njega? Morali smo mnogo raditi na znakovnome jeziku, na prostorno-vremenskim odnosima i uzročnim vezama, upravo zato što je nedostajalo punoće naizgled jednostavnim pojmovima kao što su: “gdje”, “kada”, “kako” i “zašto”.

⁴ Mislimo, primjerice, na učestalost intervencija koje pomažu da se izade iz jednoznačnog poimanja riječi, ili na zadržavanje na etimologiji riječi i razmišljanju o npr. funkciji prefiksa i sufiksa. Uz to, s gluhom djecom, često se već u vrlo ranoj dobi raspravlja o gramatici, uz modalitete koji su po svemu neuobičajeni

Kako se ponašati pred djetetom koje, nakon što je diglo ruku u želji da nešto kaže, proizvede niz nepovezanih znakova (ČOVJEK...DRVO...VATRA...), pokušavajući očajnički izraziti pojam koji u njegovom mišljenju još nema nikakvu strukturu? Očito, što je ranija bila izloženost LIS-u, to je ova pojava u manjoj mjeri prisutna: mogućnost naše djece da koriste logopedski tretman koji polazi od vizualnoga i da sudjeluju u projektu koji se temelji na dvojezičnosti još od vrtića, u znatnoj je mjeri spriječila ovaj problem ... ali potrebno je imati jasnu sliku o navedenom riziku.

Ovo su neka od spornih pitanja s kojima smo se suočili i u kojima smo prepoznali potrebe na koje treba odgovoriti u našem radu s djecom i ZA djecu.

Osobitosti IOP-a⁵

“S” djetetom

Govorili smo o različitim subjektima s kojima mi, edukacijski rehabilitatori, ostvarujemo odnose u našem radu. Glavninu tih odnosa ostvarujemo s djecom, na koju su usmjereni zajednički naponi svih nas. Upravo je dijete ono koje nas vodi u istraživanje strategija djelovanja - predmeta naših promišljanja, koje se postupno obogaćuju tijekom analiza koje se izvode na različitim razinama mreže suradnika i djelovanja.

S gluhim djetetom, više nego u ikojoj drugoj odgojno-obrazovnoj situaciji, važno je staviti se u poziciju slušanja. Upravo stoga što su ograničenje i frustracija s kojima se dijete mora svakodneвно nositi komunikacijske i ponašajne naravi, rizik nedostatka prisutnosti postaje temeljni element za uvažavanje upravo njegovih prijedloga i inicijativa. Radeći na ovaj način, shvatili smo koliko je isprazna primjena standardiziranih unaprijed osmišljenih didaktičkih sredstava. Gluha djeca ne čine ništa drugo nego iznose na vidjelo potrebe koje imaju svi: dijete je ono koje stvara vlastitu spoznaju i naš je zadatak da, polazeći od njega⁶, elaboriramo putove primjerene ostvarivanju ciljeva.

“Za” dijete

U svjetlu rasprava koje su do sada iznesene, individualni obrazovni plan za gluho djecu u našem projektu ima sljedeći oblik:

Na planu integracije ciljevi su razvoj svijesti o sebi i kapaciteta za komunikaciju i suradnju.

Osim posebnih potreba koje se javljaju u svakom pojedinom slučaju, nastojimo pomoći djetetu:

- da postane sigurno u svoj identitet gluhe osobe - da prepoznaje vlastite potencijale i vlastita ograničenja;
- da usvoji znanja o različitim načinima komunikacije te da ih zna koristiti;
- da postane sposobno uključiti se u skupinu, pretpostavljajući recipročnost ponašanja i doživljavajući interpersonalnu razmjenu ugodnom;
- da razvije pozitivnu sliku o sebi, drugima i o situacijama, prihvaćajući različitost kao vrijednost i obogaćivanje.

Struktura projekta nastoji odgovoriti na ove potrebe sljedećim metodama i sredstvima:

- prihvaćanje dvojezičnog pristupa (talijanski jezik - LIS) u skupinama gluhe i čujuće djece, koji, počevši od vrtića, obuhvaća cijeli sustav obaveznog školovanja;
- stalna uključenost prevoditelja, kako bi se zajamčila točnost i cjelovitost prijenosa svake informacije od čujućih ka gluhima i obratno;
- djelovanje laboratorija znakovnog jezika, koji u različitim varijantama omogućava uranjanje u jezik svima, a gluhoj djeci, posebno, specifičnije i sustavnije produbljanje jezičnih znanja;
- stvaranje okružja koje pruža mogućnost susreta i razmjene s odraslim gluhim osobama, mogućim modelima identifikacije za gluho dijete;
- stav poučavanja, koji preko čestog grupnog rada potiče inicijativu, samostalnost i sposobnost suradnje.

Na planu učenja djeca prate redovni obrazovni program.

Obrazovni program vodi računa o općim ciljevima predviđenim eksperimentalnim projektom:

- puna integracija s čujućim vršnjacima, o kojoj smo već govorili;
- puno razumijevanje sadržaja i postupaka, kako bi se izbjegao rizik kognitivnog zaostajanja kojeg uzrokuju teškoće komunikacije.

Ključ za postizanje ovog drugog cilja ponovo leži u osiguravanju komunikacije: uzimajući u obzir specifičnosti svakog područja, provjerava se omogućavaju li LIS i načini poučavanja točan i potpun prijenos uputa i informacija.

⁵ Individualni obrazovni plan.

⁶ Značajan primjer su osobne mape koje svako gluho dijete stvara tijekom rada na vlastitome tekstu: uvijek se polazi od onoga što je dijete doživjelo, a rad se strukturira na temelju potreba u datom trenutku.

Budući da se, uz klasične značajke odgojno-obrazovnog rada, metodologija našeg rada odnosi i na uži jezični aspekt, ona uključuje sljedeće osobitosti:

Značajka 1: SLUŠATI, RAZUMJETI I ORALNO KOMUNICIRATI

Znakovni jezik, uz prisutnost prevoditelja, omogućava razumijevanje uputa i objašnjenja, shvaćanje značenja tekstova koje prepričava ili čita nastavnik te sudjelovanje u konverzacijama, uz ravnomjernu komunikacijsku razmjenu.

Značajka 2: ČITATI I RAZUMJETI TEKSTOVE RAZLIČITIH VRSTA

U početnoj fazi:

- u svakodnevnome radu nastoje se propitivati, odabirati i provjeravati najučinkovitije strategije kako bi se gluhoj djeci približio talijanski pisani jezik;
- polazna pretpostavka sadrži potrebu da se više potiče čitanje, nego pisanje;
- "fonetska" potpora pruža se kroz upotrebu daktilologije i čitanja s usana;
- razumijevanje značenja pojedinih pojmova potiče se usporedbom s odgovarajućim vizualnim sredstvima u LIS-u, sa slikama ili oprimjeravanjima, često putem dramatizacije.

U sljedećim fazama:

- pisani jezik sve više postaje treći put do jezične kompetencije, uz LIS ili talijanski govorni jezik. Stoga se nastoji pronaći korisne strategije pristupanja pisanome tekstu, kojima se mogu zamijeniti informacije koje se inače primaju preko slušnog kanala. Što se tiče čitanja, često se i sustavno koriste brojni tekstovi iz školske knjižnice. Naravno, temeljan ostaje doprinos LIS-a za razumijevanje značenja.

Značajka 3: PROIZVODITI I PRERAĐIVATI PISANE TEKSTOVE

U početnoj fazi:

- polazeći od načela da se "pisati uči pišući", djeci se nude brojne prilike da se okušaju u spontanom pisanju, te ih se postupno uvodi u pravopisna pravila, poštujući individualna razdoblja procesa učenja;
- i u pogledu pisanja, gluha djeca imat će koristi od daktilologije i posebne pažnje usmjerene na "oblike glasova" na usnama, uz vizualnu usporedbu s modelima konvencionalnog pisanja.

U sljedećim fazama:

- što se tiče produkcije, nastavlja se s aktivnim procesom proizvodnje spontanih konstrukcija u pisanome

jeziku: uz obradu različitih vrsta tekstova, važno je i tjedno pisanje slobodnih sastava, koje je prilika za sustavno vrednovanje i povećavanje razine kompetencije. Uz to, koristi se novi modalitet - razmjena pisanih dijaloga.

Značajka 4: PREPOZNATI JEZIČNE STRUKTURE I OBOGATITI LEKSIK

Različiti načini uporabe pisanog jezika pružaju mogućnost postupnog približavanja sintaktičkoj strukturi talijanskih rečenica, obogaćivanja leksika i izdvajanja funkcija dijelova diskursa bez semantičke vrijednosti.

Završna razmatranja

Razmišljanja koja smo ovdje nastojali prikazati odražavaju način na koji shvaćamo svoju ulogu edukacijskog rehabilitatora. Odgovori na potrebe integracije gluhe djece, do kojih se došlo zahvaljujući kreativnosti nastavnika i samoj strukturi projekta, fleksibilni su i u trajnom su procesu preoblikovanja.

Ipak, bez obzira na specifičnosti postupaka koje svako dijete zahtijeva te na promjene koje s vremenom postaju neophodne, ostaje neophodnost jezika, transverzalnog i nezamjenjivog sredstva mišljenja.

Naše iskustvo, s jedne strane, omogućava nam da duboko shvatimo koliko je teško ne posjedovati ga, a s druge strane, želja naše djece za komunikacijom i njihova iznenađujuća sposobnost pronalaženja alternativnih putova za zadovoljavanje te njihove potrebe, svakodnevno u nama izaziva divljenje.

6. NASTAVNIK ZNAKOVNOG JEZIKA

Pietro Celo, Simone Cericola i Daniele Chiri¹

Vjerujemo da se iz rasprave o ulozi nastavnika znakovnog jezika ne može izostaviti kratki povijesni okvir, koji nam na neki način pomaže da shvatimo aktualnost i potencijal ovog suradnika.

Do 1993. godine upotreba LIS-a uključivala je istovremeno korištenje dvaju modaliteta (govora i znakovanja), te je većinom bila prisutna u logopedskom radu, a na eksperimentalnoj razini uključivala je i kratke, sporadične intervencije odgajatelja/nastavnika (gluhih osoba ili djece gluhih roditelja) koji su poznavali znakovni jezik, s obiteljima djece kod kojih je gluhoća tek bila dijagnosticirana. Takav način rada omogućavao je da se djelomično smanji komunikacijski deficit koji se javljao kao posljedica isključivo oralne edukacije. Gluhoj djeci nedostajao je neophodan uvjet za istinsko jezično usvajanje: izloženost dostupnom jeziku u različitim okruženjima u kojima dijete boravi. Posljedica toga bio je nedostatak sredstva za pristup bilo kojem obliku informacije.

S obzirom na broj gluhe djece koja su 1993. godine živjela na području Bielle, Uprava za obrazovanje tražila je od ASL-a u Bielli smjernice za intervenciju pri uključivanju gluhe djece u vrtić. Razmatranja koja su dostavljena i o kojima se raspravljalo bila su sljedeća:

- 1) Većina gluhe djece koja završavaju ciklus obaveznog školovanja u "normalnim" školama u najboljem slučaju završavaju srednju školu, a rijetko i fakultet, opterećena teškim deficitima znanja i vještina potrebnih u njihovom budućem društvenom i profesionalnom životu. Može se reći da je razvoj velikog broja te djece takav da ih vodi od normalnog kognitivnog potencijala (od rođenja) do različitih oblika deficita, koji su posljedica nemogućnosti primanja informacija koje se prenose njima nepristupačnim kanalom.
- 2) Tijekom godina školovanja, mogućnosti komunikacije i uspostavljanja socijalnih odnosa gluhe djece s čujućim odraslima i djecom ostaju minimalne i ograničene, uz posljedičnu kontinuiranu frustraciju, kako za gluhe, tako i za one koji ih očajnički nastoje nečemu poučiti. Posljedice mogu biti različite težine, ovisno o slučaju, te variraju od izolacije i teških deprivacija do blažih, ali jednako ograničavajućih deficita.

- 3) Gotovo svi gluhi, koji u nekom trenutku svog života dođu u kontakt s drugim mladim ili odraslim gluhim osobama, odmah pokazuju zamjetan interes za susrete s njima. Zamjetne komunikacijske mogućnosti i afinitet za stvaranje odnosa eksplodiraju, što sve navodi na razmišljanje o ispravnosti prakse dugogodišnjeg međusobnog odvajanja gluhe djece.
- 4) Iskustva poučavanja gluhe djece, istraživanja i studije provedene na ovom području u više zemalja, još ranije nego li u Italiji, pokazala su:
 - da su znakovni jezici (različiti u svakoj zemlji) pravi jezici u svakom pogledu;
 - da uporaba znakovnih jezika već od rane dobi omogućava gluhima odnose i jezično usvajanje jednako onome u čujuće djece koja usvajaju svoj materinski jezik, omogućavajući im tako da uvelike prestrukturiraju svoj hendikep i oštećenje sluha.
- 5) Potrebni i nužni uvjeti za učenje gluhe djece u školi velikim su dijelom različiti od onih koji su značajni za čujuću djecu. Posebno, pristup pisanome jeziku nosi mnogo teškoća (podrazumijevajući pod time nešto prilično različito od mehaničkog učenja pisanja i čitanja grafema), jer jezik koji se koristi u školi nije jezik koji je u potpunosti dostupan gluhome.
- 6) Na stotine, sada već i tisuće slučajeva uključivanja gluhe djece i mladih u redovne škole, nisu ostavile traga u spoznajama i znanju koje bi bilo od koristi drugima. Niti je, nažalost, stvoreno polazište koje netko može elaborirati, kako bi se došlo do "općih spoznaja" koje bi mogle pomoći u suočavanju s izazovima školovanja gluhih. Razlozi ovog kulturalnog nedostatka mogu se shvatiti ako vrednujemo uvjete u kojima se nalaze i u kojima rade nastavnici kada nastoje integrirati gluho dijete u razredu u kojemu su samo čujuća djeca:
 - ne postoji jezik ili neko zajedničko komunikacijsko sredstvo između nastavnika i gluhog djeteta te između gluhog i čujućeg djeteta. Kako bi usvojio zajednički jezik, nastavnik bi ga trebao učiti barem 3 ili 4 godine. Tako se pušta da sav trud oko ispunjavanja praznine koju čini nepriopćivost bude na teret djeteta,

¹ Pietro Celo, savjetnik za LIS u ovom projektu; Simone Cericola i Daniele Chiri, nastavnici LIS-a u osnovnoj školi i vrtiću u Cossatu.

- koje se već ionako nalazi u nepovoljnom položaju;
- nastavnik se često nalazi u situaciji da predaje u jednom razredu uzastopno jednu ili dvije godine, dok znanje potrebno za rad s gluhima traži višegodišnje iskustvo, i to s više gluhe djece;
 - problemi vezani uz poučavanje gluhe djece brojni su i iziskuju značajan napor od strane onoga tko se želi s njima suočiti. Radi se o ponovnom sagledavanju vlastitih postupaka u komunikaciji i poučavanju, pri čemu ne postoji unaprijed propisana, gotova metoda;
 - gotovo sva gluha djeca već od posljednje godine vrtića počinju imati problema u uspostavljanju odnosa sa socijalnom okolinom, s kojom im je teško (katkada i nemoguće) uspostaviti primjerenu razmjenu na razini njihovih kognitivnih i odnosnih potreba;
 - za gluhu djecu redovna je škola okruženje koje postavlja komunikacijska, kognitivna i perceptivna ograničenja (gluha djeca imaju vizualne potrebe koje se gotovo nikad ne uzimaju u obzir).

Na temelju ovih razmatranja, stručnjaci ASL-a u Bielli formulirali su pretpostavke alternativnih načina uključivanja gluhe djece u redovnu školu:

- a) istovremena prisutnost skupina gluhe i čujuće djece u istom odgojno-obrazovnom kontekstu;
- b) prisutnost bar jedne odrasle gluhe osobe s dobrom kompetencijom u LIS-u i drugih osoba koje znaju komunicirati na tom jeziku;
- c) kontinuitet nastavnog osoblja tijekom barem jednog cijelog školskog ciklusa;
- d) spremnost odgajatelja i nastavnika na napore u jednom specifičnom obliku obrazovanja i projektu kojega tek treba osmisliti;
- e) organizacija odgojno-obrazovnog okruženja, u kojemu su dva jezika ravnopravno zastupljena i u kojemu se radi na postizavanju maksimuma komunikacijskih potencijala u odnosima odrasli-odrasli, odrasli-djeca i djeca-djeca.

U školskoj godini 1994./1995. pojavio se problem uključivanja četiriju gluhih djevojčica u vrtić. Zavod za neuropsihijatriju i Zavod za logopediju pri ASL-u u Bielli tražili su vrtić koji je spreman i zainteresiran za provođenje eksperimenta dvojezičnog obrazovanja i odabrali su onaj u Cossatu.

U svjetlu svega toga, projekt dvojezičnosti u Cossatu podrazumijevao je (i dalje sve više podrazumijeva) inovativnost eksperimenta, kako u teorijskim, tako i u praktičnim pretpostavkama. Lik, uloga odgajatelja/nastavnika koji poznaje znakovni jezik i nastavnika znakovnog jezika, tako usko povezana s korištenjem LIS-a kao sredstva prenošenja odgojno-obrazovnih sadržaja

i socijalnog povezivanja, fundamentalna je za bolje razumijevanje ishoda samog projekta.

Počet ćemo od toga da su dvije osobe u profesionalnoj ulozi nastavnika LIS-a: jedna je gluha, a druga čujuća, ali i jednome i drugome materinski jezik je LIS. One rade u kontekstu laboratorija znakovnog jezika. Taj je laboratorij dobro uklopljen u organizaciju vrtića, a u osnovnoj školi ima vrijednost pravog nastavnog predmeta.

U oba konteksta javlja se problem važnosti *poučavanja na jeziku*, u odnosu na *poučavanje jezika*. To nije puka igra riječi: kao i drugi nastavnici u školi, i nastavnici LIS-a imaju primarni zadatak odgajati i obrazovati djecu, pružiti im jednake mogućnosti suočavanja sa svijetom koji ih čeka.

Obrazovati, dakle, na datom jeziku i preko tog jezika, obrazovati o datoj kulturi na drugačiji način, možda, za življenje stvarnosti, cilj je kojeg nastavnici LIS-a imaju pred sobom; obrazovati gluhu djecu, voditi ih do svijesti o tome da pomoću svog jezika, znakovnog jezika, mogu postići razine kognitivnog funkcioniranja, organizacije misli i društvenosti jednake onima koje postižu njihovi čujući vršnjaci; voditi ih do svijesti o tome da su ona nositelji jedne posebne kulture, da imaju vlastiti pogled na stvari koje ih okružuju, da imaju svoj vlastiti način suočavanja sa svijetom, da imaju svoju zajednicu. I čujuća djeca imaju koristi od učenja LIS-a, s kulturnog i socijalnog stanovišta: za njih to je drugi jezik, drugačija mogućnost obogaćivanja njihove kognitivne baštine.

Ali ono što izaziva najviše pozornosti jest sposobnost ovog projekta da prenese obje kulture - jezik i kulturu zajednice gluhih, te jezik i kulturu čujućih. Model koji nudi škola dvojezičan je u smislu da se komunikacija odvija na talijanskom i talijanskom znakovnom jeziku, na različit način, ovisno o vremenu i kontekstu, sa svom djecom, bila ona gluha ili čujuća, visoko vrednujući ulogu nastavnika koji su izvorni govornici LIS-a. Dvojezični model posljedično je i dvokulturalan, budući da su oblici ponašanja, načini izražavanja i postupanja usko povezani s kulturom zajednice koja koristi jedan ili drugi jezik.

Nastavnici znakovnog jezika, upravo zbog svoje funkcije jezičnog i socijalnog modela, na neki način uravnutežuju pretežnu prisutnost čujuće djece i nastavnika koji govore talijanski jezik; izravno korištenje znakovnog jezika u kontekstu laboratorija i u situacijama spontane komunikacije među jednakima ima baš tu svrhu.

Još jedna misao javlja se o ovom zadnjem aspektu: spontana upotreba znakovnog jezika s nastavnicima LIS-a i prevoditeljima oblikuje i obogaćuje identitet gluhog djeteta, a čujućoj djeci omogućava da na normalan i pozitivan način žive različitost onih s kojima žive. Ukratko,

različitosti nisu samo prihvaćene, već se i dijele, uspoređuju, vrednuju te kao takve postaju dijelom zajedničke baštine. Ne radi se više o nepoznatoj različitosti koja ulijeva strah zbog jezične i društvene razlike u odnosu na zajedničko iskustvo, već ona poprima oblik jedne ili više zajedničkih različitosti, dodane vrijednosti pojmu "biti zajedno". To u jednakoj mjeri vrijedi i za gluhe i za čujuće.

U tom smislu, prisutnost gluhog odgajatelja u vrtiću i gluhog edukacijskog rehabilitatora u osnovnoj školi uz čujuće kolege, potiče djecu na suočavanje s različitošću, a nikada s hendikepom; u našem projektu ne postoji značenje hendikepa kao manjkavosti ili ograničenosti.

Da se vratimo konceptu modela za identifikaciju, kojeg smo nešto ranije spomenuli. Očito postoji razlika između gluhog i čujućeg odgajatelja odnosno nastavnika znakovnog jezika. Oboje su usvojili LIS u prvim godinama života. Njemu ih je naučila ili njihova obitelj ili zajednica gluhih. No, time što je gluh, odgajatelj u vrtiću u potpunosti pripada zajednici gluhih, jer s njome dijeli ne samo jezik, već i način života. Nastavnik LIS-a u osnovnoj školi čujuća je osoba i snažno je povezan sa zajednicom gluhih. On predstavlja dubokog poznavatelja jezika i kulture te zajednice.

Utječe li ova razlika, na neki način, na poučavanje predmeta? Utječe li na odnose između ta dva nastavnika i djece pri poučavanju? Čini se da ne. Biti gluh ili čujući, ali pripadati zajednici gluhih, ne implicira značajne razlike u odgojno-obrazovnim postupcima i odnosu prema gluhoj i čujućoj djeci uključenoj u projekt. Razlika je možda osjetnija u odnosu i komunikaciji s odgajateljima i razrednim nastavnicima koji rade u projektu, osobito s onima koji slabije poznaju LIS i kulturu gluhih.

Nedavne rasprave navele su nas da povjerujemo, i da na tome već duže vrijeme radimo, da postoji jedan drugačiji i pozitivan prostor u kojem se može nadvladati oprečnost između svijeta čujućih i svijeta gluhih. Mislimo pritom na jedan novi koncept, onaj svijeta osoba koje znakuju, kulture osoba koje znakuju, koji je shvaćen kao mjesto kulturnog posredovanja između dviju različitosti, kao poveznica između onoga koji čuje i onoga koji ne čuje.

Imati dva nastavnika znakovnog jezika, oba izvrsna u znakovanju, otvara svoj djeci novu perspektivu, jedan svijet u kojemu te oprečnosti mogu biti prevladane na način na koji mi u Cossatu svakodnevno to nastojimo činiti.

7. PREVODITELJ

Pretpostavka

Pietro Celo¹

Prvi dio ovog teksta posvećenog prevoditelju znakovnog jezika, njegovoj profesiji i ulozi u projektu dvojezične integracije Uprave za obrazovanje u Cossatu, plod je rasprava koje je vodila skupina prevoditelja zaposlenih u vrtiću i osnovnoj školi, a koje su se odvijale svaki tjedan na sastancima supervizije čiji sam koordinator.

Zahvaljujem petorici prevoditelja i nastavnika znakovnog jezika na dragocjenom doprinosu, kojeg su svojim idejama i prijedlozima dali u ovome tekstu: bez njihove pomoći naš rad s djecom u Cossatu bio bi uistinu siromašniji.

Prevoditi znači prenijeti iz jednog jezičnog koda u drugi značenja i sadržaje izražene u obliku pristupačnom korisniku i primjerenom kontekstu u kojemu se odvija komunikacija. Činiti to isto u učionici, s djecom heterogenom po dobi i znanju LIS-a, izazov je s kojim se mi prevoditelji ovdje u Cossatu svakodnevno susrećemo.

Vjerujem da se jedna od najzanimljivijih tema koju smo dotakli tijekom naših rasprava i evaluacije našeg rada tiče "uloge" prevoditelja u odgojno-obrazovnom kontekstu. Slijedom recentnih razmišljanja na našem profesionalnom području o radu prevoditelja, nepristranosti i odmaku koje se od njega zahtijevaju, a koji često bivaju transformirani u razvidnu prisutnost, nevidljivo sučelje između dvaju sugovornika i hladno pridržavanje pravila prevođenja, skupina prevoditelja iz Cossata osmislila je, uzimajući u obzir vlastiti profesionalni kontekst, profil koji je bliži edukacijskim potrebama škole odnosno vrtića, i koji odražava komunikacijsko posredovanje i odnos s gluhom i čujućom djecom u vrtiću odnosno školi.

Što to znači? To znači da prevoditelj, osim što posjeduje dobru kompetenciju u dvama jezicima kojima se služi u procesu prevođenja, mora vladati kulturnim aspektima i talijanskog jezika i LIS-a; mora biti i sposoban posredovati u komunikaciji putem svojih znanja o vizualnom funkcioniranju i pažnji gluhe djece. Također mora uspostaviti odgojno-obrazovni odnos s djecom, prevladavajući krutost uloge tipične za njegovu profe-

sionalnu osposobljenost - mora biti modelom uporabe znakovnog jezika, uzorom, imajući na umu da je LIS kojeg producira interpretativni jezik, koji tumači i prevodi talijanski jezik koji se koristi u svrhu poučavanja. S tim u vezi, jasno je da prevoditelj nije nastavnik znakovnog jezika; njegov zadatak nije ispravljanje jezičnih produkcija gluhe ili čujuće djece. On može surađivati s nastavnicima, ali on sam nije jedan od njih. Prijedlozi, savjeti koji proizlaze iz znanja o kulturi i jeziku gluhih kojima prevoditelj raspolaže, mogu koristiti nastavnicima u programiranju i vrednovanju njihova rada na način da usmjeravaju strategije poučavanja prema ispravnoj uporabi dvaju jezika.

Spomenuli smo ulogu, obrazovne i odnosne aspekte prevoditelja u vrtiću i školi; moramo reći i to da je obrazovanje ovih prevoditelja, barem u Italiji, nedostavno. Nedostaje adekvatna priprema za suočavanje sa svijetom škole, s područjem poučavanja, obrazovanja. Tečajevi koji su prethodnih godina pokrenuti u Italiji, stavili su naglasak na prevođenje raznih pregovora i konferencija, zanemarujući školsko, obiteljsko i specijalističko područje djelovanja. Nije se razmišljalo, osim u sporadičnim slučajevima, o profesionalnoj ulozi prevoditelja u školi ili o posebnom registru prevoditelja za ovo područje. Znakovani talijanski i daktilologija prevoditeljske su tehnike i strategije koje bi trebale biti dio repertoara prevoditelja u školi; ne bi trebalo zanemariti ni čitanje s usana, kako bi se dodatno potaknula komunikacija između gluhih i čujućih. Kontakt sa zajednicom gluhih pokazuje se sve važnijim za postizanje najboljeg mogućeg prevođenja komunikacije u školi.

Neke teškoće navele su nas na duboko razmišljanje o posebnosti uloge školskog prevoditelja. Na primjer, rizik da nastavnici povjeravaju prevoditelju neke nastavničke kompetencije, imajući povjerenja u kulturalna znanja koja on posjeduje. Tu je i rizik da si on sam prisvoji kompetencije koje nisu njegove, kako bi prevladao moguća usporavanja u aktivnostima učenja gluhe djece.

1 Savjetnik za LIS u projektu.

Kao što je već rečeno, uspoređivanje i usklađivanje različitih iskustava i kompetencija pri osmišljavanju programa omogućava smanjivanje takvih rizika. Dobar odnos s razrednim nastavnicima i edukacijskim rehabilitatorima temeljan je u tom pogledu; u stvari, što se više integriraju znanja i sposobnosti različitih stručnjaka koji rade na projektu, što se više raspravlja o konkretnim iskustvima, pogreškama i postignutim ciljevima, to će odgojno-obrazovni rad dati više plodova na području kognitivnog razvoja i društvenih odnosa. Rasprava i produblavanje znanja o aktualnim problemima u radu u razredu, ako su poduprti iskustvom i sposobnostima svih, omogućavaju postizanje ciljeva koji su u skladu s perspektivama projekta dvojezičnosti.

Svoju ulogu prevoditelji uključeni u ovaj eksperiment elaboriraju na sljedeći način: "Mi ne "pomažemo" glu-hima da komuniciraju, mi nismo "asistenti u komuni-kaciji", u onom ograničenom i banalnom smislu kojim su nas neke institucije, na žalost, etiketirale: prevoditelj je sastavni i aktivni dio komunikacije, a time i procesa kognitivnog usvajanja i obogaćivanja sve djece, i gluhe, i čujuće".

Približavanje trenutka kada će i srednja škola biti uključena predstavlja novi izazov koji nam složenost projekta nosi; ovladavanje jednim dijelom te složenosti, važnim dijelom kojeg čini komunikacija, svakodnevni je zadatak prevoditelja u Cossatu.

U vrtiću

Lucia Rebagliati²

Cilj je ovog poglavlja opisati iskustvo rada u vrtiću i ulogu obrazovnog prevoditelja u toj specifičnoj situaciji.

Od trenutka kada je započelo moje iskustvo u vrtiću u Cossatu, prve teškoće koje su se pojavile bile su vezane uz moje profesionalno iskustvo kao prevoditeljice LIS-a, obrazovane za prevođenje pregovora i konferencija.

Poznavala sam prevodilačke tehnike i etička pravila koje sam, naravno, primjenjivala i u prevođenju tijekom zajedničkih aktivnosti i komunikacija.

Glavna teškoća s kojom sam se susrela bila je spoznaja, već nakon nekoliko tjedana rada u vrtiću u kojem sam prevodila za gluho i čujuću djecu u dobi između 3 i 5 godina, da je gluhoj djeci razumijevanje značenja onoga što sam prevodila predstavljalo ogroman napor, ali činilo se da to nije bilo povezano s kvalitetom mog znakovanja, ili s mojim odabirom leksika ili jezične forme.

Dapače, kako je vrijeme prolazilo, shvatila sam da postoji niz čimbenika vezanih uz dob djece, njihovu jezičnu kompetenciju, vrste aktivnosti koje se izvode u vrtiću te posebnu dinamiku svake aktivnosti, koje su sve doprinosile nerazumijevanju poruke od strane djeteta.

Najznačajniji čimbenici proizašli iz ovih zapažanja tiču se jezičnog posredovanja i jezičnog modela, uloge empatije i afektivnog odnosa, kao i pridavanja pažnje označitelju, odnosno jezičnoj formi.

Jezično posredovanje

Gluha djeca pri dolasku u vrtić često ne posjeduju učinkovit komunikacijski kôd: ne posjeduju jezik ili je on toliko siromašan da je sa stajališta funkcionalnosti nedovoljno učinkovit. Neću se zadržavati na brojnim uzrocima ovog nedostatka (npr., činjenica da dijete dolazi iz čujuće obitelji u kojoj se ne znakuje; teško oštećenje sluha uz kasnu dijagnozu; itd.), niti na očitim teškoćama koje ove hipotetske situacije predstavljaju.

Interesantno je, međutim, razmotriti rješenje tog problema.

Pretpostavka od koje treba krenuti jest da je komunikacija temeljni preduvjet, odnosno da se "...ne može ne komunicirati"³. Djeca nas obavještavaju o svom duševnom stanju, o tome sviđa li im se nešto ili ne, jednostavno svojim tjelesnim ponašanjem. Na taj način, npr., česta distraktibilnost djeteta može otkriti neku njegovu tegobu, manjak razumijevanja, a time i manjak interesa za ponudenu aktivnost ili za naš pokušaj da mu pristupimo.

U situaciji u kojoj odrasla osoba, čiji je zadatak da omogući da poruka stigne do djeteta, u ovom slučaju prevoditeljica, ne dijeli s djetetom zajednički komunikacijski kôd, empatija ima značajnu ulogu: to je kao da joj se dopusti da pročita neke stranice knjige koju dijete još nije u stanju napisati.

Čak i kada gluho dijete posjeduje minimalno znanje jezika, temeljni komunikacijski kôd, događa se da poruka nije prenesena. U počecima mog rada mnogo toga bilo je povezano s načinom na koji sam se suočavala s ovim problemom, jednim aseptičnim načinom u odnosu na potrebe djeteta. Moje prevoditeljsko obrazovanje nalagalo mi je da obratim pozornost na potpunost i vjernost prevođenja; ali ubrzo sam shvatila da se to događa na štetu razumijevanja u "slušača", toliko posebnog kao što je dijete predškolske dobi.

Rješenje problema bilo je, prije svega, u poklanjanju pažnje reakcijama koje je odasлана poruka izazivala u gluhog djeteta, u promatranju njegovih izraza lica i ponašanja; sljedeći korak bio je pridavanje značenja njegovoj zbunjenosti, npr. nerazumijevanje poruke, slab interes za ponudenu aktivnosti, itd.

U tom trenutku poruka bi se ponovila, mijenjajući oblik, ali ne i sadržaj: označitelj bi se s vremena na vrijeme obogaćivao ili pojednostavljivao, ili bi poprimao slikovitiji oblik, ovisno o potrebi, ali bez promjene sadržaja i ciljeva.

Najčešće modifikacije u znakovanju odnosile su se na veću upotrebu klasifikatora, zatim nemanualnih kom-

2 Prevoditeljica u vrtiću Cossato Centro.

3 "Čovjek koji gleda ispred sebe dok doručkuje za pretrpanim stolom, ili putnik koji sjedi zatvorenih očiju u avionu, obojica komuniciraju, odašilju poruku da ne žele ni s kim razgovarati, niti žele da im se itko obrati, a oni koji im se nadu u blizini primaju tu poruku te na nju odgovaraju puštajući ih na miru. To je očito prava komunikacijska razmjena, u jednakoj mjeri koliko i živa rasprava."

P. Watzlawick, J. H. Beavin, D. D. Jackson, *Pragmatica della comunicazione umana*, poglavlje 2.21.

"... Može se kao postulat postaviti osnovno metakomunikacijsko načelo pragmatike same komunikacije: *ne može se ne komunicirati*", poglavlje 2.24.

ponenata LIS-a, poput izraza lica i položaja tijela te korištenje impersonifikacije⁴.

Posebna pažnja koju smo poklanjali označitelju imala je za cilj da ga učini razumljivijim gluhom djetetu.

U modificiranju označitelja uvijek sam se savjetovala s odgajateljicom, kako bi bio zajamčen zajednički cilj svake poruke koja se prenosi, kako bih bila sigurna da sam postigla isti cilj kao i odgajateljica u trenutku kad je izgovarala jednu ili više rečenica.

Uvijek poklanjajući pažnju označitelju, koristila sam različite postupke u prevođenju.

Primjer za to jedan je logičko-matematički laboratorij, održan 1999. godine, sa skupinom djece u dobi od 4 godine. U skupini je bila i djevojčica imenom Martina, kojoj je dijagnosticirana umjerena naglušost, što znači da se dobrim dijelom mogla oslanjati na preostali sluh. Zahvaljujući slušnom aparatu, u komunikaciji je mogla koristiti i govorno-auditivni i vizualno-znakovni kanal.

Martina je svoju pozornost usmjeravala na čujuću odgajateljicu, nikada ne gledajući prevoditeljicu, no nježno opće razumijevanje poruke često je bilo nedostatno. Činilo se da se Martina ne pouzdaje potpuno u znakovnu poruku, iako je vrlo dobro bila koristila i razumjela LIS.

Možemo reći da je Martina pridavala veću vrijednost sadržaju kojeg je formulirala odgajateljica, nego onome kojega je prenosi prevoditeljica. U stvari, nije razumjela da ja nisam činila ništa drugo nego li izražavala isti sadržaj kao i odgajateljica, samo u drugom *obliku*. Ona je mislila da se radi o dvama različitim sadržajima.

U dogovoru s odgajateljicom skupine, pokušale smo s konsekutivnim prevođenjem umjesto simultanoga: prvo se dala informacija na talijanskom jeziku; kada je odgajateljica završila rečenicu, ja sam je prevela na LIS. Na taj način Martina je mogla koristiti oba jezika i primiti najveću moguću količinu informacija.

Kao i Martina, mnoga gluha djeca u svom pristupu prevoditelju imaju tendenciju da zamjene prevedenu poruku s komunikacijskom akcijom usmjerenom prema njima; traže, na taj način, aktivni dijalog, komunikaciju jedan na jedan s prevoditeljem. U mom znakovanju nastojala su raspoznati odgovore, odobravanja, potvrde, reakcije na njihovo djelovanje; u početku, moja je pažnja bila usmjerena više prema prevoditeljskom aspektu nego prema tim karakteristikama: primijetila sam da je rezultat toga bio da je gluho dijete osjećalo da nije shvaćano kao sugovornik; bilo je zbunjeno kada bi utvrdilo kako mi za svako njegovo djelovanje ili pitanje treba određeno vrijeme da odgovorim ili reagiram.

Ulažući tako mnogo u odnos, dijete ne uspijeva shvatiti mehanizme prevođenja; ako se zatim nadoveže neka situacija s mnogim jezičnim teškoćama, protok informacija postaje zaista težak pothvat.

Naravno, situacija u kojoj se dijete nalazi s vremenom se mijenja, proporcionalno porastu njegove jezične kompetencije i postupnom shvaćanju moje uloge.

Kao što sam već rekla, iz svega toga može se izvući temeljna tvrdnja o jednoj od kvaliteta učenja koju posjeduje dijete predškolske dobi.

Dijete ne uči ako nije izravno uključeno, ako ne sudjeluje u interakcijama, i k tome, ako ne osjeća želju za dijeljenjem informacije od strane onoga tko šalje poruku. U poučavanju i prevođenju ono vidi nastojanje odrasle osobe da komunicira s njime. Ako se u toj situaciji ne osjeća shvaćeno, ili ne dobiva odmah odgovor, *ne sudjeluje*: otuđuje se jer gubi zanimanje ili jer ne shvaća smisao onoga što se događa. U prvoj godini i tijekom dijela druge godine u vrtiću, gluho dijete identificira upravo prevoditelja kao osobu koja neposredno ispoljava komunikacijsku namjeru u odnosima s drugima.

Korisno je osvrnuti se na važnost njegovanja osobnog odnosa s djetetom: stvaranja odnosa povjerenja i prepoznavanja njegovih jezičnih i nejezičnih načina izražavanja tegoba.

Srećom, struktura i organizacija vrtića, predviđajući u jednakoj mjeri sate strukturiranih aktivnosti i sate slobodne igre, potiču taj aspekt uzajamnog upoznavanja i izgradnje odnosa.

U sljedećim dijelovima razgovora, koji su se na spontan način dogodili u nestrukturiranom vremenu, možemo vidjeti neke primjere kako djeca poimaju svoju ulogu.

Razgovor na LIS-u s M.L. (5 godina, gluha):

M.L.: "Tvoji prijatelji su gluhi ili čujuć?"

JA: "Imam i gluhe i čujuće prijatelje".

M.L.: "Stvarno? Ah, da. Jer ti i govoriš i znakuješ".

JA: "Da, s gluhim prijateljima znakujem, a s čujućima govorim".

M.L.: "Ti možeš govoriti?"

JA: "Naravno, nisi me vidjela kako svako malo razgovaram s odgajateljicama?"

M.L.: "Istina. Znači, ti možeš i govoriti i znakovati".

JA: "I ti možeš oboje činiti: već znakuješ i učiš govoriti".

M.L.: "Istina".

4 Za dodatne informacije o fonološkim karakteristikama talijanskog znakovnog jezika preporučaju se sljedeći naslovi: V. Volterra (1987), *La Lingua italiana dei Segni*, Il Mulino; O. Romeo (1991.), *Grammatica dei Segni*, Zanichelli.

Razgovor na LIS-u s L.M. (5 godina, gluhi):

- L.M.: (na šaljiv način) "Ti si odgajateljica".
 JA: (pokazujem zbunjeni izraz lica).
 L.M.: "Šalim se, ti si prevoditeljica" (smije se).
 JA: (smješkam se) "Ali zašto? Zar su odgajateljica i prevoditeljica različite?".
 L.M.: "Da, ti znakuješ. A odgajateljica govori".
 JA: "A odgajateljica nikad ne znakuješ?".
 L.M.: "Odgajateljica više govori. Ti znakuješ i gotovo".
 JA: "Pa, ja svako malo govorim".
 L.M.: (razmišlja trenutak) "Ti nisi gluha".
 JA: "Ah, prevoditelj baš mora biti čujuć?".
 L.M.: "Eh, da".

Razgovor na talijanskom jeziku između L.N. (4 godine, čujuć), K.N. (4 godine, čujuć), i L.R. (4 godine, čujuć):
 L.N.: (sjedne na stolicu kraj odgajateljice, i zauzme položaj u kojem inače sjedi prevoditeljica) "Ja sam Daniele" (nastavnik LIS-a).

- K.N.: "Ali ovdje nema gluhih" (misli na skupinu u tom trenutku, u kojoj po njoj prisutnost gluhog nastavnika LIS-a nije potrebna).
 L.R.: "Ti si Lucija?"
 L.N.: "Da" (počne micati rukama, oponašajući razgovor na znakovnom jeziku, slijedeći ritam govora odgajateljice).
 L.R.: "Znakuješ?"
 L.N.: (obraća se L.R. nastavivši znakovati, ne odgovorivši joj).

Nakon upornih pitanja L.R.:

- L.N.: "Ja znakujem, ne govorim!"
 L.R.: "Ali Lucija zna i govoriti" (svijest o dvama jezicima, o dvjema sposobnostima).

U tom trenutku L.N. prestaje znakovati, ostaje u tišini, ali ne ustaje; ostaje sjediti kraj odgajateljice.

Zanimljivo je uočiti na koji način ovaj posljednji razgovor, osim što odražava razmišljanja djece o mojoj ulozi, pokazuje koliko su djeca asimilirala dvojezično iskustvo, kojega na prirodan način reproduciraju u kontekstu simboličke igre.

Drugi aspekt jezičnog posredovanja javlja se u komunikaciji između čujućih odraslih i gluhe djece: prvi posjeduju kompetenciju u *osnovama* LIS-a koja im omogućava komunikaciju s gluhim djetetom. Pa ipak, razina znanja LIS-a kod odraslih osoba uključenih u eksperiment vrlo je šarolika: mogu se javiti situacije u kojima komunikacija nailazi na teškoće. Čak i u ovim situacijama, suzdržavajući se od pribjegavanja prevodenju, povećavaju se komunikacijski naponi i odrasle osobe i djeteta, a njih potiče odnos: taj zajednički napor stavlja ih u odnos.

Bez obzira što komunikacija od obiju strana zahtijeva veliki utrošak vremena i energije, rezultat toga je da dijete stječe povjerenje prema odrasloj osobi i prema okruženju u koje je uključeno; osjeća da kome god da se obrati, bez obzira znakuje li bolje ili slabije od njega, dobit će odgovor na svoje pitanje, jer je svatko u tom okruženju sposoban razumjeti ga.

Kako se moglo i očekivati, moj pristup u prevodenju tijekom ovog iskustva značajno se promijenio. Uz prevodenje pojavilo se i jezično posredovanje, koje uključuje različite aspekte: pored brige o vjernosti sadržaja poruke, veliku važnost imale su sve jezične strategije korištene kako bi se označitelja učinilo što razumljivijim.

Neke od njih su stalni vizualni kontakt, veća upotreba fonoloških i sintaktičkih nemanualnih komponenata (izraza lica, impersonacije, upotrebe prostora), redundancije.

Ova zadnja tvrdnja vrlo je važna, ali ako nedostaje aspekt empatije, nedostajat će ono što pokreće sve ove strategije.

Jezični model

Osobe u vrtiću koje najviše znakuju su gluhi nastavnici LIS-a, ja kao prevoditeljica, i jedini čujuć edukacijski rehabilitator, koji je u ovom projektu još od njegovih početaka, od 1996. godine.

Svo troje imamo međusobno različite stilove rada: u znakovanju svakoga od nas, uz različite razine gramatičke točnosti i semantičkog bogatstva, otkrivamo tri različite osobnosti, s tri različita načina shvaćanja stvarnosti koja nas okružuje i tri različita načina da je izrazimo.

Nesumnjiva prednost ove razlike jest činjenica da se djeca na taj način izlažu znakovnom okruženju koje je jezično vrlo bogato, tj. imaju na raspolaganju različite jezične modele na kojima mogu graditi i obogaćivati svoj znakovni jezik.

Iako, s jedne strane, ova situacija predstavlja priliku za obogaćivanje, s druge strane ona predstavlja ogromnu odgovornost sa stajališta jezične pripreme; jednako kao što su izložena bogatstvu stila, različitosti leksika ili točnosti sintakse, tako će lako djeca usvojiti i fonološke, sintaktičke i leksičke nepreciznosti.

Korisno je razmisliti o važnosti jezične pripreme i ispravnosti jezičnih odabira u situacijama prevodenja i/ili komunikacijskim situacijama. Prevoditelj koji radi u vrtiću ima obvezu brinuti o svom profesionalnom osposobljavanju i usavršavanju. Činjenica da radi s djecom predškolske dobi doprinosi posebnoj odgovornosti profesionalnog prevoditelja.

S tim u vezi, nastavnik LIS-a, kojemu je to materinski jezik, ima važnu funkciju kao osoba kojoj se prevoditelj

obraća glede jezičnih pitanja koja se tiču znakovnog jezika.

Jedno drugo razmišljanje, vezano za pojam jezičnog modela, odnosi se na svakodnevnu situaciju koja se kreira s djecom.

Nastavnik LIS-a jedina je gluha odrasla osoba prisutna u vrtiću. On koristi samo znakovni jezik i djeca, kada mu se obraćaju, isključivo znakuju. Što se tiče mene, javlja se slična situacija: gluho dijete identificira me kao odraslu osobu koja većinom znakuje, te traži komunikacijsku razmjenu. Tako okruženje u kojem više osoba znakuje postaje istinski dvojezično. Primjer dvojezičnosti koji prožima našu svakodnevicu jest i činjenica da sva djeca, i gluha i čujuća, nikada ne traže moju pomoć kao prevoditelja kada komuniciraju s gluhim nastavnikom.

Za gluha djecu, ovo predstavlja značajni izvor sigurnosti: znaju da će biti shvaćena i da će moći potpuno razumjeti poruku koja im je upućena, tj. stječu povjerenje u vlastite komunikacijske sposobnosti.

Završna razmatranja

U opisivanju svog iskustva kao prevoditeljice u ovom dvojezičnom eksperimentu, odlučila sam zadržati se pretežno na nekim razmatranjima vezanim uz jezične aspekte.

Nisam smatrala važnim produbljivati kulturalne aspekte vezane za suživot gluhih i čujućih u istom edukacijskom okruženju jer su, budući da je ovo pravi dvojezični kontekst, problemi povezani s interkulturalnim odnosima bili zaista malobrojni.

Kako sam već naznačila na početku ovog poglavlja, posljednje tri godine rada dovele su do sazrijevanja razumijevanja važnosti područja odnosa u okviru moje uloge jezičnog posrednika.

Ali, kao prevoditeljica, ne mogu ne istaknuti ono što sam bila naučila već tijekom svog stručnog osposobljavanja, a to je ulaganje truda u jezičnu pripremu i stalno stručno usavršavanje.

Iskreno želim da se ovo putovanje u svijet "malih gluhih" nastavi još dugi niz godina. U ovom slučaju, očekujem da se rode neke nova shvaćanja o tome što je prevoditelj u vrtiću.

Ali najveća želja koju imam jest da mogu iznova dijeliti svoje iskustvo s onima koji odluče upustiti se u avanturu u svijetu ove, toliko posebne djece.

U osnovnoj školi

Chiara Fassina⁵

Kao prevoditeljica koja radi u osnovnoj školi, i to posebno u osnovnoj školi u Cossatu gdje je u tijeku eksperiment dvojezičnosti, našla sam se u situaciji da sam morala ponovno sagledati svoju ulogu, te sagledati kako tu ulogu doživljavaju korisnici mojih usluga. Veći dio svog vremena provodim u radu u razredu i zanimljivo je pokušati shvatiti kako prevoditelja doživljavaju djeca, a kako nastavnici.

Iz tih razmišljanja proizašla su različita shvaćanja koja, međutim, imaju zajednički korijen - kulturno posredovanje koje prevoditelj ostvaruje u prijenosu informacija tijekom prevođenja.

Kako ističu posljednja istraživanja na području prevođenja (Cockley, 1992. i Witter-Merithew, 2001.), prevoditelj nije neutralni stroj koji prenosi informacije s jednog jezika na drugi, bez da je imalo uključen u to. Eto zbog čega prevoditelj ne može biti sterilan i neutralan tijekom prevođenja, posebno ako su korisnici njegovih usluga djeca.

U svom članku "Kritička svijest: jezična i kulturna", Kyra Pollit navodi: "Često se prevoditelje poučava da budu "nevidljivi", da nemaju (ili ne bi smjeli imati) nikakav utjecaj na komunikaciju i interakciju koja se događa oko njih i preko njih. Svatko kome je bila prevođena njegova vlastita komunikacija, prepoznat će očitu apsurdnost te tvrdnje. Kao prevoditelji, i mi smo proizvod društva u kojem živimo ili smo živjeli. Imamo vlastiti Weltanschauung⁶ koji nas oblikuje i koji utječe na sve ono što činimo, uključujući i prevođenje".

Biti prevoditeljem trebalo bi uključivati savršeno znanje obaju jezika, uzimajući u obzir i dobro poznavanje kultura na koje se ti jezici odnose. Prevoditelj znakovnog jezika kulturalno je blizak Gluhima⁷ i tijekom svog rada u razredu postaje i kulturalni posrednik, tj. prevođenjem na LIS prenosi informacije proizvedene na talijanskom jeziku koje se odnose na kulturu koju dijele nastavnici, čujuća djeca i sam prevoditelj, poštujući pri prevođenju kulturu gluhih s kojom je povezana mikrozajednica koju čine gluha djeca. I obratno. Pod mikrozajednicom misli se na jezgru gluhih pojedinaca koji svakodnevno

zajedno žive u školskoj sredini. U slučaju osnovne škole u Cossatu, tu mikrozajednicu čini 15 osoba, učenika i nastavnika; općenito, u svakom razredu prisutno je po troje gluhe djece.

Posredovanje u razredu i u odnosu s nastavnicima

Tijekom frontalne nastave, dok prevodi, prevoditelj kontrolira feedback⁸ kojeg prima od gluhe djece. Taj feedback čini dragocjeno sredstvo za provjeru razumijevanja poruke koje se u tom trenutku ostvaruje. U slučaju da taj feedback izostane, odgovornost je prevoditelja da na to ukaže nastavniku, prekinuvši na trenutak izlaganje, ako za to postoji potreba. U slučaju da, primjerice, primjetimo da poruka nije shvaćena, prevoditelj može predložiti nastavniku drukčiji pristup u prezentaciji teme i na taj način svojom intervencijom doprinijeti stvaranju najzravnijeg mogućeg komunikacijskog odnosa između nastavnika i gluhog učenika.

Prevoditelj je komunikacijski posrednik za sve pojmove koji se pojavljuju u razredu, i ponekad se nađe u situaciji da kontrolira tijek nastave, regulirajući tempo izvođenja aktivnosti. Pod pojmom "tempo izvođenja aktivnosti" misli se na poštivanje vremena latencije korištenog pri prevođenju, tj. na vremenski period koji protječe između primanja poruke u prvom jeziku i reprodukcije te iste poruke u drugom jeziku. Prevoditelj, svjestan vremena latencije koje mu je potrebno da jezično ili kulturalno prenese poruku, pokazuje potrebu za regulacijom tempa, kako bi njegov prijevod bio točan.

Tko god se ikada našao u prostoriji s više od troje ili četvero djece, može razumjeti kako je u takvoj situaciji nemoguće i gotovo neprirodno izbjeći vrlo zasićenu komunikaciju. Nastavnik je naviknut da istovremeno komunicira s više djece, dok prevoditelj ne može prevoditi više osoba koje govore istovremeno, jer ne može prevoditi ono što ne razumije.

5 Prevoditeljica u Osnovnoj školi Cossato Capoluogo.

6 Weltanschauung (hrv. svjetonazor) njemačka je riječ koja označava ukupnost iskustava i životnih perspektiva neke osobe; u širokoj je uporabi u europskoj književnosti, pri prevođenju i tumačenju (primjerice, vidi Nord 1997).

7 Korištenje velikog G u riječi "Gluhi" odredio je James Woodward (1972.) kako bi razlikovao osobe kojima gluhoća čini zajednički jezični (znakovnu) kulturu i etniju, od "gluhih" osoba koje, iako imaju gubitak sluha, ne žele pripadati kulturi Gluhih.

8 Feedback: proces u kojem su činitelji koji proizvode neki rezultat u isto vrijeme i sami modificirani, ispravljani i pojačani tim istim rezultatom. Na području interpretacije pod pojmom "feedback" misli se na povratnu informaciju koju prevoditelj prima od korisnika svojih usluga, primjerice, putem kimanja glavom.

Prevođenje bilo kojeg pojma mišljenog i izraženog na talijanskom jeziku, implicira da je poruka koja dolazi do gluhog djeteta uvijek posredovana i na LIS-u. Talijanski znakovni jezik drugačiji je od talijanskog jezika i uključuje kulturno nasljeđe drugačije od onoga kojeg dijele čujuć. Sukladno tome, vrlo je vjerojatno da se školske teškoće koje se javljaju kod gluhih učenika mogu pripisati kulturalnim prijenosima posredstvom dvaju različitih jezika, više nego li problemima kognitivne prirode. Na primjer, moguće je da gluhi učenik u pisanom sastavku na talijanskom jeziku koristi gramatičku strukturu LIS-a. U ovom slučaju prevoditelj bi mogao pružiti nastavniku važan ključ za čitanje teksta osvrtno na sintaktičke principe LIS-a.

Zahvaljujući sugestijama prevoditelja, nastavnik bi greške koje dijete čini mogao sagledati u drugačijem svjetlu, i još jednom usporediti jezične i kulturalne različitosti talijanskog jezika i LIS-a.

Važan trenutak u odnosu između prevoditelja i nastavnika jest tjedno sastavljanje programa aktivnosti koje će se izvoditi u razredu. Tom prilikom prevoditelj se upoznaje s materijalom kojeg treba prevoditi te sa strategijama koje nastavnici predviđaju kako bi prezentirali teme. Zbog osobitosti njegove uloge "komunikacijskog mosta" među dvama jezicima i dvjema kulturama, on može predložiti vizualne podražaje koji bi se mogli koristiti kao podrška temama koje se obrađuju.

U mom osobnom iskustvu, dogodilo mi se da prevodim metalingvističku aktivnost pri analiziranju poezije na talijanskom jeziku. Kada mi je nastavnica pokazala poeziju i objasnila mi koje oblike rada namjerava provoditi, priopćila sam joj teškoće na koje bih mogla naići tijekom prevođenja: zajedno smo razmotrile strategije poučavanja i prevođenja koje trebamo koristiti kako bismo ih prevladale i, zahvaljujući ovoj suradnji u pripremljenoj fazi rada, aktivnost se mogla izvesti na način koristan za sve učenike.

Posredovanje u odnosu na djecu

Sva djeca za oblikovanje svog osobnog identiteta trebaju odraslu osobu kojoj se mogu obratiti i s kojom mogu dijeliti jezik i kulturu. U slučaju gluhe djece kojoj materinski jezik nije LIS i koja nemaju kontakata sa zajednicom gluhih izvan školskog okruženja, može se dogoditi da traže identifikaciju s prevoditeljem, jer je to osoba koja znakuje i s kojom provode najveći dio svog vremena. Treba uzeti u obzir da je znakovanje prevoditelja, u

stvari, prijenos poruke koja potječe iz drugog jezika i, kao takav, nikada ne može biti izravan.

Primjerice, dijete koje dolazi iz vrtića, u kojemu se inače češće izravno ophodilo s prevoditeljem, u prvom razredu osnovne škole može pogrešno razumjeti ulogu prevoditelja.

Dijete ne razumije odmah da je to što se producira na LIS-u istovremeno prevođenje onoga što nastavnica govori u tom trenutku, a ne izravna komunikacija od strane prevoditelja. Događa se da dijete upućuje svoja pitanja izravno prevoditelju i da odmah očekuje odgovor, jednako kao što se to događa između čujuće djece i nastavnika, bez posrednika. Važno je da prevoditelj uspostavi empatičan odnos s gluhom djecom u vrijeme stanke između predavanja, s ciljem da upozna djecu i da ona upoznaju njega kao osobu, koristeći priliku da im objasni svoju ulogu i da im pomogne da shvate zašto njihova pitanja ne mogu i ne smiju biti upućena izravno njemu. Ako se želi prevladati pogrešno razumijevanje uloge prevoditelja koje se može pojaviti kod gluhog djeteta, dovoljno je spustiti se na razinu njegova receptivnog kapaciteta, objasnivši mu razliku između uloge prevoditelja i nastavnika, jasno mu i precizno objasnivši razloge zašto je to potrebno.

Ako je istina, kao što je već rečeno na početku ovog članka, da prevoditelj ne može biti "nevidljiv", kako onda njegovu prisutnost doživljavaju čujuća djeca koja s njime dijele sve trenutke života razreda? Ako bismo pitali djecu da objasne tko je prevoditelj, mogli bismo dobiti odgovore slične ovima:

"Prevoditelj je odrasla osoba, ali nije nastavnik".

"Ponavlja na LIS-u sve ono što kaže nastavnik".

Prevoditelj je u svakom slučaju odrasla osoba malo drugačija od ostalih prisutnih u razredu, i teško da uz svoj rad uvijek uz bok nastavniku može proći nezapaženo.

I djeca koja nisu gluha izložena su LIS-u, ponekad nesvjesno, a ponekad svjesno promatraju poruku koja dolazi do njihovih očiju i uspoređuju je s onime što čuju ušima, te često bolje razumiju to o čemu se govori upravo zbog toga što poruka dolazi kroz dva različita kanala⁹ koji se uzajamno nadopunjuju. Primjerice, u slučaju jednog predavanja o odnosima u prostoru¹⁰, s obzirom da je znakovanje vrlo slikovito, prevođenje na LIS-u moglo je doprinjeti jasnoći poruke za svu prisutnu djecu.

Možemo zaključiti da je prevoditelj u osnovnoj školi, pritom se posebno referiram na školu u Cossatu, važan čimbenik međusobne komunikacije svih prisutnih različitosti.

9 Poruke na govornim jezicima prenose se akustično-glasovnim kanalom, a one na znakovnim jezicima vizualno-gestualnim kanalom

10 Npr.: unutar-izvan-iznad-ispod-desno-lijevo.

Svatko je nositelj vlastite različitosti, s vlastitim jezičnim i kulturnim “nasljeđem”, s vlastitim Weltanschauung-om: nastavnik, gluho dijete, čujuće dijete, osoblje škole, roditelji.

Prevoditelj pruža svoje usluge svim prisutnim osobama, i na taj se način jamči protočnost komunikacije među svima.

Zahvaljujući vjernosti njegovog prevođenja, svatko može slobodno komunicirati, uz sigurnost da će ga svi shvatiti, bilo na jezičnoj, bilo na kulturalnoj razini, te da u potpunosti prima poruke drugih: na taj način različitosti se integriraju u školskom okruženju koje je, u perspektivi, sve više dvojezično.

TREĆI DIO

SVJEDOČANSTVA

8. IMATI GLUHU DJECU

Melania Vaccaro¹

Biti roditelj nije lak zadatak. Biti roditelj danas još je teže, u situaciji kada su se vrijednosti koje su njegovane generacijama, kao što su one vezane uz obitelj, promijenile i dijelom su zamijenjene drugim vrijednostima. Biti roditelj djeteta s teškoćama u razvoju još je teže.

Prvi susret s teškoćom djeteta sličan je snažnom i okrutnom udarcu u trbuh: tvoje je dijete hendikepirano. Uobičajeno je da tu vijest saopćava liječnik, koji to može učiniti na obzirniji ili manje obziran način.

Gluhoća je nevidljiva, i zbog toga u prve dvije godine djetetova života, kada još nije prisutan govorni jezik, sve se odvija "normalno", iako se u roditelja katkada javljaju sumnje: zašto se ne okreće kad ga pozovem? (još je premaleno); zašto ne kaže "mama"? (bit će da je lijeno)... U jednom trenutku sumnje se povećaju i onda se u vezi njih obratite nekom stručnjaku... i stiže gore navedeni udarac.

Počinje, dakle, proces sličan za sve roditelje: stručnjaci, posebne, često invazivne pretrage, sve dok ne budete sigurni u činjenicu: vaše dijete ima veće ili manje oštećenje sluha, obostrano ili ne, s 20 ili 90% gubitka sluha; u svakom slučaju - slušno je oštećeno.

I tu počinje druga "kalvarija" koju čine susreti s roditeljima starije slušnooštećene djece (...a tvoje dijete govori? Kada je počelo govoriti? Kada je prvi put reklo "mama"?), čitanje tekstova o toj temi, posjete raznim stručnjacima, sve dok ne dospijete do raskrižja gdje vam se pokažu dva različita puta: oralizam ili znakovni jezik.

- Oralizam - vaše dijete će govoriti, bit će kao i sva druga djeca. Ako je duboko gluho, možemo ga "prilagoditi", postoje nove tehnologije koje će učiniti da dijete opet čuje. I zapitate se: govorit će, ali kada? S četiri godine, pet? A uz to, kako ću do tada komunicirati s njim, kako ću zadovoljiti njegove potrebe, kad ih ono ne može saopćiti? Bit će kao i druga djeca? Očito da, ali kako će sudjelovati u igrama za koje je potrebna govorna komunikacija? Igra je primarno sredstvo spoznaje. Moje dijete bit će vedro, bezbrižno i sretno kao i sva druga djeca? Nove tehnologije: ali tko mi jamči da ne postoje opasnosti, tko mi može sa sigurnošću reći da će umjetna pužnica trajati cijeli

život? Tko mi može jamčiti da će dati rezultate? A moje dijete, nakon takvog invazivnog zahvata, bit će vedro, bezbrižno i sretno kao i druga djeca?

- Znakovni jezik: vaše će dijete govoriti, kao i sva gluha djeca: kada i kako, ovisi o mnogim faktorima. Znakovni jezik omogućit će djetetu pristup informacijama i komunikaciju s njime. Zapitate se: govorit će, ali njegov hendikep bit će vidljiv svima. Imat će pristup informacijama, ali pomoću LIS-a, i zbog toga ću i ja morati naučiti taj jezik. A moje dijete, dok bude koristilo taj jezik koji je vidljiv svima, neće se osjećati drugačije, bit će vedro, bezbrižno i sretno kao i druga djeca?

Mi, roditelji iz Bielle, dobili smo točne informacije od logopeda o tome kojim putevima možemo krenuti u suočavanju s djetetovim hendikepom i koje su prednosti i nedostaci svakog od njih. U većini slučajeva to nije tako: u stvari, u Italiji oralizam je duboko ukorijenjen i roditeljima se često i ne nudi nikakva mogućnost izbora. Osobno sam sretna što sam odabrala znakovni jezik, što nije lagan put, ali mi je omogućio da komuniciram sa svojom djevojčicom, da mogu biti u stalnom i konstruktivnom dijalogu s njom, kao što to čine svi drugi roditelji sa svojom djecom, i da ne propustim one nezaboravne prve "razgovore" s djetetom... Ali u trenutku postavljanja dijagnoze, većina nas uopće nije znala što je to LIS. Tada je počela avantura, napor da se nauči taj jezik, radost postizanja rezultata: napokon smo mogle "razgovarati" sa svojom djecom, kao što sva druga djeca razgovaraju sa svojim mamama.

Prije sedam godina naša djeca krenula su u vrtić i počela komunicirati sa svojim vršnjacima i odraslima koji su gluhi ili znaju znakovni jezik. Bilo je poticajno vidjeti njihov razvoj na kognitivnom planu i na planu odnosa s drugima. Postalo je odmah jasno koliko je važno za gluha djecu da budu s drugom gluhom i čujućom djecom koja znakuju. To za njih znači vedro odrastanje, sačinjeno od razmjena, igara, zadovoljenih znatiželja... sve ono što omogućava djetetu da se razvija na prikladan i, nikad se neću umoriti ponavljajući, na "vedar" način.

Naravno, tjeskoba i sumnje javljale su se kod svih: kod ravnatelja, nastavnika, administracije, logopeda,

¹ Majka Ambre, gluhe djevojčice koja pohađa Osnovnu školu Cossato Capoluogo.

gluhih odgajatelja, prevoditelja, kod svih koji su se našli pred golemim zadatkom pokretanja ovog eksperimenta, praktički ni iz čega. Profesionalnost i posvećenost ovih osoba, uvijek spremnih inteligentno sagledati i promijeniti svoje metode odgajanja i poučavanja, omogućile su da se postignu ciljevi ovog eksperimenta i stvarna integracija. Nije potrebno isticati kolike su bile muke majki i očeva. Sjećam se zbunjenosti roditelja čujuće djece koja su bila uključena u ovaj projekt, koji su bili zabrinuti za usvajanje talijanskog jezika, što se pokazalo neutemeljenim, s obzirom da su djeca koja čuju za to jednako kompetentna, ako ne i više, kao i njihovi vršnjaci koji nisu

uključeni u projekt. Te tri godine provedene u vrtiću bile su vrlo važne za našu djecu i uvijek će ostati temeljno uporište njihova odrastanja. Projekt eksperimentalnog vrtića i škole u Cossatu među svojim ciljevima ima i integraciju gluhe djece s čujućom. Uvjeravam vas da je taj cilj i više nego ostvaren. Željela bih da vas sve mogu odvesti u školu na jedan dan da vidite tu djecu, da osjetite taj ugođaj. Tko je to već vidio ne može reći da nisam u pravu. Teško je razlikovati tko je gluhi, a tko nije: naša djeca nisu izolirana i ne zadirkuju ih. Dapače, postoji prijateljski natjecateljski duh, zajednička igra, sloga i obzirnost, postoji prijateljstvo, jer postoji komunikacija.

Druga svjedočanstva

Matteovi roditelji

Naša avantura počela je u listopadu 1996. godine, kada smo otišli u bolnicu u Padovi. Tamo su nam liječnici, nakon različitih pretraga, rekli da naše dijete ima teško oštećenje sluha. Svijet nam se srušio: proživljavali smo najtragičnijih tjedan dana u životu.

Zahvaljujući informacijama koje smo dobili u Padovi, javili smo se u logopedski centar u Bielli i upoznali druge roditelje gluhe djece. Postali smo članovi udruge "Vidim glasove".

Poteškoće su bile mnoge i još uvijek ih ima, osobito po pitanju komunikacije. Naše je dijete pohađalo vrtić u Cossatu, gdje je uz pomoć znakovnog jezika počelo shvaćati što mu govorimo. Danas pohađa prvi razred osnovne škole i zahvaljujući odgajateljima, nastavnicima, prevoditeljima i nastavnicima LIS-a, provodi svoje djetinjstvo kao i čujuća djeca.

Zaista smo zadovoljni našim vrtićem i školom i svim srcem želimo da se otvori još takvih vrtića i škola u drugim gradovima Italije, kako bi i druga gluha djeca imala mogućnosti odgoja i obrazovanja kao što ih ima naš Matteo.

Majka Benedette i Chiare

Majka sam dviju djevojčica. Starija danas ide u 5. razred osnovne škole. Upravo je s njom i druge tri njezine vršnjakinje počela ova moja avantura, za koju još uvijek ne znamo kuda nas vodi.

Danas mogu reći da sam ponosna na kćer, i znam da moram zahvaliti svim osobama koje su s njom radile što je ona danas vesela djevojčica, s istim mogućnostima kao i druga djeca. Upravo ovih dana dogodilo mi se da sam ponovno gledala slike iz vrtića, i pomislila sam kako svi oni koji su proteklih godina stvorili uvjete da jedna "normalna" škola može primiti djecu o čijim problemima ranije nije ništa znala, zavrjeđuju poštovanje.

Tražili su me da napišem nešto; postala sam svjesna da bih sada, kad sam ovdje, željela reći toliko stvari... Trudit ću se da me previše ne ponese sentimentalizam i da vam ukratko ispričam našu priču. Kad smo doznali da je naša kći rođena gluha, bilo je to vrlo traumatično iskustvo: što smo znali o gluhima? Kako ćemo komunicirati s njom?

Zatim otkriće znakovnog jezika, radost kad je počela "govoriti", primjećivanje koliko je želje Benedetta pokazivala da izrazi vlastite misli. Bila je to prava eksplozija!

Imala sam bilježnicu u koju sam bilježila znakove koje je moja kći, malo po malo, usvajala nakon svakog sata s logopedom. Bilo je nevjerojatno gledati koliko znakova može usvojiti: bila je poput suhe zemlje kojoj treba voda. Već su mnogi to rekli, ali reći ću i ja: pružiti djetetu način da komunicira, nije važno koji način, znači dati mu most prema drugima.

Zatim ova škola, u kojoj moja kći ni jedan dan nije proživjela kao "različita", škola u kojoj su svi njezini vršnjaci koristili LIS, gdje su nastavnici imali sposobnost i volju iznova raspravljati tolike stvari. Naravno da svijet nije samo ovo, postoje tolike situacije u kojima se ona osjeća drugačijom i zbog toga pati, ali u sebi uvijek će nositi iskustvo dijeljenja i možda će joj to pružiti sigurnost u životu.

Imamo i drugu djevojčicu, dvije godine mlađu, koja čuje. Je li drugačije imati gluho dijete nego čujuće? U određenim aspektima jest. S djetetom koje čuje koristit ćete igre riječi, pjevati na sav glas; gluho dijete ponekad te pita za značenje nekih riječi koje uzimaš zdravo za gotovo. Ali gluho te dijete poučava da gledaš na stvari i na druge na način za koji nisi ni znao da postoji; gluhi zapažaju detalje koje mi čujući nikada nismo ni primjetili!

Danas za svoju kćer želim da bude vesela, da uspije živjeti na način da što više slijedi svoju prirodu: u osnovi to je ono čemu se svaki roditelj nada za svoje dijete, da mu pokaže da "različitost" ne postoji, osim u očima nas koji gledamo svijet kroz uske vidike.

Roditelji Martine i Melbe

Mi smo obitelj podrijetlom sa Sicilije, u kojoj postoje tri gluhe osobe: otac i dvije djevojčice u dobi od 3 i 6 godina.

Usprkos prisutnosti gluhih osoba u obitelji, spoznaju da ni ova djevojčica ne čuje bilo je teško prihvatiti. Polako smo nastojali suočiti se sa stvarnošću. Znajući da se mogu javiti mnoge teškoće, počeli smo tražiti institucije i osobe koje bi nam pomogle da se suočimo s ovim problemom na vedar i uspješan način. Starija djevoj-

čica, Martina, od najranije dobi išla je na tretman kod logopeda, i u dobi od tri godine bila je upisana u vrtić na Siciliji. Zahvaljujući svom druželjubivom karakteru i odgajateljima, uključivanje u vrtić bilo je vrlo pozitivno, iako je djevojčica imala teškoća s komunikacijom, počevši spontano komunicirati na znakovnom jeziku.

U međuvremenu posjetili smo različite institucije za gluhe, ali ni jedna nije zadovoljavala naše potrebe. Tražili smo dvojezični program, ali svi su većinom nudili oralne programe.

Napokon, 1999. godine doznali smo za program u Cossatu. Nakon što smo prisustvovali jednom kongresu održanom u Bielli i nakon što smo posjetili školu te upoznali njihov eksperimentalni program, odlučili smo preseliti se. Bila je to teška odluka, ali sretni smo što smo je donijeli. Bili smo vrlo zadovoljni programom već od prve godine, kada smo kćer uključili u vrtić. Martina danas pohađa prvi razred osnovne škole, a Melba prvu godinu vrtića. Obje su se dobro uklopile i ne pokazuju nikakve teškoće u socijalizaciji, niti u učenju. Nadamo se da će se ovaj projekt i dalje neometano nastaviti i ne bismo željeli čuti riječi koje nas toliko plaše: "Ne znamo hoćemo li iduće godine imati novaca za nastavak projekta".

Vittorijeva majka

Ja sam majka Vittoria, jednog od gluhe djece koja pohađaju osnovnu školu u Cossatu.

Kada sam saznala za njegovu gluhoću srušio mi se svijet. Ja, koja sam samo čekala da ga čujem kako me zove "mama", da čujem njegove prve riječi, koja sam jedva čekala da mu mogu čitati bajke, našla sam se pred djetetom kojeg nisam mogla upoznati onako kako sam željela, ili bolje rečeno, pred djetetom za koje nisam mislila da bi moglo upoznati svoju majku, jer nije čulo moj glas, nije razumjelo moja pitanja i moje prve poduke... jer nisam poznavala njegov problem, jer između nas nije postojala nikakva komunikacija.

Morala sam početi od nule.

Prva stvar, ključna i vrlo teška, bila je prihvaćanje njegove gluhoće. I u tome sam malo po malo uspjela, zahvaljujući mojoj obitelji i logopedu, koji su mi znali pružiti utjehu i osjećaj sigurnosti.

I zatim, u dogovoru sa suprugom, odmah sam prihvatila znakovni jezik. Nikada se neću zbog toga pokajati, jer sam po drugi put vidjela "rođenje" svog sina.

Napokon smo i mi mogli "razgovarati".

Zatim sam upoznala jednu drugu obitelj koja je imala gluhu djevojčicu, a zatim još jednu, pa još jednu. Sve su

redom koristile znakovni jezik te sam se osjećala manje usamljeno. S njima sam mogla razgovarati o svojim dvojbama, o svojim strahovima. Bilo je i trenutaka ljutnje i nezadovoljstva, ali sve mi je to pomoglo.

Zatim je uslijedilo vrijeme da Vittorija upišemo u vrtić. Već su mi bili rekli za eksperiment u Cossatu. Zнала sam da su se druga gluha djeca tamo dobro uklopila, da postoji gluhi odgajatelj i da je cijelo osoblje iznimno zainteresirano za ovaj problem.

Poklonila sam svo svoje povjerenje toj ustanovi i za to sam bila nagrađena.

Uslijedile su tri iznimno bitne godine i za Vittorija i za nas, koje će zauvijek ostati temelj njegovog odrastanja, kako fizičkoga, tako i psihičkog i kognitivnog.

Sada Vittorio ima devet godina, i koliko puta me zove "mama"...! Da, jer znakovni jezik apsolutno nije spriječio upotrebu govornog jezika.

Pohađa 4. razred osnovne škole i, zahvaljujući svakodnevnom trudu i radu nastavnika, prevoditelja i odgajatelja, sve ide na bolje.

Naravno da još uvijek postoje velike teškoće u razumijevanju tekstova i ispravnom pisanju, ali sigurna sam da će i to dobro završiti.

Upoznala sam dosta majki iz različitih talijanskih gradova, koje proživljavaju iste probleme sa svojom djecom, ali koje nisu imale takvu sreću kao ja.

Sve bi željele doživjeti naše iskustvo, sve bi željele da njihova djeca pohađaju neki vrtić i školu u kojima se provodi program dvojezičnosti, gdje djeca nisu izolirana i gdje ih ne ismijavaju, gdje postoji prava integracija, zajednička igra, natjecateljski duh i prijateljstvo, upravo iz razloga što postoji komunikacija.

Gdje su sva djeca jednaka.

Dakle, željela bih da ovaj eksperiment, sa svim svojim ciljevima i rezultatima, može zaživjeti u svakom talijanskom gradu gdje postoje gluha djeca, jer vjerujem da sva ona imaju pravo radosno živjeti i rasti, onako kako žive i naša djeca.

Na kraju, željela bih zahvaliti svim roditeljima čujuće djece koji su vjerovali u ovu školu i koji su odlučili ovo divno iskustvo podijeliti sa svojom djecom.

Udruga "Vidim glasove"

Godine 1995. godine odlučili smo osnovati Udrugu roditelja gluhe djece, pod imenom "Vidim glasove", koja za cilj ima realizaciju i promicanje rada i usluga za ostvarenje jednakih mogućnosti za gluhe i čujuće osobe, putem odgojnih i obrazovnih aktivnosti te putem

znanstvenih i pravnih istraživanja povezanih s gluhoćom.

Posebnu povezanost ostvarili smo s eksperimentalnom školom i vrtićem u Cossatu. Osim podrške koju svakodnevna iskustva naših obitelji pružaju odgojno-obrazovnim aktivnostima koje se izvode u vrtiću i školi, uočili smo potrebe koje su nas potakle na ostvarivanje niza inicijativa, koje se osobito tiču LIS-a:

- 1) organiziranje tečajeva LIS-a za roditelje gluhe djece;
- 2) organiziranje tečajeva LIS-a za građanstvo;
- 3) organiziranje tečajeva LIS-a za stručnjake, posebno one iz vrtića i škola;
- 4) organiziranje tečajeva za profesionalno obrazovanje prevoditelja LIS-a.

Tečajevi LIS-a za roditelje održavaju se u našim prostorima, a za to vrijeme za djecu se organiziraju različite igre, koje vode gluhi ili čujućí asistenti koji znaju znakovni jezik. Postoje različiti stupnjevi tečaja, ovisno o kompetenciji roditelja u LIS-u. U posljednje vrijeme, kao najnapredniji stupanj, organiziran je tečaj na kojem roditelji od nastavnika traže obradu tema s kojima se susreću u školi ili nekih aktualnih tema, u svrhu bogaćenja rječnika znakovima vezanim uz te teme.

9. IMATI GLUHE UČENIKE

Odabрати ne-metodu

Flavia Rancati¹

Na početku prvog razreda osnovne škole

Sve je započelo u rujnu 1996. godine kada sam počela dolaziti u školu u Cossatu i kada sam shvatila da spontanost djece pri čitanju i pisanju sadrži intenzivan kognitivni rad.

Tada sam sama sebi rekla: "To su pogrešno napisane stvari, nekonvencionalne! Čemu nas to vodi?" U to vrijeme smatrala sam nezamislivim poučavati prvi razred bez primjene tradicionalnih metoda, jer sam tako oduvijek bila radila. Malo pomalo, uvidjela sam da se pisanje djece mijenjalo prema konvencionalnosti i da se, iz tih prvih pisanih radova koji su bili "nečitljivi" (s mog stajališta), počinju nazirati konvencionalne pisane forme. Tako je tijekom ljeta, prije nego što sam počela rad na eksperimentu, sazrijelo u meni uvjerenje da s ovom djecom moram raditi drugačije. Nisam mogla primjenjivati neku propisanu metodu, ne uzimajući u obzir njihove jezične kompetencije u čitanju i pisanju. Ali koji put odabrati?

Na početku prvog razreda situacija je bila ovakva:

- 1) velika skupina djece pisala je na alfabetski način², tj. nastojala su da svakom glasu odgovara određeno slovo; među njima bilo je djece koja su se već susretala s teškoćama u pravopisu, poput razdvajanja riječi, dvostrukih suglasnika (*mamma*, op. prev.), dvaju slova za jedan glas (*spaghetti*, op. prev.) itd.;
- 2) manja skupina djece pisala je na slogovni i slogovno-alfabetski način;
- 3) na kraju, bilo je tu i dvoje djece koja su bila na prijelazu u drugu fazu konceptualizacije, tj. znala su razliku između crtanja i pisanja i nastojala su stvoriti "zapise" uporabom nekih grafema, ali bez ikakvog odnosa s govorom (nisu još bila otkrila da se talijanski pisani jezik temelji na transkripciji govornog jezika).

Sve u svemu, bila je to heterogena skupina s obzirom na znanje pisanog jezika, ali, ističem, s nekim kompetencijama. Toj heterogenosti pridonijela je i prisutnost

četvero gluhe djece, s načinima pisanja sličnim onima koje koriste čujuća djeca, ali s nekim osobitostima.

U tom trenutku bila sam zdvojna i gotovo da sam se osjećala kao podvojena ličnost: jedna koja je živjela u prošlosti, s razredom u kojem se koristila metoda Deva, i druga koja je već bila projicirana u budućnost. I ako je istina, kao što kaže Jean Piaget, da je svatko tvorac svojih promjena, ja sam postala tvorac zaokreta u svom profesionalnom životu.

Ali nisam bila sama: djeca su imala odlučujuću ulogu u tome mijenjanju; njihova spontanost u situacijama pisanja, njihova neprekidna želja da im se pripovijeda i želja za osjećajem da i ona pripovijedaju, njihov aktivan odnos prema pisanim tekstovima, odnos onoga tko traži i ispituje, razvija pretpostavke i potvrđuje ih, sve to svakodnevno me poticalo. I njihove bilježnice postale su jedan od aspekata neprestanog istraživačkog rada i razmišljanja. Upravo djeca bila su ta koja su me svojim odnosom prema pisanome jeziku dovela do odabira ne-metode, tj. do toga da ne primjenjujem neku tradicionalnu metodu (globalnu, abecednu, fonetsku, itd.), već da zajedno s njima stvorim jedan put učenja i poučavanja koji se temelji na psiholingvističkim istraživanjima E. Ferreira, A. Teberoskog i drugih. Nisam koristila neku određenu metodu, u smislu da nisam polazila ni od slova, ni od slogova, niti od rečenica, već od tekstova ili, bolje rečeno, od spontanog pisanja tekstova, budući da se jedino tako mogu vidjeti stvarne kompetencije svakog pojedinog djeteta u pisanom jeziku. Odabirala sam tekstove koje su djeca mogla spontano napisati, koje su mi mogla izdiktirati i zatim ih prepisati, koje su nastojala pročitati anticipiranjem pretpostavljenog sadržaja. Uvijek su to bili tekstovi vezani uz stvarne komunikacijske situacije: djeca su diktirala pismo za svoje prijatelje u vrtiću, spontano su pisala sastave o iskustvima koja su

1 Nastavnica u Osnovnoj školi Cossato Capoluogo

2 Za različite razine pisanja pogledati poglavlje 25.

doživjela, nastojala su predvidjeti što bi trebalo napisati za školske novine.

U prosincu i siječnju, kada sam shvatila da me većina djece stalno zapitkuje kako to da se određene riječi moraju napisati baš na jedan, a ne na drugi način, javio se problem obrade ortografije. Donosila bih im tekstove koji su sadržavali pravopisne probleme kako bih ih navela da izvedu pravila, informirajući ih o funkciji, ali također poštujući njihov različit tempo učenja. Znala sam da moju informaciju nisu svi usvojili na isti način i u istom trenutku, budući da je učenje djetetova tvorevina, a ne puka kopija stvarnosti. Da je tek kopija, bilo bi dovoljno pokazati im pravilo i svi bi ga znali sustavno primijenjivati.

U svakom slučaju, nije nedostajalo zajedničkih ispravaka na ploči, kao ni onih individualnih, jer sam shvatila da je najkvalitetnije ispravljanje ono koji se izvodi u trenutku kad nastavnik i učenik rade na istom tekstu.

Nastojala sam da ne dajem i/ili ne pišem vrijednosne sudove vezane uz ono što su djeca napisala: umjesto tradicionalnih opaski, više sam prakticirala pisanje znakovitih rečenica kojima bih, s jedne strane, uspostavljala odnos s djetetom, a s druge su mi strane one omogućavale isticanje pozitivnih strana svakog uratka. Djeca su veoma cijenila ovu vrstu "komentara", jer su na taj način doživljavala nastavnika kao bliskog njihovim teškoćama, a ti komentari također su ih ohrabrivali i poticali da uvijek rade najbolje što mogu. Navest ću primjer jedne djevojčice koja je u početku samo "nasumično" pisala slova, bez ikakvog odnosa s govorom, te si je u sastavljanju svojih tekstova pomagala diktirajući mi ih. Počela sam sustavnije intervenirati u njezine tekstove kada je gotovo već bila dosegla razinu alfabetskog pisanja (krajem školske godine), ističući pozitivne strane, ali zahtijevajući da istovremeno ponovno razmotri ono što je napisala. Danas piše prekrasne tekstove, možda s pokojom greškom, ali snažno motivirana zadovoljstvom pripovijedanja drugima. Očito je da sam je, time što nisam ostavljala na njezinim radovima crvene oznake, niti sam joj upućivala negativne prosudbe, poticala i hranila njezin interes za pisanje.

Čitatelj bi me mogao upitati kakve su to tekstove djeca sastavljala u prvom razredu osnovne škole? Nisam odabirala neki poseban tekstualni model, već sam nastojala koristiti najraznovrsnije moguće tekstove, uzimajući u obzir interese djece i razvojne didaktičke projekte, te koristila situacije koje bi povremeno iskrsnule. Od tada, kroz naše ruke prošle su mnoge basne, bajke, razglednice, rječnici, pisma, novine, obavijesti. Ovaj način rada bio je popraćen drugom odlukom: ne koristiti jednu knjigu s tekstovima za cijeli razred, već alternativni odabir tekstova iz knjiga.

Tijekom posjeta vrtiću, zapazila sam kako su djeca spontano čitala knjige iz knjižnice te su ih mogla nositi i kući, gdje bi im mama ili tata čitali. Kada sam se našla u sličnoj situaciji, smatrala sam da je bolje ne uzimati jedan jedini tekst, već postupno stvoriti knjižnicu. Djeca su katalogizirala knjige (to su bila naučila još u vrtiću), svaki bi ih tjedan odnosila kući, a mama ili tata s velikim bi im uživanjem čitali. Kad već spominjemo užitak čitanja, petkom popodne u razredu jedan sat uvijek je posvećen čitanju nekog teksta iz čistog užitka.

Nastojala sam do sada opisati načine rada koje sam koristila tijekom poučavanja pisanja i čitanja, ali vrlo malo sam govorila o samoj gluhoj djeci. Vjerujem da je to zato što su ona potpuno uključena u svaku nastavnu situaciju:

- kao i čujuća djeca, nastoje se izraziti spontanijem pisanjem, komunicirajući porukama, prepričavajući proživljena iskustva i fantastične priče, obavještavajući druge o nečemu, itd. uvijek u stvarnim komunikacijskim kontekstima;
- kao i čujuća djeca, interpretiraju različite vrste tekstova s kojima se susreću, stvarajući pretpostavke o mogućem sadržaju, određujući funkciju teksta na način kao da su ona mogući pošiljalateli i primatelji.

Sve to ostvarivo je jer imaju neprekidnu mogućnost izražavanja i primanja poruka od drugih upotrebom znakovnog jezika, uz dragocjen doprinos prevoditelja.

Bez sumnje, u tekstovima koje su napisala gluha djeca možemo naći teškoće koje su opisane u brojnim istraživanjima, poput gramatičkih i leksičkih omissija, supstitucija i adicija. Na tim teškoćama radimo sustavno i kontinuirano. U svakom slučaju, važna je mogućnost stvaranja tekstova primjerenih komunikacijskim kontekstima, i u tom pogledu gluha djeca pokazuju izvrsne jezične kompetencije.

Četiri godine poslije

I eto nas u petom razredu osnovne škole. Promjena koja se na profesionalnom planu dogodila u meni veoma me obogatila. Uz to, iz tjedna u tjedan, sve sam više shvaćala temeljnu ulogu djece koja su odredila tijek te promjene. Naravno, ja znam koje ciljeve ona trebaju postići, ali uvijek su ona ta koja mi iz dana u dan pokazuju nad kojim aspektom trebam zastati. Moja je polazna točka tekst kojega treba otkriti. Što treba otkriti? Glagole, imenice, zamjenice, članove, interpunkciju...

Tekstualna raznolikost vrlo je široka, kao što i knjige koje smo pročitali imaju različite karakteristike. Čitanje iz čistog užitka veoma je pomoglo ovoj djeci, toliko da ga zahtijevaju ne samo od mene, već i od nastavnika

iz matematike. Ispravak i ponovno čitanje tekstova, od drugog razreda nadalje, predviđa i raspravu o pravopisu. Usporedbom tekstova nastoje se stvoriti suvisli i povezani tekstovi. Provode se i rasprave o pogreškama u kojima sudjeluje cijeli razred. Na taj način učenici mogu usustaviti svoje znanje te stvarati zajedničke zaključke i "pravila", koji predstavljaju strategije za kontrolu vlastitih produkcija. Zadržat ću se samo na slobodnim sastavima (vidi poglavlje 15) za koje je interes uvijek velik. Sastavi s vremenom postaju dulji, i u njima djeca se ne ograničavaju samo na to da ispričaju što su radila u subotu ili nedjelju, već pričaju o svojim snovima, očekivanjima, izmišljaju vlastite priče... Usudila bih se reći da su ti slobodni sastavi pokazatelji osobnosti svakog pojedinog djeteta, te iznose na vidjelo i njegovu psihološku situaciju u kojoj se trenutno nalazi. Među različitim temama, ove su se godine našle i teme poput nogometne utakmice, obiteljskih nevolja, pričesti, motoričkih aktivnosti, izleta, snova i očekivanja, prijateljstva te izmišljene priče i poneka anegdota.

Slobodni sastavi izvrsno su sredstvo za provjeru stvarnih kompetencija djece i pomažu u odlučivanju na kojim se aspektima jezika treba zadržati. Primjerice, u jednom periodu česta, ali ne uvijek i dosljedna uporaba zamjenica, kao i stalni zahtjevi za objašnjenjima koji su mi bili upućivani, uvjerali su me da su djeca imala potrebu za radom na toj gramatičkoj kategoriji. Stoga su korišteni tekstovi zasićeni zamjenicama, koji su omogućavali zapazanje njihove funkcije u strukturi teksta. Uz to, stalna međusobna usporedba tekstova koje su djeca napisala, kao i sastavljanje "zajedničkih" tekstova, poticali su daljnja razmatranja kojima smo dolazili do formulacija s kojima bi se svi na kraju složili.

Još jedna važna aktivnost jest i ispravljanje tekstova. S moje strane, to je kontinuirana "šetnja" razredom u očekivanju da me neko dijete pozove. Malo po malo, djeca dolaze do spoznaje da ista rečenica može biti napisana na različite načine, da postoji slaganje glagolskih vremena, da je važna točna uporaba zamjenica, da pronalaženje riječi koja više odgovara kontekstu obogaćuje sam tekst, itd. Kako sam već ranije rekla, moja aktivnost u trenutku ispravljanja nije bila s ciljem da istaknem, eventualno crvenom bojom, grešku ili "nedostatak", već da kroz ugodan razgovor navedem dijete da samo "otkrije" moguće rješenje. Kada su slobodni sastavi upotpunjeni, slijedi trenutak čitanja, koje sam posljednjih godina izvodila ja, zbog, nažalost, vremenskog ograničenja, no, posljednji slobodni sastav uvijek je čitalo dijete. U očima sve djece vidjela se radost što su svojim prijateljima mogla prenijeti stil svog sastava, što su im izravno mogla prenijeti svoja iskustva i podijeliti ih s njima.

Nakon čitanja tekstova slijedi druga važna aktivnost: ona posvećena odabiru teksta i raspravi. Svakom djetetu daje se kartica na koju ono napiše ime učenika čiji mu se sastav najviše sviđa i razloge zašto je odabrao baš taj sastav. Uglavnom se razlozi više ili manje odnose na sadržaj ili na crtež. Nakon toga, djetetu čiji je rad odabran povjeravaju se svi sastavi: ono mora nacrtati naslovnu stranicu za svoj sastav, a unutra napisati naslove sastava druge djece. Svako dijete angažirano je ovom aktivnošću tri-četiri školska sata. Putem sastava nastavnik može procijeniti psihološki i kognitivni razvoj svakog pojedinog učenika, a također dobiva i smjernice koje u narednom razdoblju svog rada treba slijediti. Tijekom ovih pet godina slobodni sastavi zadobivali su sve veću važnost: svaki od tih sastava predstavlja djelić mozaika jezične kompetencije koju su tijekom vremena razvila gluha i čujuća djeca.

Susret s dvojezičnim prvim razredom

Giusi Rosso³

Lucia, Martina, Martina i Umberto... četvero prekrasne djece koja mi, zajedno s drugom djecom, omogućavaju da svaki dan doživljavam zadivljujuću avanturu.

Vjerovala sam da sam nastavnica "veteranka", čije godine i godine iskustva vrijede više nego li najbolji priručnici iz didaktike.

Međutim, iznenada sam se našla u situaciji da trebam zaboraviti svoju staru konsolidiranu metodu poučavanja čitanja i pisanja te poći drugačijim putem, bez daljnega zanimljivijim i intrigantnijim od prethodnoga.

Prije nekoliko mjeseci počela sam raditi u jednom prvom razredu kao nastavnica talijanskog jezika, u okviru eksperimenta dvojezičnosti: znakovni i talijanski jezik.

Početak je bio "nesvjestan": nisam znala niti jedan jedini znak LIS-a, niti sam poznavala "metodu" koju bih trebala primijeniti u poučavanju čitanja i pisanja u razredu u kojem ima i gluhe i čujuće djece.

Projekt nije predviđao uobičajenu integraciju gluhe djece u "normalan" razred, već u razred u kojem dva jezika, LIS i talijanski, imaju isti status, u kojem dva jezika postoje i sazrijevaju zajedno.

Četvero djece, čijim sam imenima započela ovaj svoj članak, djeca su iz mog razreda. Da. Gluha. Ne bojimo se, u našem okruženju, koristiti taj naziv. Nije potrebno sakrivati niti ublažavati ono što predstavlja stanje postojanja. Uz to, "svijest" o gluhoći za gluhoga je polazna točka u postizanju potrebne samostalnosti u komunikaciji, koja mu omogućava interakcije s osobama, s kojima može razgovarati, i s knjigama, koje može čitati.

Prvo pitanje koje sam uputila stručnjacima na kongresu pod nazivom "Jedna škola, dva jezika", na kojemu sam sudjelovala kako bih "ušla u problem", bilo je: "Kako da pristupim gluhom djetetu koje mi želi nešto reći na znakovnom jeziku, kada nisam u stanju razumjeti ga, niti mu reći da ga ne razumijem?"

Iskreno, ne sjećam se odgovora; možda ga nisam ni razumjela; u stvari, ne može se dobiti precizan, jasan, matematički odgovor na takvo pitanje; to je nešto što se mora doživjeti na vlastitoj koži.

Kada sam se našla u toj novoj situaciji, ne mogu vam opisati kako je to bilo: to je kao kad učite voziti bicikl:

popneš se na njega, kreneš i shvatiš da pedalirajući voziš i ne padaš. I da ti se sviđa!

Ovo četvero djece simpatično je, zanimljivo, živahno! Nisu inhibirana u skupini čujuće djece, već su slobodna i uvijek spremna za akciju.

Ja, sa svoje strane, nisam stajala prekrizanih ruku, dapače! Dosta sam ih koristila jer sam naučila osnove znakovnog jezika, nakon što sam sudjelovala na nekim tečajevima (i još ih nisam završila!). Te osnove omogućile su mi razumijevanje poruka koje su pristizale tim kanalom.

Uz to, sa stajališta nastavnika, vrlo je zanimljivo ustvrditi kako i čujuća djeca imaju koristi od LIS-a, ne samo zato jer uz talijanski posjeduju znanje još jednog jezika, već i zato što se usvajanjem znakovnog jezika razvijaju i samokontrola i koncentracije pažnje, koje je inače teško postići u dobi od šest godina, ili bar ne u toj mjeri.

Tijekom nastave znakovnog jezika, čujuća djeca u potpunoj tišini prate nastavnika, koji se izražava isključivo znakovanjem. Jasno, pažnja mora biti maksimalna jer nedostaje jedan kanal, onaj auditivni, koji kada je prisutan omogućava izvođenje dviju aktivnosti istovremeno: čujuće dijete može, dok sluša, istovremeno igrati se olovkom, gubeći na taj način potrebnu koncentraciju da shvati sve što je izneseno. Kada se, naprotiv, nađe u situaciji koja je prisutna tijekom nastave LIS-a, ono mora i može promatrati jedino nastavnika. Ova vježba koncentracije postaje "navika" koja se može prenijeti i u druge okolnosti.

U ovoj dvojezičnoj školi čujuća i gluha djeca zajedno uče znakovni jezik. U međuvremenu, gluha djeca uče čitati i pisati na talijanskom jeziku. Upotreba "ne-metode", koja polazi od spontanog pristupa pisanju, korištenog uvijek u stvarnim kontekstima, a koji se ne temelji na poučavanju o odnosu između fonema i grafema, omogućava gluhoj djeci da se približe pisanju zajedno s čujućom djecom i da s njima dosižu različite etape dugog puta do ovladavanja riječima, rečenicama, tekstovima...

Ne mogu vam opisati radost koju sam osjetila onaj dan kad je Lucia u svom sastavu, jasno i bez ičije pomoći, koristeći malobrojne ali precizne riječi, izrazila svoju misao: "SUNCE MAMA I TATA LUCIA OŽUJAK...". Tu je sva radost jednog dana punog sunca u ožujku... i u tome

je radost nastavnice koja želi slaviti uspjeh djevojčice, iako može reći samo: "Bravo, Lucia!". Ne mogu zaboraviti Lucijine oči koje su, više od tisuću riječi, izražavale sreću zbog dobrog rezultata.

Vjerujem da je iz moje priče vidljiva radost i osjećaji koje doživljavam kada govorim o svojim učenicima, o ovom eksperimentu, o znakovnom jeziku... Mislim da izlazi na vidjelo i entuzijazam koji me pokreće da radim uvijek bolje, koji mi je omogućio da prevladam teškoće

s kojima sam se povremeno susretala i koje mi noćima nisu dale da spavam, teškoće prevladane zahvaljujući razgovoru i suradnji s drugim nastavnicima, odgajateljima i ostalim djelatnicima.

Nikada se nisam osjećala usamljeno, znala sam kome se mogu obratiti i da uvijek mogu naći nekoga tko će biti spreman saslušati me, razumjeti, ohrabriti me i pomoći mi; nekoga tko bi sa mnom podijelio moje radosti, boli, brige i pobjede.

ČETVRTI DIO

POSTUPCI

10. ORGANIZACIJA PROSTORA I VREMENA

U vrtiću

Anna Rita Ubertalli i Cristina Viola¹

Prije osam godina, kada je započeo eksperiment u našem vrtiću, najveći problem bio je kako na najučinkovitiji način uključiti gluhu djecu. Bilo je mnogo zbunjenosti i nesigurnosti kod svog stručnog osoblja, bez obzira na pripremljenost i primljene informacije.

Na prvom mjestu, vrtić se trebao suočiti sa sljedećim problemima:

- promijeniti svoju organizaciju, kako bi se omogućio rad laboratorija LIS-a i kako bi se stvorilo što više situacija u kojima se pojavljuje taj jezik;
- povećati specifične kompetencije svakog odgajatelja glede metodologija prikladnih za vođenje miješanih skupina gluhe i čujuće djece;
- poznavati i razumjeti posebnosti gluhog djeteta, njegov način stupanja u odnose s drugima i njegov način života u vrtiću;
- uspjeti komunicirati s gluhom djecom na prikladan način;
- učinkovito surađivati s drugim stručnjacima - s gluhim odgajateljem, prevoditeljem i edukacijskim rehabilitatorom, kako bi se ostvarili zajednički ciljevi.

Pred ovim problemima osoblje vrtića moralo je uložiti veliki organizacijski, kulturalni i metodološki napor, koji je doveo do postavljanja sljedećih ciljeva kao prioriteta:

- pružiti gluhoj djeci mogućnost ovladavanja znakovnim jezikom u različitim kontekstima, bilo u laboratoriju LIS-a, bilo u drugim situacijama učenja i igre;
- osigurati kvalificirano okruženje, jamčeći stalnu prisutnost gluhog eksperta za LIS i prevoditelja;
- poticati stvarnu integraciju, shvaćenu kao mogućnost komuniciranja i sudjelovanja djece međusobno te djece i odraslih;
- neprestano usavršavati poznavanje LIS-a u odgajatelja;
- istraživati strategije zajedničkog rada čujućih i gluhih stručnjaka u ovom projektu.

U dva odjeljenja upisano je 40-ero djece. Broj gluhe djece koja su pohađala oba odjeljenja oscilirao je pro-

teklih godina od minimalno 4-ero do maksimalno 9-ero djece. Trenutno (školska godina 2001./2002.) u vrtić je upisano petero gluhe djece, u sva 3 predškolska uzrasta.

Odjeljenja su organizirana kao otvoreni prostor s više različitih kutaka, osmišljenih tako da jamče uspostavljanje odnosa među djecom te između djece i odraslih, kao i proširivanje njihovih iskustava i mogućnosti za razmjenu te izbjegavanje nevolja i dezorijentacije.

Dan ima svoj ustaljeni ritam: vrijeme okupljanja, kalendar, aktivnosti u laboratoriju, ručak, vrijeme za slobodnu igru, odmor za djecu koja za njime imaju potrebu, užina i odlazak kući.

Uz aktivnosti koje se izvode u skupini heterogenoj s obzirom na dob, organizacija predviđa i podjelu djece u skupine prema dobi. Te skupine, sastavljene uvijek od gluhe i čujuće djece, izmjenjuju se u različitim laboratorijima, ovisno o projektu. Laboratoriji su u prostorima organiziranim za osmišljavanje situacija u kojima se djeca potiču na aktivnosti kojima će se stvoriti vrtić "djelovanja". Ove laboratorije karakterizira raznolikost materijala koji djeci stoje na raspolaganju te posebnosti didaktičkih postupaka. Okruženje stimulira znatiželju i istraživanje, potičući u djece sposobnost samostalnog djelovanja. Svaka odgajateljica posebno se bavi po jednim laboratorijem, pružajući na taj način djeci mogućnost kontakata s više odraslih modela.

Laboratoriji koji postoje u vrtiću su sljedeći:

- *Laboratorij pokreta*, u kojemu se izvode igre za razvoj motoričkih sposobnosti.
- *Jezični laboratorij*, u kojemu se potiče pristup pisanome jeziku putem pričanja i čitanja tekstova, kao i stvaranje situacija za spontano čitanje i pisanje.
- *Dramsko-glazbeni laboratorij*, u kojemu se ostvaruju mimičko-gestualne aktivnosti, igre ritma te jednostavne simbolizacije i izvedbe.
- *Logičko-matematičko-znanstveni² laboratorij*, koji se bavi aktivnostima nizanja, klasifikacije, traženja rješenja za jednostavne probleme, kao i senzibiliziranjem

¹ Odgajateljice u vrtiću Cossato Centro

² Znanstveni laboratorij odnosi se na područje prirode i društva (op.prev.)

djece za prirodni i umjetni okoliš.

- *Grafičko-slikarski laboratorij*, u kojemu korištenjem posebnih tehnika djeca realiziraju projekte i eksperimentiraju s različitim materijalima.
- *Laboratorij LIS-a*, u kojemu gluha djeca uče svoj prirodni jezik, a čujuća ga uče kao drugi jezik.

Uz odgajatelje, u vrtiću djeluju i edukacijski rehabilitatori, gluha odgajateljica i prevoditelj za LIS. Svi oni međusobno tijesno surađuju. Svaki tjedan sastaju se kako bi potanko definirali sve situacije učenja u odnosu na uzrastne skupine i kompetencije koje se žele postići. Dogovaraju se načini provjere tijekom rada, kao i vrednovanje na kraju cijelog razdoblja.

Osmišljavanje odgojno-obrazovnog programa, koje vodi stručni tim, izvodi se pomoću pojmovnih mapa, vodeći računa o interesima i znanjima djece, umrežavajući odnosno čvrsto međusobno povezujući informacije i odnose.

Polazeći od pojmovne mape koju je oblikovao stručni tim, uzimajući u obzir cjelokupnost glavnih etapa projekta kojeg se želi razviti, prelazi se na razgovor s djecom, tijekom kojega se provjerava njihovo znanje o temi razgovora. Na temelju odgovora koje su djeca dala, zabilježeni putem posebnih protokola za praćenje, objašnjavaju se različite pojmovne mreže prema dobi, u kojima se vide iskustva stečena usustavljanjem pojmova. Tijekom izvođenja didaktičkih aktivnosti prikupljaju se informacije o aktivnostima djece i različitim pisanim sastavcima, što omogućava provedbu evaluacije tijekom aktivnosti kako bi se, ako je potrebno, izvršile prilagodbe programa.

Posljednjih godina mogli smo evaluirati tijek eksperimenta pažljivom opservacijom modaliteta interakcija gluhe i čujuće djece, kao i posrednim ispitivanjima općeg razvoja pojedinog djeteta. Na temelju tih podataka možemo iznijeti sljedeća zapažanja:

- razina učenja u gluhe djece, ukoliko kod njih nisu prisutne dodatne teškoće, unutar je norme;
- komunikacija između gluhe i čujuće djece dobra je; razumiju se, zajedno se igraju i surađuju u raznim aktivnostima;
- gluha djeca razvila su svoje kognitivne sposobnosti kao i čujuća djeca te stekla sigurnost zahvaljujući korištenju LIS-a i spoznaji da će na tom jeziku biti shvaćena. Pored toga, znaju da svi ne razumiju LIS i da se zbog toga trebaju potruditi komunicirati i na druge načine;
- čujuća djeca ostvarila su velike prednosti boljim i rafiniranijim korištenjem vizualnog kanala i vizualnog pamćenja.

U osnovnoj školi

Orietta Angeli i Claudia Rosso³

Jednostavna prisutnost gluhog djeteta u čujućem razredu nije dokaz uspješne integracije. Škola u kojoj se njeguje mentalitet ozdravljenja (koji je sam sebi svrha i koji je često povjeren edukacijskom rehabilitatoru), jest škola koja nastavlja isticati razliku između normalnosti i nenormalnosti i podizati barijere između onoga koji uspijeva i onoga koji "zaostaje". Osoba nije integrirana kada tek po imenu pripada nekoj skupini, već kada sa svim članovima te skupine dijeli ciljeve i aktivnosti. Projekt dvojezičnosti u Cossatu pokušaj je eksperimentalne primjene učinkovitog modela socijalne integracije, osiguravajući istovremeno obrazovni uspjeh učenika oštećena sluha. *Socijalizacija i obrazovanje* dvije su, dakle, ključne riječi koje nastavnici u Cossatu nastoje spojiti u jednu nerazdvojnu cjelinu.

Za takav "normalan" i svima poznat, ali uz postojanje hendikepa tako teško ostvariv cilj, potrebna je škola - elastična i fleksibilna u vremenu, prostoru, metodama i sadržajima rada, u kojoj je cijelo nastavno i nenastavno osoblje na suradan način uključeno u potragu za učinkovitijim odgovorom na legitiman zahtjev za odgojem i obrazovanjem.

Tijekom školske godine 2001./2002., u osnovnoj školi u Cossatu postojala su četiri eksperimentalna razreda, s ukupnim brojem od 45-ero čujuće i 13-ero gluhe djece razvrstane na sljedeći način:

- PRVI RAZRED 3 gluhe i 10-ero čujuće djece;
- DRUGI RAZRED 4 gluhe i 11-ero čujuće djece;
- ČETVRTI RAZRED 3 gluhe i 12-ero čujuće djece;
- PETI RAZRED 3 gluhe i 12-ero čujuće djece.

U trećem razredu nema gluhe djece, ali čujuća djeca i dalje u svojoj tjednoj satnici imaju dva sata laboratorija LIS-a, kako bi se održao kontinuitet s vrtićem i kako bi imala mogućnost raditi u otvorenim razredima (primjerice u tutorskome radu).

Do sada, ista skupina gluhe i čujuće djece formirana još u vrtiću, ostala je nepromijenjena u osnovnoj školi, uz

iznimku trenutnog petog razreda, u kojemu troje čujuće djece koja su došla iz drugih vrtića sudjeluju u eksperimentu, postižući odlične rezultate kako u socijalizaciji, tako i u poznavanju LIS-a.

Raspored rada koji se u eksperimentu smatra najprikladnijim jest onaj u okviru punog radnog vremena, prema kojemu djeca ostaju u školi osam sati dnevno, od 8.30 do 16.30 sati. I gluha djeca uglavnom imaju tu satnicu: ponekad su njima potrebne neke prilagodbe satnice kako bi im se omogućio redovit logopedski tretman. Promjene u satnici izvode se u međusobnom dogovoru svih nastavnika na način da ne uzrokuju teškoće u organizaciji školskih aktivnosti.

U svakom razredu djeluju:

- dva razredna nastavnika, od kojih se jedan većinom bavi jezičnim područjem, a drugi logičko-matematičkim područjem;
- dva edukacijska rehabilitatora, sa zadatkom da podupiru oba razredna nastavnika;
- prevoditelj za LIS;
- nastavnik stranog jezika;
- edukacijski rehabilitator, stručnjak za poučavanje gluhe djece talijanskom pisanom jeziku.

Tijekom nastave uz nastavnika je prevoditelj koji, simultano prevodeći riječi nastavnika i djece, jamči cjelovitost informacija i dobru razinu kulturnog posredovanja. Tijekom dva sata (12.30-14.30 sati) posvećena objedu i slobodnoj igri, prevoditelj nije prisutan. Tada se sva djeca zajedno igraju, komunicirajući bez teškoća na oba jezika.

Razredni nastavnici dosegli su osrednju kompetenciju u LIS-u, koja im omogućava da samostalno uspostave dobar odnos s djecom. U tu svrhu svake su godine pohađali tečajeve LIS-a, a pohađaju ih i danas, izvan školskog vremena.

U nastavku iznosimo primjer moguće satnice u prvom i drugom razredu.

3 Edukacijska rehabilitatorica i razredna nastavnica u Osnovnoj školi Cossato Capoluogo.

	Pon(a)	Pon(b)	Uto	Sri	Čet	Pet
8,30-9,30	AS1	BS2	BS2 LSg	AS1	BS2	AS1
9,30-10,30	AS1	BS2	BS2 LSg	AS1	BS2	AS1
10,30-11,30	AS1 Sis	BS2	BS2	AS1	BS2	AS1 LSg
11,30-12,30	AS1 Sis	BS2	BS2	AS1	BS2	AS1 LSg
12,30-13,30	BS2	AS1	AS1	BS2	AS1	BS2
13,30-14,30	BS2	AS1	AS1	BS2	AS1	BS2
14,30-15,30	BS2 LSg	AS1 LSg	AS1 BS2	BS2 AS1	AS1 LS	BS2
15,30-16,30	BS2 LSg	AS1 LSg	AS1 BS2	BS2 AS1 LS	AS1	BS2
16,30-18,30	Programiranje					

Legenda:

tjedan a – tjedan b

A = razredni nastavnik (talijanski jezik, priroda, likovni odgoj, glazbeni odgoj, vjeronauk)

B = razredni nastavnik (matematika, povijest, društvo, zemljopis, tjelesno odgoj)

S1 = edukacijski rehabilitator, usporedo s nastavnikom A

S2 = edukacijski rehabilitator, usporedo s nastavnikom B

LS = laboratorij znakovnog jezika za cijeli razred

LSg = laboratorij znakovnog jezika u malim skupinama (podijeljeni razredi)

Sis = edukacijski rehabilitator, stručnjak za talijanski pisani jezik

U danima kada je u razredu prisutno više nastavnika, izvode se aktivnosti tutorskog rada i grupne aktivnosti. Prisutnost nastavnika LIS-a omogućava planiranje specifičnih jezičnih aktivnosti za gluha djecu.

Ovo je primjer moguće satnice od III. do V. razreda:

	Pon	Uto	Sri	Čet	Pet(a)	Pet(b)
8,30-9,30	BS2	AS1	BS2	AS1	AS1	BS2
9,30-10,30	BS2 LS L2	AS1	BS2 LS	AS1	AS1	BS2
10,30-11,30	BS2 LSg	AS1 SiS L2	BS2 AS1	AS1 LS	AS1	BS2
11,30-12,30	BS2 LSg	AS1 L3	BS2 AS1	AS1 L2	AS1	BS2
12,30-13,30	AS1	BS2	AS1	BS2 CfrLSI SiS	BS2	AS1
13,30-14,30	AS1	BS2	AS1	BS2	BS2	AS1
14,30-15,30	AS1B	BS2	AS1	BS2	BS2	AS1
15,30-16,30	AS1B	BS2	AS1	BS2	BS2	AS1
16,30-18,30	Programiranje					

Legenda:

tjedan a – tjedan b

A = razredni nastavnik (talijanski jezik, povijest, društvo, glazbeni, vjeronauk)

B = razredni nastavnik (matematika, priroda, zemljopis, likovni odgoj, tjelesni odgoj)

S1 = edukacijski rehabilitator usporedo s nastavnikom A

S2 = edukacijski rehabilitator usporedo s nastavnikom B

LS = laboratorij znakovnog jezika za cijeli razred

LSg = laboratorij znakovnog jezika u malim skupinama

Sis = edukacijski rehabilitator, stručnjak za pisani talijanski jezik

L2 = nastavnik francuskog jezika

L3 = nastavnik pisanog engleskog jezika samo za gluha djecu petog razreda

CfrLSI= sat uspoređivanja znakovnog jezika i talijanskog samo za gluha djecu

Kako se može vidjeti iz sheme, tijekom sati stranog jezika gluha djeca prate drugačiju nastavu. Poučavanje stranog jezika u trećem razredu osnovne škole preuranjeno je za gluha djecu koja još uvijek trebaju konsolidirati svoje jezične kompetencije u znakovnom i talijanskom jeziku. Uz to, gramatika francuskog jezika predstavlja previše teškoća, dok bi s druge strane prikladniji bio engleski jezik, čija je struktura bliža LIS-u. Iz tog razloga razmišljalo se o uvođenju jednog sata pisanog engleskog jezika tjedno za gluha djecu petog razreda.

Didaktičke situacije koje su osmišljene kako bi obogatile kompetencije gluhe djece kako u LIS-u, tako i u talijanskom jeziku, navedene su u nastavku:

- poseban laboratorij za produblavanje poznavanja jezičnih i kulturalnih aspekata LIS-a (ponedjeljak);
 - poseban laboratorij za pisane dijaloge s razrednim nastavnikom, edukacijskim rehabilitatorom te edukacijskim rehabilitatorom - stručnjakom za pisani talijanski jezik (utorak)⁴;
 - poseban laboratorij za uspoređivanje znakovnog i talijanskog jezika (četvrtak)⁵;
 - u danima kad je istovremeno prisutno više nastavnika u razredu, izvode se grupne aktivnosti i dopunska nastava.
- periodični kontakti s odgajateljima u vrtiću i nastavnicima u višim razredima, kako bi se oblikovao program u kontinuitetu te kako bi se organizirale aktivnosti tutorskog rada djece svih triju razina odgoja i obrazovanja kao aktivnosti vertikalnog kontinuiteta (vidi poglavlje 20);
 - susreti s različitim talijanskim i stranim stručnjacima za LIS;
 - tečajevi LIS-a za svakodnevnu komunikaciju s djecom i za bolje poznavanje kulture zajednice gluhih;
 - dva sata mjesečno međurazrednih aktivnosti za sve sudionike u projektu, kako bi se raspravilo o problemima vezanim za odgojno-obrazovni rad, ulogu prevoditelja, ulogu edukacijskog rehabilitatora, odnos s roditeljima, kulturu gluhih, očekivanja roditelja, itd.
 - jedan sat tjedno rasprave među edukacijskim rehabilitatorima, tijekom koje se raspravlja o didaktičkim problemima te se dogovaraju učinkovite metode rada;
 - jedan sat tjedno rasprave između prevoditelja i nastavnika LIS-a, kako bi se utvrdili problemi i učinkovite strategije za najbolji pristup jeziku; rasprava o ulozi prevoditelja i teškoćama pri prevodenju.

Organizacija i obnova programa

Za dobar tijek ovako složenog projekta važno je redovito tjedno programiranje te stručno usavršavanje i obnavljanje programa, kako su navedeni u nastavku:

- kreiranje godišnjih planova i programa u kojem se sagledavaju ciljevi eksperimenta;
- stručnjak za pisani jezik zajedno s razrednim nastavnicima i edukacijskim rehabilitatorima redovito dogovara aktivnosti koje će se provoditi u različitim skupinama djece;
- tijekom dva sata tjednog sastavljanja programa razredni nastavnici, edukacijski rehabilitatori, prevoditelj i nastavnik LIS-a dogovaraju tjedni rad i donose odluku o mogućim promjenama ili prilagodabama aktivnosti kako bi bile primjerenije gluhoj djeci;
- periodični susreti s logopedima kako bi se nastavnici upoznali s komunikacijskim teškoćama koje donosi gluhoća općenito te posebnim teškoćama pojedinog djeteta;
- susreti s djelatnicima Zavoda za dječju neuropsihijatriju;

4 Vidi poglavlje 17

5 Vidi poglavlje 16

11. UČEĆI ČITATI I PISATI U DVOJEZIČNOM KONTEKSTU

Lilia Andrea Teruggi¹

Naš pristup didaktici pisanog jezika, kako u vrtiću, tako i u osnovnoj školi, usredotočen je na socijalne vještine čitanja i pisanja kao predmeta poučavanja u jezičnome području. Pozornost je usmjerena na svrhu i funkcije pisanog jezika, kako bi se istakla korisnost i značajnost učenja pisanja.

Pretpostavka da su predmet poučavanja socijalne vještine čitanja i pisanja implicira pridavanje važnosti onome što se čita ili piše, tj. elementima koji čine nerazdvojan dio ovih vještina: tekstovima. A tekstovi poprimaju punoću svoga smisla ako su uključeni u stvarne komunikacijske situacije.

Stvarni tekstovi u radu na razvoju socijalnih vještina čitanja i pisanja omogućavaju razmatranje kako aspekata koji se tiču sustava pisanja (pravopisa, interpunkcije, itd.), tako i aspekata koji se tiču karakteristika određenih tekstualnih modela (struktura, leksik, funkcija, itd.). Ali za razliku od drugih pristupa, u kojima su unaprijed zadani aspekti jezika kojima se treba baviti, naš rad polazi od tekstova koje su sastavila sama djeca, kako bi ih, nakon njihova razmatranja, prepravila i poboljšala.

Osim toga, pristup čitanju i pisanju, bilo preko situacija interpretacije teksta, bilo preko spontane produkcije tekstova, kod gluhe djece potiče svjesnost o postojanju jezika – talijanskog koji, osobito u prvim godinama života, do njih dolazi nepotpuno ili ne dolazi uopće. Pisanjem riječi opstojne, "vidljive" su, dopuštajući djeci da se na njih vrate svaki put kad je to potrebno. Uz to, u našoj posebnoj dvojezičnoj stvarnosti, pisanje postaje točka susreta između gluhe i čujuće djece, kako u prvim godinama vrtića, u kojemu se ono pretežno shvaća kao formalni objekt, bez veze s govorom, tako i u osnovnoj školi, kada postaje sredstvo komunikacije i razmišljanja o jeziku.

Opće smjernice

Polazeći od pretpostavke da u kreiranju smjernica za poučavanje treba polaziti od aktualnih mogućnosti djece i situacija u koje su ona uključena, pokušat ćemo prikazati obilježja našeg rada na dvjema razinama od-

goja i obrazovanja. Cilj je prikazati didaktičke smjernice koje uzimaju u obzir spoznaje iz istraživanja s područja poučavanja jezika i znanosti o jeziku, kao i jezična znanja djece. Sve to prisutno je u našoj edukacijskoj stvarnosti.

1. Poticati korištenje čitanja i pisanja u funkcionalnim kontekstima uporabe

Poštivanje ovog načela osnovni je preduvjet kako se socijalne vještine čitanja i pisanja ne bi učinile nečim neprirodnim, te kako bi se istovremeno postiglo da one imaju smisao kod djece koja ih usvajaju. Korištenje dekontekstualiziranih materijala (vježbenica, listića, i sl.) kao i osmišljavanje didaktičkih situacija koje se temelje na "etapama" koje su više ili manje strogo definirane ("programi", priručnici, metode i drugo), često dovode do iskrivljavanja, pojednostavljivanja i neprirodnosti koje udaljuju djecu od korisnosti i užitka čitanja i pisanja te izobličuju predmet poučavanja. Zbog toga se nastoji osmišljavati takve situacije u kojima se čitanje i pisanje pojavljuju vezani uz svoju svrhu.

Na taj način u vrtiću i školi čita se i piše kako bi se:

- stvorila opća ideja o tekstu (istraživačko čitanje);
- potražila točno određena informacija u tekstu;
- slijedile upute u tekstu koji ih propisuje;
- ispravilo ono što je napisano;
- proširilo znanje;
- zabavilo, maštalo o fantastičnim svjetovima (čitanje iz užitka);
- komuniciralo s drugima (čitanje na glas), itd.

Piše se ili diktira drugima kako bi se:

- ostavilo traga, kako ne bismo zaboravili;
- informiralo druge;
- komuniciralo na daljinu;
- organiziralo znanja;
- izrazilo osjećaje;
- igralo se jezikom;
- mijenjalo se i usmjeravalo ponašanje drugih, itd.

¹ Savjetnica za didaktiku pisanog jezika

Uz to, čitanje i pisanje u različite svrhe nužno uključuje korištenje većeg broja tekstualnih modela usmjerenih k većem broju primatelja, kao i razvoj različitih modaliteta čitanja i pisanja.

Intenzivan kontakt s različitim vrstama tekstova koji su prisutni u našoj stvarnosti predstavlja nužan uvjet za poznavanje karakteristika svakog od njih te time i koherentnije anticipiranje sadržaja, usmjeravajući s većom preciznošću potragu za pokazateljima u tekstu kojima će se potvrditi ili promijeniti pretpostavke stvorene na početku. Istovremeno, poznavanje mogućnosti i ograničenja različitih vrsta tekstova nužno se odražava na pisanje, kako u razumijevanju smisla poruke, tako i u prijenosu razlikovnih karakteristika svakog pojedinog tekstualnog modela na samo pisanje.

Čitanje i pisanje za različite primatelje potiče kod djece razvoj svijesti o postojanju potencijalne publike za svaku vrstu teksta. U tom smislu potiče se sposobnost djeteta da promatra vlastite tekstove "očima čitatelja", tj. da se odmakne od vlastitog teksta i da se stavi u položaj budućeg čitatelja. I obratno, kada se susretnu s tuđim tekstom, djeca počinju pri interpretaciji sadržaja uzimati u obzir pretpostavljenu namjeru autora.

Što se tiče modaliteta čitanja i pisanja, davanje prednosti stvarnim komunikacijskim situacijama implicira provođenje različitih aktivnosti s tekstom. To mogu biti čitanje naglas, čitanje u sebi, slušanje čitanja, preporučavanje tekstova drugima, komentiranje, odabir teksto-va, spontano pisanje, diktiranje, prepisivanje, parafraziranje, pregledavanje, ponovno pisanje itd.

2. Poticati spontano pisanje umjesto prepisivanja i pisanja po diktatu

Spontano pisanje, tj. ono bez usmenih ili pismenih modela, u kojemu se slijede vlastite pretpostavke i znanja, čini modalitet pisanja koji je s pojmovnog stajališta najznačajniji.

Onaj tko piše bez modela mora odlučiti što će i kako napisati, tj. mora odrediti sadržaj i oblik kako bi nešto izrazio. Ova aktivnost, i za nekoga tko nije vičan pisanju i za onoga koji to jest, donosi mnoge probleme koje treba riješiti. Suočavanje s problemima koje nameće pisanje nekog teksta postaje tako pokretač reorganizacije i rekonceptualizacije sustava pisanja i karakteristika tekstova.

Osim toga, spontano pisanje omogućava odrasloj osobi vrednovanje stvarnih kompetencija djeteta te, su-

kladno tome, i primjerenije intervencije. Pri susretu sa spontanim zapisima učenika nastavnik zauzima stav "istraživača" ideja i pravila prisutnih u tekstu, trudeći se ne toliko ispravljati pogreške, koliko razumjeti tekst. Na taj način uspijeva osmisliti i razvijati situacije učenja koje uzimaju u obzir stvarne teškoće i mogućnosti njegovih učenika.

Pretežno korištenje spontanog pisanja u situacijama sastavljanja tekstova ne znači potpuno odsustvo prepisivanja i diktiranja u skupini: može ih se primjeniti kada koriste socijalnim vještinama, ali nikada kao puku vježbu pisanja.

Tako se npr. u bilježnicu prepisuje obavijest koju su djeca prethodno oblikovala i izdiktirala nastavniku, kako bi je mogla prenijeti roditeljima; prepisuje se poezija koju dijete posebno voli, kako bi je kod kuće ponovno moglo pročitati; ili se pak prepisuje vlastito ime, kao podsjetnik tko je obavio određeni posao, itd. Na isti način piše se diktat kada jedan član skupine diktira drugima zaključke nekog istraživanja, ili kada neko mlađe dijete diktira tekst starijemu, koje ima ulogu "zapisničara".

3. Poticati mehanizme anticipacije i razumijevanja tekstova umjesto mehanizama dešifriranja i oralizacije

Svaki čitač, bio vješt ili ne, pri susretu s tekstom stvara pretpostavke o njegovu mogućem sadržaju. Anticipacije imaju odlučujuću ulogu u razumijevanju, budući da omogućavaju pojedincu da unaprijed pretpostavi "o čemu se radi" u tekstu, i na taj način olakšavaju čitanje.

Kako bi se anticipirao mogući sadržaj nekog teksta, priziva se kontekst i/ili materijalni okvir u koji je sadržaj umetnut: njegov grafički oblik, unutarne uređenje napisanoga, prisutnost okvira, istaknutih dijelova, itd., dakle, svih aspekata koji nisu usko povezani s mogućnošću čitanja onoga što je uistinu napisano, već s prethodnim znanjima čitača. Tako u sljedećem primjeru možemo vidjeti na koji način skupina djece u dobi od 5 godina koristi iskustva sazrela u kontaktu s mnogim vrstama knjiga, u trenutku kada trebaju oblikovati pretpostavke o sadržaju knjige koju im je ponudila odgajateljica.

Situacija²: nakon didaktičkih aktivnosti na temu cvijeća, odgajateljica djeci predlaže proučavanje teksta: "*Vodič kroz bilje Italije i Europe*" ("*Guida alle piante*

d'Italia e d'Europa). Knjiga na naslovnoj stranici ima četiri kvadrata sa živopisnim slikama drveća, cvijeća i bobica.

Odgajateljica: *sjećam se da ste mi rekli da želite sastaviti knjigu o cvijeću za "Mačića"* ("Folletto", lik iz mašte, op. prev.). **Pogledajmo sada ovu knjigu. Što mislite o čemu govori?**

Djeca: O cvijeću.

Cristina: O cvijeću, o biljkama, o stvarima koje se nalaze u šumi i o onima koje smo mi napravili (misli pritom na iskustvo sijanja).

*Martina I.*³* (znakuje): Mislim da govori o cvijeću i biljkama različitih boja, različitih vrsta.

Odgajateljica: *Koji bi joj naslov bio?*

*Martina I.** (znakuje): Knjiga o cvijeću.

Andrea R.: Knjiga o svemu što se sadi.

*Lucija** (znakuje): možemo dati Mačiću da je vidi.

Federica: Počinje sa G (daktilogijom).

Cristina: Sad treba smisliti neko ime koje počinje sa slovom "G".

Melissa: Kao Giulia.

Cristina: Ali Giulia ne može biti naslov, ovo je knjiga koja govorio cvijeću, to nije nikakva priča!

*Lucia** (znakuje): Ako gledamo knjigu, poslije će nam Mačić ostaviti pravo cvijeće.

Andrea P.: Ovo nije kao knjiga "Grad cvijeća".

Federica: Ovo govori o cvijeću, a ne o nikakvim pričama.

Odgajateljica: *Dakle, koje vrste bi ta knjiga mogla biti?*

*Martina I.** (znakuje): Iz prirode i društva, kao one o ljudskom tijelu i o životinjama.

Tommaso: Naslov je "U vrtu" (nel giardino, op.prev.).

Federica: Ali nema R, D, N (daktilogijom).

*Lucia** (znakuje): Nije o ljudskom tijelu, jer su likovi biljke i cvijeće.

*Martina I.** (znakuje): Ali može biti iz prirode i društva.

Federica: Da je "U vrtu" (nel giardino), prvo bi trebalo biti slovo bilo "N".

Odgajateljica: *Ako želite, ja ću vam pročitati naslov: "Vodič kroz bilje Italije i Europe".*

Eleonora: Što to znači?

*Martina I.** (znakuje): To je knjiga koja je dobra za osnovne škole.

(Situacija se nastavlja raspravom o interpretaciji naslova, osobito o značenju riječi "vodič").

Prethodno izložen primjer jasno odražava način pristupa tekstovima u djece koja još nisu čitači (u tradicionalnom smislu te riječi): polaze od općih pretpostavki o sadržaju, temeljenih na njihovom prethodnom znanju o karakteristikama teksta ("to je knjiga koja govori o cvijeću, a nije nikakva priča!", "to je knjiga iz prirode i društva, kao ona o ljudskom tijelu ili o životinjama", itd.), kako bi zatim došla do kvantitativnih (broj slova ili riječi) i/ili kvalitativnih elemenata teksta (vrsta slova), kojima će pokušati potvrditi svoje pretpostavke, ili ih promijeniti i stvoriti nove. Korištenje elemenata usko povezanih s pisanim slovima (mehanizam dešifriranja), u komplementarnim je interakcijama s pretpostavkama o sadržaju koje se postupno oblikuju.

Stavljanje prevelikog naglaska na dešifriranje (kao što se događa u fonemskim ili slogovnim metodama) na štetu mehanizma anticipacije, dovodi često do "iskrivljavanja" sadržaja. Sljedeća opservacija jasan je primjer toga.

Situacija⁴: mala skupina djece u dobi od 6 godina odabrala je grafičku reklamu iz jednog aktualnog časopisa. Reklama je vezana za automobil marke Micra te su na stranici, osim fotografije automobila, ispisane različite riječi, od kojih je najupečatljivija upravo riječ MICRA.

Nastavnica: *pokušajmo vidjeti što ovdje piše (pokazuje napisanu riječ MICRA).*

Andrea: Pročitaj ti.

Nastavnica: *Ja već znam čitati, a vi već poznajete slova, pokušajte vi.*

Antonio: "N"

Ostali: "N".

Nastavnica: *To je...*

Andrea: "A"...

Nastavnica: *To je "N"? (pokazuje na slovo "M").*

Claudia i Stefano: Da.

Nastavnica: *Dobro pogledajte...*

Antonio: Nije.

Alessia: "Mmmm"...

Luca: Postoji auto koji se zove "Porsche".

Nastavnica: *Može li to biti taj automobil?*

Svi: Ne.

Nastavnica: *Zašto?*

Antonio: Jer nije isto kao i ovo (pokazuje na slovo "M").

Nastavnica: *Dakle, "Porsche" ne počinje tim slovom. Koje je ovo slovo (pokazuje na slovo "I")?*

Antonio: Slovo "I".

3 Djeca označena zvjezdicom (*) gluha su. Ako nije eksplicite navedeno ("znakuje"), gluho dijete koristi govorni jezik

4 Situacija u prvom razredu jedne osnovne škole u Milanu

Nastavnica: Zatim...

Antonio: Slovo "C".

Alessandra: Slovo "R".

Stefano: Slovo "R".

Alessandra i Antonio: Slovo "A".

Nastavnica: Kako se može čitati ta riječ?

Svi: Uff!

Antonio, Andrea i Luca: "M" ... "I" ... "C" ... "E" ... "R" ... "A" ...

Nastavnica: Kako se čita?

Claudia: "al"

Antonio: "mi"

Stefano i Claudia: "al" ... "al" ...

Antonio: "M" ... "I" ... "C" ... "RRRR" ... "A" ...

Nastavnica: Zar se tako čita riječ?

Svi: Ne!

Nastavnica: "M" i "I" ... "MI" ... "MI" ...

Luca: "MINA"!

Antonio: Mina? (smijući se)

Nastavnica: Po vama se čita "mina"?

Nekoliko učenika: Da, mina!

Postupci nastavnice u prethodnome primjeru u potpunosti su usmjereni na prepoznavanje slova, kao da se izdvajanjem grafema može doći do razumijevanja napisane poruke. Ta vrsta dekontekstualiziranog postupka, bez prethodne analize pomoćnog materijala i funkcije odabrane vrste teksta – grafičke reklame, doveli su djecu do inertnih pokušaja dešifriranja. Ti pokušaji bili su inertni jer su djeca trebala integrirati značenje koje nije bilo dio teksta i njegovog konteksta. U stvari, Mina nije ime niti jednog automobila. U dvojezičnom kontekstu u kojem su prisutna i gluha djeca, postupci dešifriranja poput onoga koji karakterizira fonemske metode još su neprikladniji, jer se koriste prvenstveno izdvajanjem i emisijom glasova. Dok se mehanizam dešifriranja temelji na upamćivanju odnosa grafem-fonem, u anticipaciji se koriste i međusobno koordiniraju različite vrste informacija vezane uz tekst te različite vrste znanja koje posjeduje čitač.

Istovremeno, postoji temeljna razlika između oralizacije i razumijevanja teksta. Dok se oralizacija oslanja isključivo na mehanizam dešifriranja, razumijevanje zahtjeva koordinaciju različitih kognitivnih strategija. U stvari, za oralizaciju nekog teksta dovoljno je poznavati odnos između grafema i fonema, ali to nužno ne uključuje i interpretaciju sadržaja. Moguće je ispravno oralizirati neki tekst a da pritom ne razumijemo njegovo značenje, osobito u nekom "transparentnom" jeziku,

poput talijanskoga. U suprotnome, kako bi se razumjelo značenje nekog teksta, potrebno je stvoriti predodžbu o onome tko ga je napisao, koristeći na taj način i znanje o odnosu između grafema i fonema i prethodno znanje koje čitač ima o autoru, temi, vrsti teksta, itd.

S didaktičkog stajališta, razumijevanje teksta nastoji se unaprijeđivati kako posredovanjem nastavnika u vrijeme kada djeca još ne znaju čitati, tako i čitanjem u sebi te usporedbom interpretacija kada su djeca već sposobna za samostalan rad. Oralizacija se traži samo kada čini sastavni dio socijalne vještine čitanja, primjerice u tutorskome radu, u kojem osnovnoškolska djeca čitaju djeci iz vrtića, ili u grupnome radu, kada jedan od članova - onaj kod kojega je tekst - čita drugima, itd.

Sljedeći odlomak iz opservacije prikazuje susret između Silvije, djevojčice koja pohađa drugi razred osnovne škole i Roberte, djevojčice od 4 godine.

Situacija⁵: Silvia sjedi uz Robertu i odmah joj počne objašnjavati crtež koji ilustrira priču.

Silvia: Ovo je drvo, ovo je mačka. Vidiš mačku?

Roberta kimne glavom.

Silvia čita izražajno, poštujući interpunkciju te zastane kada mora pročitati neku tešku riječ.

Silvia: Znaš li što je žuta pastirica? (knjiga nosi naslov "Priča o žutoj pastirci").

Roberta: Ne.

Silvia: To je vrsta ptice, ova! (pokazuje joj sliku u knjizi).

Silvia: Znaš li što znači "pritajeno"? To znači da se mačak jako tiho šuljao u travi.

...

Roberta ne djeluje jako zainteresirana, dok Silvia nije pročitala riječ "kakica" ("ptičica je ispuštala kakicu mački na glavu").

Roberta: Kako smiješno!

Nakon što je čitanje završilo, Roberta želi ponovno čuti priču; ovaj puta sluša mnogo pažljivije.

Kad je završila drugi put s čitanjem, razgovor dviju djevojčica postaje vrlo osoban. Silvia priča o svojoj mački, a Roberta je sluša s mnogo zanimanja.

Odlučuju zajedno pročitati još jednu priču. Roberta je zainteresirana i traži objašnjenja ilustracija u knjizi.

Tijekom čitanja, Silvia je čitala naglas (oralizirajući) tekst za djevojčicu iz vrtića, koja je nastojala shvatiti njegovo značenje. Silvijin proces razumijevanja odvio se ranije, tijekom odabira i "pripreme" priče za čitanje.

5 Situacija u Osnovnoj školi Cossato Capoluogo, u okviru projekta kontinuiteta s vrtićem. U ovom slučaju djeca iz vrtića došla su u osnovnu školu slušati priče koje su im čitali učenci.

Kao što se može vidjeti iz opservacije, čitanje naglas dobiva potpuno drugačiju vrijednost i značenje, naročito za onoga koji čita, od onoga koje ima u tradicionalnom vježbanju čitanja u školi, u kojoj sva djeca čitaju u istu vrijeme, istu stranicu, istovremeno i istu riječ, s jedinim ciljem da budu vrednovana od strane nastavnika.

4. Poticati međusobnu razmjenu i suradnju među djecom, umjesto individualnog rada

Uloga razmjene znanja široko je istraživana, kako u kontekstu postavki konstruktivista, tako i bihevorista: radi se o kooperativnom učenju. Obje skupine pretpostavki ističu važnost interakcije i sučeljavanja gledišta, kojima se gradi zrelije znanje u odnosu na ono pri individualnom učenju. Uz to, istraživanja pisanja i razumijevanja pročitano provedena posljednjih 20 godina potvrđuju važnost dijeljenja aktivnosti pisanja i čitanja među subjektima - nestručnjacima. U procesu pisanja, usporedba i suradnja među učenicima uvelike potiču razvoj ideja i oblikovanje teksta; u procesu čitanja, potiču stvaranje objektivnije i prikladnije interpretacije.

Posljedično, velika se važnost pridaje radu u malim skupinama, kako u aktivnostima pisanja, tako i čitanja. To ne oduzima prostor razvoju individualnih i zajedničkih situacija, već se odabire najprikladniji modalitet s obzirom na cilj didaktičke situacije i karakteristike vježbi pisanja koje se provode. Tako, na primjer, kad treba napisati pismo gradonačelniku, svi zajedno diktiraju tekst odgajateljici; kad se nastoji shvatiti o čemu govore novopristigle knjige (istraživačko čitanje), svaka skupina analizira drugačiju knjigu, a kada treba napisati čestitku za Majčin dan, svako dijete sastavlja vlastiti tekst.

Sljedeći primjer prikazuje situaciju čitanja u maloj skupini djece u dobi od 5 godina.

Situacija⁶: mala skupina djece u dobi od 5 godina istražuje naslovnu stranicu nove knjige koja je stigla u vrtić. Naslov knjige je: "Kapljica je lovi - kiša" ("Gocciolino l'acchiappa - pioggia").

Nakon što su analizirali slike i našli mjesto gdje je napisan naslov, odgajateljica je zatražila od djece da stvore pretpostavke o mogućem značenju naslova.

Odgajateljica: Koji bi bio naslov?

Marco: Duga silazi s neba.

Luca⁷: Ne, duga (arcobaleno) počinje slovom "A".

Martina (znakuje): Dijete (bambino).*

Marco: Ne, to počinje slovom "B"...

Roberta: Duga (l'arcobaleno) je ono što se nalazi iza "L" (pokazuje na sklop "l'acchiappa). Gaia: Duga koja silazi u grad (pokazuje sklop "l'acchiappa"). Drugi dio je neka druga riječ (pokazuje na riječ "kiša" (pioggia), jer ima ovaj znak (pokazuje na povlaku "-").

Marco: Duga ne može biti, jer ovdje su 3 slova "A" (pokazuje "l'acchiappa").

Luca: Naslov je "Duga koja se premješta posvuda".*

Francesco: Može biti "premješta" (sposta) jer završava na slovo "A" (pokazuje riječ "pioggia" u naslovu).

Gaia: Ovdje dolje (pokazuje oznaku Edizioni Nord-Sud (Izdanja Sjever-Jug) napisano je gdje su je napisali i tko ju je napisao.

Roberta: (pokazuje na "Nord-Sud") tu je crtica. Dakle, ime i prezime, i onda ime drugoga (pokazuje na riječ "Edizioni").

Analiza aktivnosti ove djece pokazuje kako razmjena i usporedba ideja dovodi djecu do odgovarajuće anticipacije teksta, odnosno konteksta. U stvari, stvarajući pretpostavke o mogućem sadržaju naslova, vezanom većinom za slike na naslovnoj stranici, djeca koordiniraju svoja znanja o vrsti slova ("ne, duga (arcobaleno) počinje slovom A", "ne, to počinje slovom B", "duga je ono napisano iza slova L") i o količini dijelova teksta ("duga koja silazi u grad, drugi dio je druga riječ (pokazuje na riječ "kiša") jer ima taj tiskani znak između") kako bi postigla integraciju prikladnog i prihvatljivog značenja. U individualnom radu djeca aktiviraju svoja ranije stečena znanja i stvaraju pretpostavke, ali nemaju mogućnost suprotstaviti ih onima koje posjeduju njihovi suučenci. Kao posljedica, ovakav način rada nudi manje mogućnosti za pojmovni razvoj.

U situacijama pisanja u malim skupinama, interakcija i suradnja između različitih razina konceptualizacija, sa stajališta sustava pisanja, dovodi do razvijenije pisane produkcije u odnosu na onu izvedenu individualno. Sljedeći odlomak jasan je primjer za to.

Situacija: Nakon što je pročitala pismo koje je poslao izmišljeni lik (mišić Gino), u kojem traži od djece da mu jave koje su im najdraže televizijske emisije, odgajateljica predlaže da se na njegov zahtjev odgovori pismeno, sastavljajući pisma.

6 Situacija u vrtiću Cossato Centro.

7 Luca je gluho dijete koje koristi oba jezika, talijanski i LIS. U ovome primjeru svi su njegovi iskazi u govornome jeziku

Lorenzo: "Dragi Gino (caro Gino)", tako treba početi. Slovo "c", slovo "a".

Marco: Ja ću napisati" (piše A).

Ambra i Lorenzo: Slovo "o".

Marco piše O, ostaje A O.

Ambra: Slovo "r".

Marco piše R, ostaje A O R.

Lorenzo: "gi" od Gino, slovo "g" (crta u zraku znak).

Marco: Ne znam koje je to slovo.

Lorenzo piše slovo G na papiru i pokazuje ga Marcu.

Marco preslika slovo G, ostaje A O R G.

Lorenzo: Zatim "no", slovo "o".

Ambra ručnom abecedom pokazuje slovo O.

Marco: Da, znam koje je to, to je ovo (piše O).

Ambra: Napiši "sviđa nam se (ci piace)". Napiši "ci" (pokazuje Marku slovo G koje je prethodno napisao), zatim treba slovo "a".

Marco piše G A.

Lorenzo: Slovo "e".

Marco piše E, ostaje G A E.

Lorenzo: "ci" (pokazuje na G), "pia" (pokazuje na A), "ce" (pokazuje na E). Ali na "ce" treba naglasak.

Ambra: Znam kako se piše! (napiše naglasak na slovu E (koji inače ne dolazi u riječi "piace", op.prev.)).

I Lorenzo i Ambra imaju već svijest o odnosu između pisanja i govora, te nastoje staviti u odnos dijelove riječi (slogove ili glasove) koji su izgovoreni s dijelovima napisanih riječi (slovima). Marco je pak još uvijek vezan za analizu figurativnog tipa, u stvari, ravna se prema principu minimalne količine i unutarnje raznolikosti slova, ali još nije otkrio fonetsko svojstvo pisanja. Razmjena strategija u sastavljanju tog pisma vrlo je značajna i za Marca, i za Lorenza i Ambru: Marco ima mogućnost "vidjeti" kako drugi pišu i, u skladu sa svojim mogućnostima asimiliranja, razumjeti kakve prosudbe donose; Ambra i Lorenzo, s obzirom da trebaju diktirati Marcu slova koja će on zapisati, nastoje jasno izraziti svoj način pisanja i na taj način nužno organiziraju svoje misli.

5. Poticati razmišljanje o jeziku polazeći od problema s kojima se djeca susreću u produkciji i interpretaciji tekstova

Od trenutka u kojem im se pruža mogućnost spontanog pisanja i interpretiranja različitih vrsta tekstova, djeca

se počinju živo zanimati za pisanje. Nastoje shvatiti kako ono funkcionira te elaboriraju pretpostavke i pravila, u stvari, ne čine ništa drugo nego razmišljaju o pisanome jeziku. Primjerice, Giusi, djevojčica od 3 godine, za pisani tekst kojeg je sastavila njezina prijateljica, sastavljen od niza velikih tiskanih slova A, pretpostavlja da je pogrešan jer: "Moraju se izmjenjivati - slovo A, slovo B...inače će ti reći da ne znaš pisati!". Njezino obrazloženje nije ništa drugo nego pretpostavka o čitljivosti pisanog teksta koju je ona stvorila, pretpostavka o grafemskoj različitosti. Da bi došla do te ideje, djevojčica je trebala dolaziti u interakcije s tekstovima, s aktivnostima čitanja i pisanja koje su izvodili drugi, a imala je i prilike samostalno pisati, iako je bila još daleko od otkrivanja odnosa između govora i pisanja.

Na isti način djeca su sposobna već od rane dobi razmišljati o nekim karakteristikama tekstova, kao na primjer o funkciji, pomoćnom materijalu, grafičkom obliku, leksiku, autoru, o onome kome je tekst upućen, itd. Sljedeća razmatranja skupine djece u dobi od 5 godina u razgovoru o bajci, vrlo su elokventna.

Situacija⁸: skupina djece u dobi od 5 godina promatra naslovnu stranicu knjige "Tri prašćića" koju je napisala Oda Tarò.

Francesca: Ovo je naslov.

Luca⁹: Naslov je "Tri prašćića".

Francesca: Ispod piše tko je napisao knjigu.

Odgajateljica čita: " Oda Tarò".

Gaia: To je ime tvornice u kojoj je napravljena knjiga.

Andrea: Ali tu bi trebalo pisati i ime onoga tko je napisao knjigu.

Roberta: S druge strane je ime, a s ove gdje je napravljena.

Odgajateljica: Oda Tarò, Dami Editore (ime izdavača, op. prev.).

Francesca: To ispod je mjesto gdje je napravljena.

Marco: Iznad je tko ju je napisao.

Luca: To je neka Francuskinja.*

Odgajateljica: Znae kako se nazivaju oni koji pišu knjige: autori.

Gaia: dakle ovo ovdje (pokazuje - Dami Editore-) je tvornica

Odgajateljica: kako bi mogla početi ova bajka?

Gaia: Bila jednom.

Luca: Bila jednom davno.*

Odgajateljica čita za provjeru.

8 Situacija u vrtiću Cossato Centro.

9 I u ovom primjeru Luca koristi govorni talijanski jezik

Gaia: A može završiti s "i živjeli su dugo i sretno".

Francesco: Ma ne, "i vuk je pobjegao".

Marco: "Vuk je zauvijek pobjegao".

Andrea: "Sretni i zadovoljni".

Odgajateljica: A tko su likovi u ovoj priči?

Roberta: Tri prašćića.

Marco: A i vuk.

Luca: On je zločest.*

Odgajateljica: Na kojim se mjestima događa ova priča?

Marco: u šumama i na livadama.

Martina (znakuje): na selu.*

Mattia (znakuje): u kućama.*

Razmatranja ove djece pokazuju neke njihove kompetencije u odnosu na karakteristike tekstova: odnos između naslova i sadržaja, pojam autora teksta kao različitog od izdavača, prisutnost fiksnih formula, likova i okruženja.

Ovu sposobnost razmišljanja o jeziku, premda se kod mnoge djece pojavljuje spontano, neophodno je razvijati i poticati. Potrebno je stvoriti kontekste u kojima djeca mogu izraziti ono što misle, informirati se, suprotstaviti se, raspravljati i dolaziti do zajedničkih zaključaka. Primjerice, glede sljedećih dijelova teksta djece u jednom drugom razredu osnovne škole¹⁰, nastavnica daje sljedeći napatuk: "Pročitala sam vaše priče o Crvenkapici i našla sam da koristite interpunkciju, tj. zareze, točke, dvotočke, itd. na različite načine. Odlučila sam odabrati neke dijelove vaših priča kako biste ih pročitali i zatim razmislili o znakovima koje ste upotrijebili. Trebate pročitati svaki od primjera i zatim unutar svake skupine raspraviti o interpunkciji. Čini li vam se da je u svakom od pojedinih primjera točno ili netočno korišten interpunkcijski znak? Mislite li da ga treba promijeniti, maknuti ili dodati neki drugi, itd.? Ako vam se čini da nijedan od primjera nije točan, možete napisati neki drugi primjer".

Četiri odlomka koje je odabrala nastavnica sljedeći su:

1. *Crvenkapica reče: - Bako, kako velike uši imaš!*
: - *Da te bolje čujem.*
: - *Bako, kako velike oči imaš!*
: - *Da te bolje vidim.*
2. *Crvenkapica reče. Bako, kako velike uši imaš. Da te bolje čujem. Bako, kako velike oči imaš. Da te bolje vidim.*
3. *Crvenkapica reče: "Bako, kako velike uši imaš!"*
"Da te bolje čujem".

"Bako, kako velike oči imaš!"

"Da te bolje vidim".

4. *Bako, kako velike uši imaš. Reče Crvenkapica. Da te bolje čujem. Reče vuk. Bako, kako velike oči imaš. Reče Crvenkapica. Da te bolje vidim. Reče vuk.*

Evo nekih odgovora dviju skupina djece:

A. Mari, Edoardo, Chiara i Emanuele

1. *Nije točno jer nema objašnjenja.*
2. *Nije točno jer nisu stavljeni navodnici i jer ima previše točaka.*
3. *Točno, ali nema početnog objašnjenja.*
4. *Nije točno jer nisu počeli od početka kada vuk priča s Crvenkapicom.*

Prijedlog:

"Bako, kako velike uši imaš!" reče Crvenkapica.

"Da te bolje čujem" reče vuk.

"Bako kako velike oči imaš" reče Crvenkapica.

"Da te bolje vidim".

B. Francesca, Fabio i Federica

Odabrali smo broj 3 jer po našem mišljenju te znakove najčešće koristimo. Po našem mišljenju broj 1 nije točan jer u školi ne koristimo crticu. Broj 2 nije točan jer nema oznake za govorenje. Broj 4 nije točan jer su pogrešni dijelovi interpunkcije.

Prijedlog:

Crvenkapica reče: "Bako, kako velike uši imaš!"

"Da te bolje čujem", reče vuk.

Nakon više od sat vremena rada, svaka skupina izložila je svoje zaključke o kojima su onda raspravili s drugim skupinama. Tako se došlo do izrade plakata sa zaključcima prikupljenim u razredu. Ono što su djeca potvrdila još uvijek nije bilo precizno ("u školi ne koristimo crticu", "ima previše točaka", "broj 4 nije točan jer su krivi dijelovi interpunkcije", itd.), ali bez obzira na to, pokazuju svoje stvarne trenutne mogućnosti razumijevanja ovog aspekta sustava pisanja. Naravno, to je samo početak cijelog niza rasprava o interpunkciji, koja se obogaćuje u svakoj daljnjoj situaciji, bilo, kao u ovom primjeru, polazeći od tekstova koje su napisala djeca, bilo od tekstova koje su napisali književnici.

Gluha djeca i pristup pisanome jeziku

Gluha djeca uključena su u ovaj dvojezični kontekst na isti način kao i njihovi čujućí vršnjaci, posebno u odnosu na pristup pisanome jeziku. To znači da nisu primjećene neke posebne teškoće u izvršavanju zadataka, posredovanih uvijek putem prevoditelja. U stvari, prevoditelj postaje ključan kako bi se zajamčilo razumijevanje poruka, budući da on ne samo da prevodi, već i kontrolira ostvaruje li se komunikacija.

Prikazi opservacija aktivnosti vezanih uz interpretaciju tekstova, kao i primjera spontanog pisanja, pokazuju aktivan odnos gluhe djece prema pisanome jeziku. Kao i njihovi čujućí vršnjaci, i gluha djeca oblikuju svoje ideje o pisanju (vidi poglavlje 26), elaboriraju strategije anticipiranja sadržaja tekstova i razmišljaju o karakteristikama sustava pisanja i pisanoga jezika.

Naravno da postoje "osobitosti", ne želimo ih nazvati pogreškama, koje su prije svega povezane sa strukturom i morfologijom njihovog prirodnog jezika - LIS-a, a odražavaju se na čitanje i pisanje talijanskog jezika, prvenstveno u sintaktičkim i morfološkim aspektima. Vezano uz to, u poglavljima 15, 16 i 17 prikazani su postupci i didaktičke situacije usmjerene na poticanje razvoja razmišljanja o jeziku.

Naš pristup, usmjeren na socijalne vještine čitanja i pisanja, omogućava i gluhoj i čujućoj djeci da otkriju korist, moć i užitak koji im one mogu pružiti; ali kod gluhe djece te vrijednosti imaju još veći značaj, jer za njih pisanje je sredstvo komunikacije i odnosa s vanjskom stvarnošću tamo gdje nema znakova. S tim u vezi, važne su riječi Benedette, gluhe djevojčice, koja danas ima 10 godina i pohađa peti razred osnovne škole. Kada je završavala vrtić, njezini roditelji primjetili su da je djevojčica gotovo svake večeri spavala s knjižicom koju je čitala na prsima. Znatiželjni zbog njezina ponašanja, upitali su je zašto uvijek kod sebe ima knjige. Benedetta im je s velikom samouvjerenošću odgovorila: "Sviđaju mi se knjige, jer u njima riječi ne bježe". Vjerujemo da njezine riječi na predivan način odražavaju važnost i značaj pisane riječi za gluha djecu.

12. ČITAJUĆI I PIŠUĆI U VRTIĆU

Rosalba Negri¹

Vrtić pruža brojne mogućnosti za čitanje i pisanje u različitim konkretnim situacijama, ali ono se nikada ne odvija umjetnim putem. Glavna načela na kojima se temelje didaktički postupci jesu motivacija djeteta, jasnoća svrhe zbog koje se čita i piše te grupni rad. Ovo posljednje nužno je da bi se gluha i čujuća djeca potakla na rasprave o anticipacijama, na uzajamne argumentacije i interpretacije, međusobno prenošenje informacija i suradnju u planiranju i doradi teksta.

Dolazeći u doticaj s različitim vrstama tekstova, gluha i čujuća djeca mogu u interpretaciji stvarati pretpostavke, mogu, makar samo na implicitnoj razini, upoznavati obilježja tekstova i time unaprijediti svoj proces razumijevanja u budućnosti. Kontakti gluhe djece s različitim vrstama tekstova često su vrlo ograničeni te vrtić postaje gotovo jedino mjesto na kojem im se pruža ova mogućnost.

Tijekom aktivnosti, LIS dopušta razumijevanje poruka i razmjenu između djece i odraslih: omogućava prosuđivanje, iznošenje vlastitih intuitivnih pretpostavki, povezivanje i dedukciju. Putem prijevoda gluho dijete upoznaje pretpostavke druge djece, uspoređuje ih s vlastitima i mijenja ih.

Čitanje i pisanje postaju tako trenuci u kojima se aktiviraju različiti modaliteti i strategije u funkciji onoga što se nastoji elaborirati. Izvode se sve koherentnije anticipacije, istražuju se razne indikacije u tekstovima, nude se sredstva za interakciju s vršnjacima i zajedničko postizanje više razine razumijevanja i produkcije.

Situacije čitanja

Čitanje se odvija u komunikacijskim situacijama i gotovo mu uvijek prethodi istraživanje teksta i razrada anticipacija. Na taj način djeci se pruža mogućnost pridruživanja značenja slikama i riječima, te postupnog približavanja konvencionalnom pisanom jeziku, bez iscrpljujućih vježbi dekodiranja.

U nastavku su prikazani neki primjeri interpretacije tekstova, u kojima se mogu vidjeti interakcije između

gluhe i čujuće djece, postupci odgajateljica i stalna prisutnost daktilologije. Odabrani primjeri predstavljaju situacije u kojima se istražuju i interpretiraju tri vrste različitih tekstova: knjiga, grafička reklama i pismo s pripadajućom kuvertom. Ove didaktičke situacije omogućavaju uvid u jezične kompetencije djece.

Prva didaktička situacija: sadrži interpretaciju naslovne stranice knjige i anticipaciju njezinog sadržaja.

Kontekst: knjige koje posjeduje vrtićka knjižnica predstavljaju se djeci kroz zajednički razgovor kojim se ispituju njihove pretpostavke o tekstu kojeg još nisu čitala.

Ciljevi:

- otkriti intuitivne pretpostavke i konceptualizacije djece o pisanome jeziku;
 - stvoriti motivaciju i očekivanja u susretu s knjigom.
- Skupina:* djeca u dobi od 4 i 5 godina, troje gluhih.
Naslov knjige: "Klementina - vragolasti oblak"

Opservacija

Marco F.: uff! Nova knjiga. Možda nosi naslov "Sretni oblak".

Francesca S.: Ne, možda je naslov "Oblak koji priča".

*Luca*²:* Ne, "priča" počinje slovom P (pokazuje daktilologijom).

U ovom slučaju očito je istraživanje jezičnih naznaka kako bi se ispitala prethodna pretpostavka.

Roberta: Tamo je slovo K (daktilologijom).

Marco O.: Ali taj oblak ima usta, nos, oči i dakle može govoriti.

Jedna od prvih pretpostavki o pisanome jeziku jest ona o čvrstoj vezi sa slikom na koju se odnosi. Djeca ne skaču s jedne pretpostavke na drugu, već ih sve nastoje zadržati i staviti u međuočnos.

Francesca M.: Ispod piše da je iznad mora.

Francesca S.: Možda piše "Vragolasti oblak".

¹ Odgajateljica u vrtiću Cossato Centro

² Djeca označena zvjezdicom (*) gluha su. Ukoliko nije posebno naznačeno rječju "znakuje", dijete koristi govorni jezik.

Marco F.: ispod je slovo O i tu su dvije odvojene riječi od kojih jedna završava na "I", a druga na "K" (daktilogijom).

Odgajateljica: Onda, što bi ovdje moglo pisati?

Marco F.: OBLAK.

Potvrđuje na taj način svoju prethodnu pretpostavku: počinje s "O" i završava s "K".

Luca*: Da, jer je "O" (glasovno i daktilogijom) od oblaka.

Francesca S.: Oblak počinje s "O" (daktilogijom).

Francesca M.: Možda piše OBLAČAN.

Odgajateljica: A ovdje? (pokazuje na riječ vragolast)

Roberta: To je drugi dio naslova, možda piše "krasni oblak".

Francesca M.: Ne, jer krasni počinje s "K" (daktilogijom).

Luca*: Krasni piše ovdje (pokazuje na riječ Klementina).

Luca usklađuje informacije koje je primio od druge djece i nalazi alternativno rješenje između Robertine i Francescine pretpostavke.

Marco F.: Da, ali iznad (vragolasti) počinje s "V" i završava na "I" (potvrđuje nedostatak rješenja problema, umjesto odgajateljice).

Francesca S.: Možda su "ptice" (očita je veza sa slikom).

Luca*: Ne, to počinje s "P" (govorno, više nego daktilogijom).

Roberta: "Sretni oblak".

Marco F.: Ne, to počinje sa "S" (daktilogijom).

Francesca M.: "Oblak na moru".

Roberta: Ne vidim slovo "M".

Luca*: Ovdje možda (pokazuje M u riječi Klementina).

Jasno je na koji način djeca nastavljaju tražiti jezične naznake kako bi potvrdila svoje pretpostavke koje imaju polaznu točku u različitim elementima sa slike. Na kraju Luca nalazi novo rješenje koje skupina prihvaća.

Odgajateljica: I što bi ovdje moglo pisati (autori)?

Marco F.: Oni koji su napisali knjigu.

Mattia* (znakuje): Oblak.

Luca* (znakuje): Ma ne, oblak je ispod, tamo je drukčije.

Zanimljivo je uočiti na koji način se Luca, koji je gluho dijete, obraća i gluhim i čujućim vršnjacima, koristeći dva različita komunikacijska kanala: riječ i znakove.

Odgajateljica: Što bi ovdje pisalo? (Izdavačka kuća).

Luca*: Žig jer smo je kupili.

Marco F.: Žig je iza (pokazuje na bar kod).

Federico: To iza su novci.

Martina* (znakuje): To (bar kod) je za slanje knjige poštom. Marco F. (pokazuje isti natpis na poleđini knjige): ove dvije su iste (izdavačka kuća).

Odgajateljica: A ovdje? (pokazuje pregled izdanja).

Marco F.: To su druge knjige, drugi naslovi, ali pomalo slični ovome.

Odgajateljica uzima drugu knjigu i pokazuje izdavački niz: po čemu znate da su iste?

Marco F. pokazuje na izdavačku kuću.

Luca*: To su knjige od "mjeseca" (pokazuje simbol).

Djeca uočavaju da je simbol i na poleđini knjige.

Francisca M.: Ovaj žig (bar kod) znači da se knjige mogu uzeti.

Marco F.: Evo i brojeva, tako da se može i kupiti, s pravim novcima.

Odgajateljica: A ovdje? (pokazuje cijenu).

Roberta: Novci, koliko se plaća.

Suprotstavljanje mišljenja u skupini djece omogućuje dostizanje više razine analize i razumijevanja od onih pri individualnom radu. Odgajateljica tijekom rasprave intervenira, nastojeći ispitati znanja djece, istražiti o čemu razmišljaju kad su pred njima tekst, brojevi i simboli te poticati suprotstavljanje mišljenja. U ovom slučaju svrha je intervencije predložiti djeci naredni problem za rješavanje, polazeći od onoga što su ona ranije otkrila, dajući im druge elemente za razmatranje i analizu. Odgajateljica aktivno sudjeluje u argumentaciji djece: slijedi njihove prosudbe, traži dokaze tvrdnji, usmjerava neusmjereno djelovanje, nastoji da se svaka iznesena ideja razjasni ili preoblikuje; na kraju, kad je to potrebno, informira djecu, ali bez donošenja vrjednosnih sudova o iznesenim pretpostavkama.

Odgajateljica: Znači, ovo dvoje znači istu stvar? (pokazuje na bar kod i cijenu).

Francesca M.: Ne, novci su tu gdje piše da treba platiti 12.

Marco F.: Ne, tu su (bar kod), jer ima više brojeva.

Druga djeca pokazuju malo bar kod, malo cijenu i ne mogu se dogovoriti.

Odgajateljica: Po vašem mišljenju što se događa u ovoj priči?

Marco F.: Oblak ide na odmor.

Francesca S.: Putuje vlakom.

Martina* (znakuje): Možda putuje avionom.

Francesca M.: Možda putuje avionom, ali ide na more.

Roberta: Ne može biti oblak u vlaku.

Martina* (znakuje): Oblaci su visoko.

Marco F.: Ali ovaj je sišao dolje, možda želi sresti nekog čovjeka.

Francesca M.: Mislim da susreće drugi oblak i idu dalje zajedno.

Marco O.: Možda ga čovjek želi ubiti.

Andrea C.: Ne, tu je i drugi oblak i odlaze zajedno u nebo.

Anticipacije o sadržaju priče omogućuju djeci da stvore očekivanja, da održe visoku razinu pažnje i bolje razumiju ono što će biti ispričano. Odgajateljica čita priču potičući kod djece uspoređivanje ideja koje su ona iznijela i stvarnog teksta.

Druga didaktička situacija: Ovaj primjer uključuje prigodne aktivnosti koje odgajateljica često koristi kako bi djeci ponudila tekstove koji čine dio stvarnosti, koji imaju konkretnu i dobro definiranu svrhu, koju djeca mogu prepoznati i u svom iskustvu izvan vrtića.

Kontekst: Od Ureda za obrazovanje došao je promidžbeni tekst, kojega je osmislilo Ministarstvo obrazovanja u suradnji s Ministarstvom zdravstva, s ciljem da potaknu djecu i mlade da svakodnevno jedu voće i povrće.

Ciljevi:

- istražiti tekst koji je stigao u vrtić;
- raspraviti o svrsi teksta, pošiljatelju i primatelju poruke;
- uočiti osnovne karakteristike promidžbenog teksta.

Skupina: djeca u dobi od 5 i 6 godina, troje gluhih.

Tekst letka: "Postoji netko tko je budan i dok spava" (u gornjem dijelu) "Voće i povrće. U donjem dijelu: Živahan je onaj tko ih jede" (igra riječi - riječ "sveglio" u talijanskom znači i budan, i živahan; op. prev).

Slika: prikazuje djecu koja spavaju i uz sebe imaju naranču, rajčicu i mrkve.

Opservacija

Odgajateljica: *Pogledajte što sam vani našla. Što mislite što je to?*

Marco F.: Letak.

Odgajateljica: *Čemu služi?*

Marco F.: To je letak "sreće".

Odgajateljica: *Što bi to trebalo značiti? Zašto?*

Marco F.: Jer je nacrtano dijete.

Andrea: *Možda služi za to da se napravi torta, jer je nacrtano voće (informacija koja proizlazi iz znanja o drugim vrstama tekstova).*

Odgajateljica: *Svi se slažete da služi za pravljenje torte?*

Mattia (znakuje): Ne, služi djeci da spavaju.*

Odgajateljica: *Ali zašto su stavili mrkve, rajčicu i naranču kraj ovu djece?*

Kako bi djeca mogla iznositi argumente vezane uz tekst, odgajateljica traži dokaze njihovim pretpostavkama, ili pred njih nastoji postaviti probleme koje ona nisu uočila spontano.

Martina (znakuje): Jer žele jesti.*

Marco F.: Jedu ih kad se probude.

Francesca S.: Užinaju u krevetu.

Marco F.: Mama ih je tamo stavila.

Odgajateljica: *Vi volite te stvari?*

Ovo pitanje je namjerno, jer je trenutak da se otkrije svrha teksta.

Svi: Da.

Francesca M.: Da, jer je voće dobro za trbuh.

Marco F.: Jer od mrkve oči postanu lijepje.

Francesca S.: I rajčica je dobra, voće čini da imamo dobru kakicu.

Francesca M.: Jučer sam na televiziji čula da su voće i povrće dobri (važna informacija koja, u određenom smislu, sintetizira znanja druge djece).

Mattia (znakuje): Piše "spavaju".*

Odgajateljica: *Gdje?*

Mattia pokazuje na riječ "dok".*

Roberta: Ne, jer mora početi sa "S" (daktilogijom). Piše "naranča, mrkva, rajčica".

Francesca S.: Ovdje piše "naranča" (pokazuje na riječ voće).

Marco F.: Ne, jer naranča počinje s "N" (daktilogijom).

Mattia (znakuje): Ne jer tu je slovo "V" (daktilogijom).*

Marco F.: Onda je "voće".

Francesca M.: Gore piše "voće za spavanje".

U ovoj situaciji suprotstavljanja mišljenja, ručna abeceda pokazala se vrlo korisnom jer potiče potragu za jezičnim naznakama koje omogućavaju koordinaciju slika i natpisa (koordinacija koju ostvaruju Marco i Francesca na povezan i suvisao način). Za Mattiju (koji je gluhi), ta je usporedba temeljna za usvajanje i učvršćivanje svijesti o tome da pisanje ovisi o govoru.

Marco F.: ali treba nam i Ć u riječi "voće".

Roberta: Ne, ima V na početku (daktilogijom).

Odgajateljica: *Onda gdje to piše?*

Marco F.: Ovdje piše "voće za spavanje" (pokazuje donji natpis).

Vanessa: Ali ovdje piše i "povrće" (djevojčica čita na konvencionalan način).

Odgajateljica: *A što piše iznad?*

Marco F.: "mrkva" (pokazuje na "postoji netko tko je budan").

Roberta: Može biti, jer ima slovo "A" (daktilogijom).

Odgajateljica: *A ispod? ("i dok spava")*

Marco F.: *Naranča i rajčica jer je odvojeno* (ima svijest o tome da pisanje nije neprekinuti slijed, već da postoji način odvajanja riječi).

Francesca M.: *Piše "spava s voćem"*.

Odgajateljica: A što je ovo? (pokazuje žigove Ministarstava).

Federico: *To su znakovi policije, kao oni na policijskim autima.*

Mattia* (znakuje): *To su kuponi za kupnju banana i jabuka (pretpostavka koja proizlazi iz osobnog iskustva).*

Vanessa: *To su žigovi.*

Odgajateljica: Ali čemu služe?

Francesca S.: *Da razumijemo.*

Marco F.: *Da znamo imena onih koji su napravili to (kompetencija vezana za drugu vrstu teksta: knjigu).*

Odgajateljica: A što ovdje piše? ("Europa protiv raka").

Mattia* (znakuje): *Ako spavaš, onda ima zvijezda.*

Luca*: *To znači da je talijansko.*

Odgajateljica pročitaj tekst.

Marco F.: *Ali onda je to reklama (otkriva vrstu teksta).*

Odgajateljica: I što nam želi reći?

Odgajateljica treba biti uporna u istraživanju znanja kojeg posjeduju djeca, jer znati da je određeni tekst reklama, ne znači da je djetetu jasna svrha zbog koje je ta reklama napravljena.

Marco F.: *Da djeca jedu voće i povrće, i da su gladna.*

Luca*: *Ali ako ih pojedu, onda su lukavi.*

Mattia* (znakuje): *Služi mami i tati.*

Anticipacija i uspoređivanje pretpostavki, koje pretihode čitanju, omogućili su shvaćanje značenje teksta (Luca) i primatelja poruke (Mattia). I Luca, koji je gluhi i ne sudjeluje tijekom cijele rasprave, uspijeva pratiti razmatranje druge djece i odgajateljice, te na kraju jasno izražava namjeru promidžbenog teksta.

Marco F.: *Možda naprave druge reklame s drugim voćem i povrćem.*

Očito je da su prilike za čitanje ili pisanje određene vrste teksta (posredovane putem LIS-a) raznolike, i omogućavaju gluhom djetetu da stupi u interakciju s vršnjacima te da s vlastitim idejama sudjeluje u raspravi. Uz to, završno čitanje koje izvodi odgajateljica omogućava djeci da otkriju mjerodavnost svojih pretpostavki i da naslute koju vrstu poruke šalje taj promidžbeni tekst.

Treća didaktička situacija: radi se o didaktičkom projektu kojeg su osmislile odgajateljice putem pojmovne mape, a čije su osnovne teme televizija i knjiga. Projekt je uključivao djecu tijekom cijele jedne školske godine i koristio se jednim posrednim elementom: životinjom zvanom "mišić Gino", koji je započeo intenzivno dopisivanje s djecom, potičući ih da čitaju i pišu u skupini i samostalno.

Ovdje prikazana didaktička situacija odvija se na početku godine u vrtičkoj knjižnici, gdje djeca otkrivaju tri poštanska sandučića: jedan s likom "mišića Gina", drugi žute boje (za "žutu" skupinu djece) i treći plave boje (za "plavu" skupinu djece). U prvom sandučiću nalazi se pismo koje će potaknuti razgovor, kojim će se anticipirati značenje natpisa na koverti, a kasnije i sadržaj pisma.

Kontekst: odgajateljica traži od djece da prouče kovertu u kojoj se nalazi pismo. Na koverti piše sljedeća adresa: ZA DJECU U VRTIČU - TRG PEROTTI - COS-SATO.

Ciljevi:

- započeti odnos između djece i lika iz mašte;
- intuitivno spoznati obilježja pisma kao vrste teksta;
- intuitivno spoznati značenje adrese.

Skupina: djeca u dobi od 5 godina, jedno gluho.

Opservacija

Odgajateljica: Što mislite što ovdje piše?

Samuele*: *"CO" (govorno i daktilologijom, pokazujući na riječ Cossato).*

Gerardo: *Piše Cossato.*

Martino: *Centar.*

Gerardo: *Nema markicu.*

Denise: *Pismo je za nas.*

Odgajateljica: Kako si to shvatio?

Gerardo: *Piše "za Medvjede" ili "Za svu djecu".*

Odgajateljica: I gdje to piše?

Odgajateljica nastoji potaknuti djecu da potvrde svoju pretpostavku, da bolje promotre natpise kako bi potvrdila ideju ili da nađu rješenje za eventualno neslaganje.

Silvia (pokazuje na riječ "djeca"): *Ovdje jer počinje s D (daktilologijom).*

Odgajateljica: A što ovdje piše? (pokazuje na ostale riječi u adresi).

Samuele* (znakuje): *Piše "vrtić".*

Odgajateljica: Gdje?

Lucrezia: *Mora postojati slovo "V" (daktilologijom).*

Samuele* *pokazuje točno na mjesto gdje piše "vrtić".*

Lucrezijina sugestija koju je iznijela daktilologijom, omogućila je Samueleu da izdvoji točnu riječ.

Nicolo je uspio na konvencionalan način pročitati cijelu adresu.

Odgajateljica otvara pismo i, nakon što ga je pružila svima da ga pogledaju, pokazuje na natpis "Draga djeco".

Odgajateljica: Što bi značilo ovo tu?

Gerardo: Piše "djeca".

Lorenzo: E, da, jer ima D (daktilologijom).

Samuele: D (daktilologijom).*

Gerardo uzima pismo u ruke i okrene ga svima, pokazujući na riječ "Gino": Ovdje piše "Pozdrav" (Ciao, op. prev.).

U ovoj kratkoj situaciji djeca su pokazala svoje kompetencije glede pisma kao vrste teksta, izvodeći vrlo prikladnu anticipaciju, unatoč tomu što nisu čitala na konvencionalan način.

Lorenzo: Piše "Pozdrav medvjedima".

Samuele (pokazuje slova na pismu i na sandučiću i znakuje): Ista su.*

Možemo uočiti da je Samuele vrlo pažljiv i sudjeluje tijekom cijele aktivnosti, te uspijeva otkriti da se u pismu pojavljuje ime pošiljatelja: "Mišić Gino". Ovo otkriće dovodi do intuitivne spoznaje o temeljnoj karakteristici svakog teksta: prisutnost autora, nekoga tko piše za sebe ili za druge, ali uvijek sa svrhom komunikacije.

Odgajateljica: Samuele je rekao da su ista!

Lucrezia: E da, taj Gino ga je napisao (misli na pismo).

Gerardo: Dakle, tamo ispod (završni dio pisma) piše "Pozdrav, Gino" što je njegovo ime.

Lorenzo: Hoćete nam sada pročitati što je napisao mišić Gino?

Odgajateljica prihvaća zahtjev i čita cijelo pismo.

Primjer prikazan ovdje početni je korak prema korespondenciji. Ona se uvelike koristi u vrtiću kako bi se pomoglo djeci da otkriju važnost pisane komunikacije, koja se ne služi niti govorom, niti znakovima, već je to dogovorni kod kojim je moguće izraziti se s veće udaljenosti i bez konkretne prisutnosti nekoga tko sluša ili promatra.

Pisani jezik u tom smislu ima vrijednost temeljnog sredstva komunikacije, prisutnog u životnom okruženju, elementa kulture koji za gluhe ima još veći značaj.

Neka razmatranja o čitanju

Aktivnosti čitanja koje se provode u vrtiću uvijek moraju djeci pružati mogućnost korištenja njihovih kompetencija, pronalaženja indikacija i prilagođavanja anticipacija o tekstu pred kojim se nalaze te, naročito, usaditi im i poticati ljubav prema čitanju. Taj motiv potaknuo nas je da stvorimo prostor - knjižnicu (vidi poglavlje 18), u kojemu je moguće baviti se knjigama kroz igru i poticati želju za čitanjem, uključujući u taj zadatak i obitelj. Otkriti svijet knjiga znači znati kako su one nastale, tko ih je stvorio, koje karakteristike i funkcije imaju: znači naučiti promatrati ih i izraziti svoje mišljenje o njima. Osnovno je da odgajatelj zna oživjeti knjigu - svojim načinom čitanja, gestama, igrom i razgovorima. Ove aktivnosti važne su za svu, a naročito za gluha djecu, koja uz pomoć prevođenja mogu doživjeti osjećaje, osjećati se uključenom, privučenom radnjom i temom, pokrećući na taj način niz iskustava koja im omogućavaju da se s više entuzijazma i uspjeha nose s preprekama pri samostalnom čitanju i razumijevanju teksta. Učeći promatrati slike i ilustracije kako bi stvorila anticipacije, usvajajući i koristeći specifična znanja o različitim vrstama tekstova, prilagođavajući postupno pretpostavke o tome što bi u tekstu moglo pisati, djeca razvijaju sposobnosti koje su neophodne da bi od slušanja kako neka odrasla osoba čita, došla do čitanja zajedno s drugima, i na kraju do samostalnog čitanja, slijedeći vlastiti ukus i potrebe.

Situacije pisanja

Pisanje je iznimno složena aktivnost koju djeca uče jer svakodnevno promatraju napisane riječi, vide pisane dokumente odraslih, razumiju komunikacijsku moć pisanja u društvu. Spontano se približavaju sustavu pisanja, razvijajući pretpostavke i teorije koje im malo po malo omogućavaju da rekonstruiraju pravila i modalitete funkcioniranja konvencionalnog sustava pisanja. Taj proces približavanja, neodvojiv od procesa čitanja, čini dio jedinstvenog kognitivnog procesa, u kojemu ne postoji apsolutna krajnja točka (naučeno konvencionalno pisanje), odnosno u kojemu vrijednost imaju i različiti načini čitanja i pisanja, čak i oni u male djece, koji naizgled nemaju smisla.

U našem vrtiću nastojimo omogućiti djeci da sudjeluju u svim situacijama u kojima mogu pisati spontano i samostalno, u skupini vršnjaka i uz posredovanje odgajatelja. Vrlo je važno iskoristiti pogodan trenutak da probudimo zanimanje, potičući pisanje u kontekstima koji su za dijete značajni i koji mogu biti sredstvo stjecanja

novih i korištenja postojećih znanja. Na taj način djeca se "opismenjuju", a odrasli trebaju jednostavno podržavati taj proces, bez da unaprijed, "izvana", određuju faze učenja. Nema smisla "poučavati" odnos između govornog i pisanog jezika, jer to samo dijete treba otkriti, a da bi do toga došlo, potrebne su sve prethodne faze konceptualizacije pisanog jezika (poglavlje 26).

Ono što vrtić može jest stvoriti "opismenjavajuće" okruženje, u kojem su prisutni različiti tekstovi i u kojemu se osjeća potreba za pisanjem, okruženje koje se može ostvariti suprotstavljanjem mišljenja i odnosom s drugima. Ključno je pritom djeci jasno prikazati razloge zašto se piše: da bi se riješio problem, za zabavu, da se nešto ne zaboravi, itd. U praksi uvijek je potrebno zajedno s djecom odrediti komunikacijsku namjeru, tj. svrhu zbog koje se piše te primatelja pisane poruke.

U ovakvom "opismenjavajućem" okruženju dijete ima priliku pisati različite vrste tekstova: pisma, obavijesti, jelovnike, recepte, pravila igre, čestitke, itd. Dakle, može postajati sve vještije u pisanju, a naročito može povećati svoje znanje o vrstama tekstova. Ovaj aspekt temeljan je za gluha djecu, koja se tako mogu upoznati s općom strukturom teksta, doznati koja je njegova svrha te oblikovati svoje ideje, strategije o tome što i kako napisati, i to mnogo prije nego li su to u stanju i neposredno učiniti.

Postupak koji se u ovu svrhu uvelike koristi u našem vrtiću jest da djeca diktiraju tekst odgajatelju, koji tako postaje "posrednik" između njih i teksta. U stvari, on ima ulogu pisara koji se ograničava na to da zapisuje ono što mu djeca izdiktiraju, i kako tekst napreduje, pročitavši ga povremeno iznova, prepušta djeci da osmisle sadržaj i modalitete koji će tekst učiniti razumljivim. Djeca se tako mogu usredotočiti na sam tekst, na njegovu strukturu, ne opterećujući se sastavljanjem pojedinih riječi i njihovom unutarnjom organizacijom. Odgajatelj stavlja na raspolaganje potpuni repertoar slova, njihove moguće kombinacije, interpunkcijske znakove, itd. Na taj način djeca mogu slobodno raspravljati, objašnjavati i stvarati tekst, koji je zapravo stvarni cilj i stvarna korist od pisanja. Diktirajući, dijete postaje autorom vlastita teksta i spisateljem u svakom smislu te riječi.

Zatim, tu su i drugi trenuci u kojemu djeca pišu sama ili u malim skupinama, bez ikakvog posrednika. U tom slučaju, većinom su usredotočena na sustav pisanja: na grafeme ili potrebne znakove, na njihov redoslijed, broj i sve druge simbole konvencionalnog pisanja.

Pisanje u malim skupinama korisno je za međusobnu usporedbu različitih razina konceptualizacije, kao i za razmjenu informacija među djecom, koje imaju veću učinkovitost u odnosu na one koje pružaju odrasli.

Kada dijete piše samo, može koristiti vlastito znanje i "uvježbavati se" samostalno; pored toga, samostalno pisanje omogućava odgajatelju da provjeri u kojoj se fazi pisanja dijete trenutno nalazi, kakav napredak pokazuje te da odabere poticaje koji najbolje odgovaraju djetetovim sposobnostima.

Ako ih pustimo da slobodno "eksperimentiraju" pisanjem, djeca nemaju straha poigrati se, znaju da svatko piše kako može, te koriste mnoge prilike da to čine sama ili zajedno s drugom djecom. Na taj način, brže ili sporije, uspijevaju savladati prepreke u učenju te, stigavši do konvencionalnog pisanja, zadržavaju stav istraživanja i otkrivanja u odnosu prema svim drugim aspektima pisanoga jezika.

Prva situacija: pisanje jelovnika

Kontekst: svrha je ove aktivnosti napisati ono što su djeca jela za ručak, kako ne bi o tome zaboravila obavijestiti roditelje. Svakoga dana, kada završi objed, djeca se naizmjenice okupljaju oko plakata obješenog na ulazu u blagavaonu. Odgajateljica im daje listove papira, te sama ili u parovima zapisuju jela tog dana. To je uobičajeni trenutak u kojemu se bolje upoznaju s pisanim jezikom, otkrivaju korist od pisanja te razvijaju osjećaj sigurnosti i interes za pisanje.

Ciljevi:

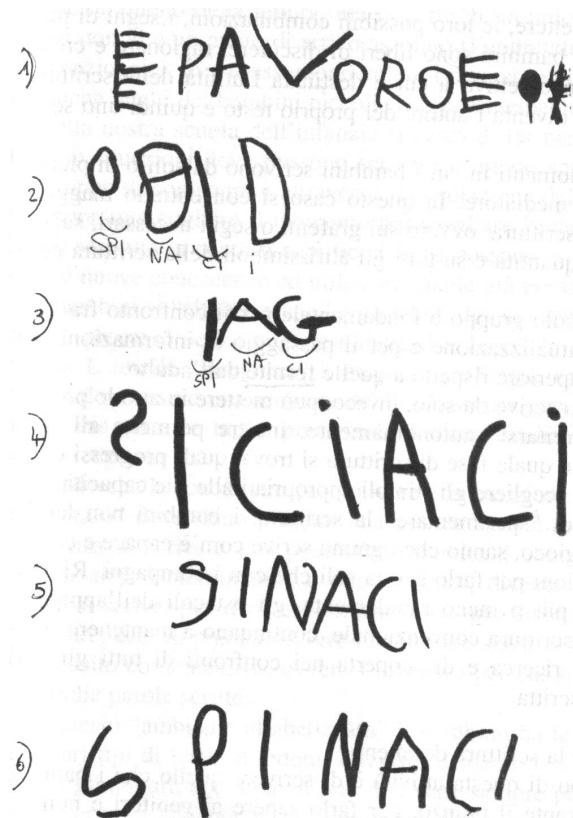
- pisati spontano, točno određenom primatelju i u točno određenu svrhu;
- promišljati o nekim aspektima pisanog jezika;
- redovitom aktivnošću razvijati osjećaj povjerenja u sebe i vlastite pokušaje pisanja.

Prva skupina zapisa: prikupljeno je 6 zapisa koje su napisala različita djeca, koja su u razdoblju između rujna i studenog imala priliku napisati jednu te istu riječ: ŠPINAT (tal. spinaci). SLIKA 5*.

- 1) Zapis čujućeg djeteta od 5 godina, koje piše koristeći slova i grafičke znakove bez stroge kontrole njihove količine i kvalitete, služeći se vlastitim imenom kao izvorom informacija za različite grafeme.
- 2) Prvi pokušaji slogovnog pisanja jednog čujućeg djeteta u dobi od 4 godine, koje poznaje ograničeni repertoar slova. Ipak, tijekom ponovnog čitanja riječi (vidi tekst ispod samog zapisa), pokazuje da mu je savršeno jasno da svakom grafičkom znaku pripada određeni slog riječi.
- 3) Zapis gluhog djeteta od 5 godina. To je strogo slo-

govno pisanje, izvedeno istovremenim znakovanjem i izgovaranjem riječi.

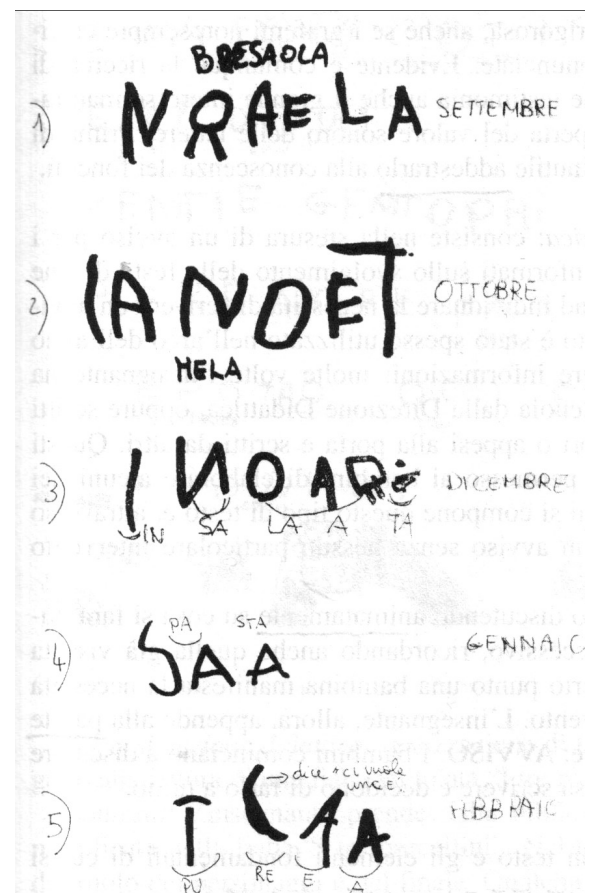
- 4) Zapis gluhog djeteta od 5 godina. Ovdje se već može govoriti o pokušaju slogovno-alfabetskog pisanja, jer dijete pokušava rastaviti slogove na više slova, samostalno ponavljajući više puta istu riječ i potkrepljujući traženje različitih slova korištenjem ručne abecede.
- 5) Ovo je napisala čujuća djevojčica u dobi od 4 godine, kod koje je praktički već prisutan alfabetski način pisanja. U ovom slučaju lako možemo uočiti da različite razine pisanja ne ovise o dobi djeteta, već o njegovom interesu i mogućnostima kontakta s pisanim jezikom.
- 6) Alfabetsko pisanje jednog čujućeg djeteta u dobi od 5 godina, koje se stalno kao potporom koristi ručnom abecedom.



SLIKA 5*, Prijevod teksta na slici: ŠPINAT (SPINACI)

Druga skupina zapisa: zapisi koje je načinilo čujuće dijete od 5 godina, u vremenskom razdoblju od 6 mjeseci. Zapisi broj 3 i 4 nastali su u suradnji s gluhim djetetom od 4 godine. SLIKA 6*.

- 1) i 2) zapisi su na razini predslogovnog pisanja, u kojemu dijete koristi većinom slova vlastitog imena (Andrea) i počinje se upoznavati sa širim repertoarom grafema.
- 3) Prisutan je pokušaj kontroliranja kvantitete i kvalitete slova. Djeca izdvajaju početno slovo riječi, ali kada ga ponovno čitaju, izvode neke prilagodbe kako bi opravdala prevelik broj napisanih slova (LA-A).
- 4) Ovdje postoji podjela riječi na slogove, koje su u početku činila samo 2 slova, kojima je zatim dodano i treće slovo, jer je još uvijek prisutno načelo minimalne



SLIKA 6*, Prijevod teksta na slici: GOVEDA ŠUNKA (BRESAOLA); JABUKA (MELA); SALATA (INSALATA); TJESTENINA (PASTA); PIRE (PURÉ)

količine. Djeca, u stvari, još uvijek ne prihvaćaju ideju da mogu postojati riječi od samo 2 slova. Zadnje "A" ručnom abecedom predložilo je gluho dijete. Taj zapis pokazuje kako kod djece ne postoji čisti prijelaz između jedne ideje o pisanju i druge ideje na višoj razini, već je prisutno postupno modificiranje ideja interakcijom novih otkrića i starih pretpostavki.

- 5) Strogo slogovni tip pisanja, iako grafemi ne odgovaraju uvijek izgovorenim slogovima. Očito je ipak istraživanje ove podudarnosti, koje svjedoči o velikom interesu djeteta za otkrivanje zvučne vrijednosti slova. Prije ovog trenutka bilo bi beskorisno poučavati dijete znanju o fonemima.

Druga didaktička situacija: sastoji se od sastavljanja obavijesti roditeljima o održavanju proslave završetka školske godine. Sama djeca izrazila su potrebu da napišu jednu takvu obavijest; u stvari, ova vrsta teksta često se koristi tijekom školske godine za slanje i primanje informacija. Mnogo puta odgajateljica čita obavijesti, poslane vrtiću od npr. Ureda za obrazovanje, ili koje je ona sama napisala i želi da je djeca daju roditeljima, ili koje su bile obješene na vratima i koje je netko drugi napisao. Ovi prigodni trenuci omogućili su djeci da upoznaju temeljne parametre od kojih se sastoji ova vrsta teksta te raspravljajući sastave obavijest, bez ikakve posebne pomoći odgajateljice.

Kontekst: djeca živo raspravljaju o tome što će se raditi iduće subote tijekom proslave, prisjećajući se kako je to bilo prošle godine. U jednom trenutku, jedna djevojčica ukazuje na potrebu da se o tom događaju obavijeste i roditelji.

Odgajateljica pričvršćuje na zid bijeli papir na koji napiše: OBAVIJEST. Djeca počinju raspravljati kako bi se dogovorila o tome što će napisati, te na kraju odlučuju da će svoje ideje zapisivati naizmjenice.

Ciljevi:

- izdvojiti svrhu teksta i temeljne elemente od kojih se sastoji;
- stvoriti motivaciju za spontano pisanje;
- staviti individualna znanja na raspolaganje skupini;
- znati raspravljati u svrhu oblikovanja zajedničkog teksta.

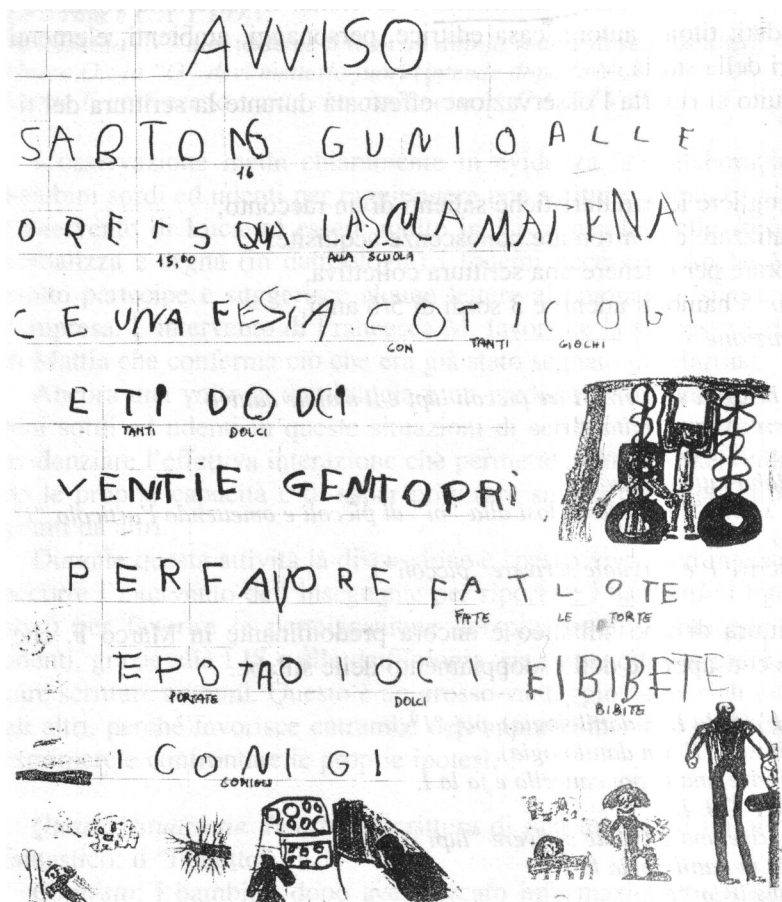
Skupina: djeca u dobi od 5 i 6 godina, troje gluhih

Rezultat rada u skupini: SLIKA 7*.

SLIKA 7*:

Tekst na slici: AVVISO: SABATO 16 GIUGNO ALLE ORE 15,00 QUA ALLA SCUOLA MATERNA C'È UNA FESTA CON TANTI GIOCHI E TANTI DOLCI. VENITE GENITORI PER FAVORE, FATE LE TORTE E PORTATE I DOLCI E BIBITE. I CONIGLI

Prijevod teksta na slici: OBAVIJEST - U SUBOTU 16. LIPNJA U 15 SATI, U VRTIĆU JE PROSLAVA S MNOGO IGARA I MNOGO SLATKIŠA. DOBITE, RODITELJI, MOLIMO NAPRAVITE TORTE I DONESITE SLATKIŠE I SOKOVE! ZEČEVI.



Treća didaktička situacija: izrada plakata kao sinteze, nakon čitanja bajke pod naslovom "Tri malena vuka i zlobno prase".

Kontekst: Odgajateljica iz knjižnice donese izmijenjenu bajku "Tri prašćića". U tekstu su promijenjene uloge likova i završetak. Neka djeca već su ranije vidjela knjigu, ali njen sadržaj nije svima poznat. Izvodi se kratak uvod u sadržaj i analiza naslovne stranice knjige. Zatim odgajateljica čita bajku, te djeca iznose svoje dojmove o priči i ističu razlike u odnosu na klasičnu priču o tri prašćića. Odlučuju napraviti plakat s osnovnim karakteristikama knjige, kako bi ga mogla usporediti s onima koje su napravila za druge bajke, te bolje uočiti sličnosti i razlike. Plakat sadrži sljedeće podatke: naslov, autor, izdavačka kuća, likovi, mjesta radnje, posebni elementi priče.

Slijedi prikaz opservacije provedene za vrijeme pisanja naslova.

Ciljevi:

- znati zapaziti važne podatke u priči;
- sistematizirati i usporediti podatke iz priče;
- surađivati, kako bi se oblikovao zajednički pisani rad.

Skupina: osmero djece u dobi od 5 i 6 godina, troje gluhih

Opservacija

Marco F.: Treba napisati "Tri malena vuka i zlobno prase".

Marco O.: Napišimo naslov!

Marco F. se nudi da ga napiše.

Luca sve riječi rastavlja na slogove.*

Marco O.: Piši "MA" (mислеći na "ma" u "malena", izostavivši broj 3, Marco F. piše "M" i "L" (želeći napisati "malena").

Pisanje slogovnog tipa još je uvijek dominantno kod Marco F. koji je, međutim, već svjestan udvostručavanja slogova.

Luca:* "NA" (pokaže N daktilologijom), zatim "A".

Roberta: Završava na "A" (daktilologijom).

Marco F. piše I, pa ga izbriše i napiše A.

Napisano je **M L N A**.

Marco F. piše V (želi napisati "vuka").

Martina ručnom abecedom oblikuje slovo U.*

Luca:* Onda nam treba "K".

Marco F. napiše U i K i A.

Napisano je **V U K A**.

Marco F. piše E i zatim P (želi napisati "prase").

Roberta: Završava na "E" (daktilologijom).

Vanessa: Stavi "A" i "S".

Napisano je **E P A S**.

Marco F. govori drugima da želi napisati i riječ "zlobno".
Marco O.: Počinje sa "Z".

Martina* pokaže O ručnom abecedom.

Za gluha djecu koja su uspostavila odnos između pisanog i govornog jezika, tipično je da dobro zapažaju prvo i zadnje slovo u riječi, dok središnji dio riječi još uvijek ostaje nedovoljno jasan.

Vanessa: Treba nam B i O prije toga.

Francesca M.: Stavi prije toga i N (daktilologijom).

Mattia (znakuje):* Završava na O (daktilologijom).

Napisano je **Z L O B O N**.

Vanessa: "N" ne valja na tom mjestu (prstom pokazuje mjesto na kojem bi slovo trebalo stajati).

Marco O.: O moraš staviti s vanjske strane (misli na položaj iza N).

Marco F. ispravlja napisano te zapis glasi: **Z L O B N O**.

U ovom primjeru očita je suradnja između gluhe i čujuće djece, s ciljem zajedničkog pisanja. U početku Lucino sudjelovanje bilo je vrlo aktivno, u isto vrijeme on i izgovara i znakuje (pokazuje daktilologijom) potrebne foneme. I Martina je vrlo aktivna i predlaže neka slova svojim prijateljima, sigurna u to da je svi razumiju. Francesca M. podržava razmišljanje Mattea, koji potvrđuje ono što je upravo znakovanjem rekla Martina.

Još jednom se ručna abeceda pokazala važnim posrednikom između gluhe i čujuće djece u ovim situacijama pisanja. Uz to, važno je uočiti učinkovitu interakciju, koja omogućuje svima da sudjeluju prema vlastitim sposobnostima i da znaju koristiti informacije koje su dali drugi.

Tijekom ove aktivnosti rasprava je često živahna i intenzivna; ponekad je potrebno i uključivanje odgajateljice da bi se djeca ponovno usmjerila na cilj aktivnosti ili da se nastavi poticanje onih sramežljivijih na sudjelovanje; gluhi i čujući, zahvaljujući LIS-u i ručnoj abecedi, uspijevaju gotovo uvijek sastaviti zajedničke pisane radove. To je velika prednost i za jedne i za druge, jer ih potiče na učenje i razvijanje sposobnosti izražavanja i uspoređivanja pretpostavki.

Četvrta didaktička situacija: pisanje pisma izmišljenom liku: "Mačiću".

Kontekst: Nakon što su potražila informacije o životinjama koje žive u šumi (na zahtjev njihovog prijatelja Mačića), djeca izrađuju listiće koji će biti stavljeni na raspolaganje svima u vrtičkoj knjižnici. Žele, osim toga, informirati Mačića o istraživanju koje su provela i od-

lučaju učiniti to putem pisma. Prije nego li izdiktiraju pismo odgovateljici, pomno ga prethodno isplaniraju, raspravljajući o tome što bi sve trebalo napisati. Glavni naglasci koji su proizašli iz te rasprave su:

- nisu se tražile informacije o svim životinjama;
- odabrane su dvije životinje: jež i lisica;
- kutije s listićima o životinjama su u knjižnici;
- pronađene informacije su: kako dolaze na svijet, što jedu, kako pronalaze hranu, kakve su, gdje žive;
- Mačić treba doći u knjižnicu.

To su sadržaji koje djeca žele iznijeti u pismu, diktirajući ga odgovateljici.

Ciljevi:

- znati smisliti i isplanirati neki tekst;
- znati izdiktirati tekst;
- koristiti pisanje kao sredstvo komunikacije.

Skupina: djeca u dobi od 5 godina, dvije gluhe djevojčice

Opservacija:

Odgajateljica: *Kako možemo započeti ovo pismo?*

Andrea P.: "Dragi Mačiću".

Upotreba fiksne rečenične formule "Dragi Mačiću", ukazuje na tekstualne kompetencije djece, koja su navikla na raspravljanje o tekstovima ovog tipa.

Melissa: "Kako si".

Giulia: Tu treba ići upitnik.

Eleonora: Eh da, kako to ne znaš.

Tijekom godine izvodi se tutorski rad sa starijom djecom iz osnovne škole. Starije dijete tutor je mlađemu, pomažući mu da sastavi tekstove, pa i cijele knjige. To iskustvo omogućuje djeci u vrtiću dolaženje do raznih otokrića i razmišljanja o sustavu pisanja, što potom može biti iskorišteno u drugim kontekstima (npr. pisanje upitnika).

Odgajateljica: *Što onda moram napisati?*

Martina I. (znakuje):* Nismo sve pronašli.

Eleonora: Da nismo našli sve informacije o životinjama u šumi.

Odgajateljica: *A Mačić zna tko mu piše?*

Važno je stvoriti kod djece svijest o tome da onaj kome je tekst namijenjen mora znati s kime komunicira, dakle, važno je da se zna tko je pošiljatelj.

Federica: Trebaš napisati "Tigrovi" (ime skupine kojoj pripadaju djeca).

Melissa: "Nismo tražili sve informacije".

Tommaso: "I odabrali smo dvije od njih" (misli na životinje).

Michele: "Trebalo nam je 10 dana".

Tommaso: "Ili 11".

Diktiranje je pričanje na pisanom jeziku. Dakle, potrebno je poštivati pravila, ritam, tečnost. Djeca u ovom slučaju počinju stvarati jasnu predodžbu o tome kako bi trebao biti oblikovan neki tekst.

Odgajateljica: *Onda, što ste odlučili?*

Federica: Piši: "Odabrali smo dvije životinje".

Melissa: "Ježa i lisicu".

Odgajateljica: *Zatim, što pišem?*

Federica: Nemoj odmah reći da ćemo ga staviti u knjižnicu, prvo reci da su informacije koje imamo o ježu i o lisici.

Ovaj Federicin postupak daljnja je potvrda svijesti o konstrukciji teksta i važnosti planiranja - sredstva za dobru organizaciju ideja, te njihovog jasnog uzročnog-posljedičnog izražavanja.

Martina I. (znakuje):* Trebaš napisati "našli smo kako izgledaju".

Eleonora: "Kako se rađaju".

Lucia (znakuje):* "Kako jedu".

Michele: "Kako nalaze hranu".

Sara: "Kakva im je jazbina".

Melissa: Sada ćemo sve te stvari staviti tamo u kutiju.

Federica: I odnijet ćemo ih u knjižnicu.

Michele: Onda mu moramo napisati "doći u knjižnicu".

Andrea P.: Ako želi čitati, mora doći u knjižnicu.

Tommaso: Kod nas u Cossato Centar.

Andrea P.: Ne možeš napisati samo Cossato, jer bi mogao shvatiti da se radi o mojoj kući i došao bi kod mene.

Sara: Treba napisati "u vrtić".

Michele: Ali u ovaj vrtić.

Tommaso: Napiši "vrtić Cossato Centar".

Odgajateljica: *Onda da tako završim pismo?*

Melissa: Ne, moramo napisati "pozdrav".

Michele: "Pozdrav, doviđenja".

Andrea P.: "Tigrovi", tako da razumije da smo to mi.

Odgajateljica: *ponovno čita tekst.*

Ponovno čitanje često se izvodi i tijekom samog savjetovanja teksta, i služi djeci da steknu opću sliku o tome što su izdiktirala. Tako mogu ispraviti, dodati, promijeniti

tj. preformulirati jedan te isti tekst. Na taj način počinju vježbati jednu od glavnih strategija koje koristi onaj tko samostalno piše - doradu.

Tommaso: Sada to stavi u kovertu.

Lucia (zakuje): Moraš napisati ime.*

Martina I. (zakuje): I moje.*

Tommaso: Napisali smo već "Tigrovi", to vrijedi za cijelu skupinu.

Gluhe djevojčice, iako nisu zamijetile sve osobitosti diktata, razumjele su komunikacijsku svrhu tog pisma i razvile su određene tekstualne kompetencije, primjerice potrebu za stavljanjem svog potpisa na dnu pisma, prije nego se ono stavi u kovertu.

Melissa: Napiši Mačićevu adresu.

Giulia: "Ulica Baraggia broj 1".

Eleonora: "Cossato".

Ovaj primjer omogućava nam da izdvojimo tri temeljna aspekta postupka učenja pisanja: planiranje, diktiranje drugima i doradu. Diktat gubi svoje klasično značenje, oslobađa se konotacija vježbe instrumentalnih sposobnosti i poprima vrijednost modaliteta za "govorenje" na pisanom jeziku, vrijednost vrlo rane mogućnosti za elaboriranje tekstova.

S obzirom da nije urođena strategija, planiranju se djecu treba poučavati putem raspravljanja, čime ona uče organizirati tekst u njegovoj cjelokupnosti, prije nego što ga počnu pisati ili diktirati.

Vještinu dorade teksta treba postupno razvijati, kako bi djeca shvatila da ono što napišu mogu i promijeniti i poboljšati, da svaki tekst ima svoj vlastiti život i ne mora biti definitivan. Razumijevanje važnosti i korisnosti dorade teksta pomaže djeci u osnovnoj školi da sagledaju različite aspekte pisanja: ortografiju, oblik i sadržaj.

Razmatranja o pisanju

Djeca, čak i ona mala, uče pisati jer im i odrasli i društvo pokazuju moć pisanja, njegovu stalnu prisutnost kao sredstva komunikacije. Njihovo učenje socijalnog je tipa, spontano, postupno, nenamjerno, određeno raznim poticajima iz okoline.

U našem vrtiću nastoji se slijediti i poduprijeti taj put. Djeci se pružaju brojne prilike za vježbanje sposobnosti, osobito kroz ostvarivanje odnosa s drugima. I u radu s gluhom djecom, problemu "učenja pisanja" pristupa se kao problemu znatiželje, početne motivacije, mogućnosti razmjene između gluhih međusobno, i s čujućima. Ne nude se nikakvi posebni zadaci te se prihvaćaju pokušaji i pogreške: nastoji se raditi na način da pisanje nikad ne izgubi svoju stvarnu funkciju te da slijedi osobnu i motiviranu dinamiku učenja. Na taj način omogućava se djeci ne samo da otkrivaju karakteristike sustava pisanja, već i karakteristike različitih vrsta tekstova i njihove međusobne razlike, učeći kako im pristupiti.

Drugi temeljni element mogućnost je pisanja uz pomoć drugih, raspravljajući s njima. Ako gluho dijete može aktivno sudjelovati u grupnim interakcijama, povećat će svoj interes, oblikovati vlastite ideje, promijeniti ih i prihvatiti prevladavanje teškoća kako bi bolje usvojilo pisani jezik.

13. ULOGA DAKTILOGIJE U VRTIĆU

Rosalba Negri'

Prikazat ću ukratko funkcije i načine upotrebe daktilologije tijekom aktivnosti interpretacije i sastavljanja tekstova koji se, slučajno ili namjerno, pojavljuju u našem vrtiću, potičući zanimanje kod djece.

Gluha i čujuća djeca susreću se s tekstovima u okviru socijalne vještine čitanja i pisanja, u kojoj se postavljaju problemi i zahtijeva usporedba međusobno različitih pretpostavki i pojmova. Rasprava u skupini odvija se na oba jezika (talijanski i LIS) i omogućava djeci da razjasne ideje, sukobe i rješenja putem komunikacijskog modaliteta koji im je najprirodniji. Kada je potrebno koristi se daktilologija, koja se može definirati kao vizualna prezentacija unutarnjeg procesa pisanja.

Situacije u kojima je temeljna upotreba ručne abecede sljedeće su:

- pisanje vlastitih imena u različitim kontekstima (potpisi na radovima, crtežima, plakatima, pri posudbama u knjižnici, itd.);
- aktivnosti prepoznavanja vlastitog imena i imena druge djece;
- diktiranje tekstova odgajateljici (primjerice, kada ona pita: "Što moram napisati? Kako počinje?");
- zajedničko pisanje naslova plakata ili priča koje je izmislila i sastavila skupina;
- sastavljanje obavijesti, reklama, čestitki, pozivnica, itd.;
- pisanje pisama izmišljenim ili stvarnim likovima, u malim skupinama;
- pisanje jelovnika;
- u svim slučajevima u kojima se radi s unutarnjom organizacijom riječi ili u kojima se istražuju abecedne podudarnosti.

Važno je reći da se ručna abeceda uvijek pojavljuje na prirodan način, i među gluhom i među čujućom djecom, ne kao prisila, već kao potreba i potkrepljenje. Ona se nikada ne koristi za dekodiranje riječi koje su izvučene iz konteksta, odnosno iz teksta koji se interpretira ili sastavlja.

Pristup male djece ručnoj abecedi motiviran je činjenicom da je ona jedan oblik prezentacije grafema koji se koriste i u LIS-u. U stvari, koriste je gluhi u određenim kontekstima uporabe: imena osoba, mjesta i gradova,

riječi za koje ne postoji znak, itd. Uz to, pokazala se kao dragocjen izvor informacija koji pomaže djeci u izgradnji sustava pisanja, postajući također i modalitet razmjene i interakcija među gluha i čujućima.

Pristup daktilologiji

Daktilologija se u vrtiću pojavljuje kao igra rukama već kod djece u dobi od tri godine, potaknuta njihovim pokušajima prepoznavanja i korištenja vlastitog imena. Prepoznavanje i korištenje vlastitog imena pokretač je istraživanja koja potiču djecu da uđu u izravan odnos s pisanim jezikom, da oblikuju pretpostavke i usporedbe. Kao prvi stabilan zapis koji posjeduje i snažnu afektivnu vrijednost, ono omogućava aktivaciju niza iskustava, u kojima se daktilologija pojavljuje kao jedna od strategija koju su djeca usvojila kako bi se mogla koristiti svojim imenom i imenima svojih vršnjaka.

Prepoznavanje i pisanje vlastitog imena u vrtiću ostvaruje se u stvarnim, konkretnim situacijama, npr. evidentiranja prisutnosti djece u vrtiću ili rasporeda "dežurnih" u blagavaonici. Osim toga, djeca spontano potpisuju svoje crteže i skupne radove. Kada neka odrasla osoba zatraži od nekog gluhog ili čujućeg djeteta da objasni zašto je to ime baš njegovo, jedno od prvih objašnjenja je izdvajanje početnog slova uz izgovaranje tog glasa, pokazivanje datilološkog znaka za to slovo ili oboje. Primjerice: "Moje ime počinje s...", dijete pokazuje daktilološki znak za to slovo i zatim pokazuje na kartici s imenom odgovarajući grafem. To se događa naročito tijekom aktivnosti povezanih s identificiranjem ili s uspoređivanjem imena prijatelja. U nastavku se iznosi jedna od tih aktivnosti.

Igre vlastitim imenom

Sredinom siječnja, sva djeca u dobi od 3 godine globalno prepoznaju svoje ime. Odgajateljica predlaže djeci neke igre u kojima je dio imena sakriven. U toj situaciji

moгу se javiti kognitivni konflikti te djeca trebaju objasniti svoje odabire.

Odgajateljica pokazuje natpis GI.

Giulia i Giada podižu ruku.

Odgajateljica otkriva slovo U.

Giulia: To je moje jer ima ovo slovo (ručnom abecedom izvodi slovo G)

Odgajateljica je upozorava da i drugo ime ima u sebi slovo G.

Giulia ne zna to opravdati, ali je sigurna da je njezino ime to koje počinje s GIU.

Odgajateljica: A čije je drugo ime?

Giulia: Od Giade.

Odgajateljica pokazuje samo slovo E.

Antonio*² (znakuje): To je Elijino ime.

Emma podiže ruku.

Odgajateljica: Zašto to može biti tvoje ime, Emma?

Emma: Jer ima to slovo (ručnom abecedom izvodi slovo E).

Odgajateljica otkriva slovo E u jednom drugom imenu.

Emma: To je isto kao i moje.

Odgajateljica otkriva EL.

Emma: tamo (pokazuje svoje ime) ima i drugo slovo (misli na L), ono gore je moje ime.

Elia: Ovo je moje ime (pokazuje na svoje ime) jer ima ovo slovo (ručnom abecedom slovo L).

Odgajateljica pokazuje OM.

Antonio* (znakuje): Omar.

Omar: Jer počinje slovom O (ručnom abecedom).

Odgajateljica pokazuje cjelovita imena Federica i Lorenza.

Federico ustaje i uzima svoje ime.

Odgajateljica: Zašto "Federico"?

Federico: Jer ima ovo slovo (pokazuje na O).

Odgajateljica: Ali ono je i ovdje (pokazuje na drugo ime)?

Federico zatim pokazuje na F.

Lorenzo ustaje i uzima svoje ime.

Odgajateljica pokazuje ime Lorenzo.

Odgajateljica: Jesi li posve siguran da je to tvoje ime?

Lorenzo: Drigo (prezime). Jer ima ovo slovo (D), to je baš moje ime.

Ručna abeceda koristi se kako bi se u različitim kontekstima naznačio razlikovni grafički oblik slova, za prepoznavanje imena dana u tjednu, mjeseca u godini, za pisanje "u zraku" imena stvari, životinja...

Posljednje razmatranje tiče se čujuće djece, koja vrlo rano nauče koristiti ručnu abecedu kao treći informacijski kanal za pisani jezik, uz onaj grafički i auditivni: kanal koji omogućava, ponajprije, iznimno brzo upamćivanje grafičkog oblika slova i stalno potkrepljivanje njegove glasovne vrijednosti.

Kao primjer navodimo opservaciju aktivnosti izvedene u skupini čujuće djece, tijekom izrađivanja plakata. Taj plakat sinteza je niza aktivnosti koje su izvedene na temu bajke "Zlatokosa i tri medvjeda". Djeca rade u skupini, ali pišu jedno po jedno, uzajamno si pomažući.

Zlatokosa i tri medvjeda

Katia: Prvo moraš staviti naslov priče "Zlatokosa" (Riccioli d'oro, tal.).

Odgajateljica se ponudi da piše dok joj djeca predlažu slova.

Katia: R (ručnom abecedom).

Federica: I (ručnom abecedom).

Lisa: Završava na O.

Livia: Ako želiš napisati i riječ "priča" (storia, tal.) onda počinje sa S.

Luca: I završava na A (ručnom abecedom).

Katia: Priča počinje: "Bila jednom".

Federica: "Jedna djevojčica koja se zvala Zlatokosa".

Odgajateljica: Tko je najvažniji lik?

Rachele: Zlatokosa.

Andrea: Ali su tu i tri medvjeda.

Emil: Veliki tata, srednja mama i mali sin.

Federica želi napisati Zlatokosa.

Federica: počinje s R (ručnom abecedom).

Lisa: Zatim I (ručnom abecedom) pa C (nježan zvuk) koji je kao i C (oštar zvuk) (potvrđuje vlastitu pretpostavku ručnom abecedom).

Livia: Završava na I.

Rachele: Stavi D.

Lisa: O i zatim R (ručnom abecedom).

Federica: Završava na O (ručnom abecedom).

Rachele želi napisati 3 medvjeda (tal. orsi) i piše broj 3.

Luca: Počinje s O.

Katia: R (ručnom abecedom).

Lisa: Zatim S (ručnom abecedom).

Andrea: Završava na I.

Emil želi napisati "mama".

Lisa: M (pokazuje slovo na plakatu).

Linda: Završava na A.

Emil pomoću ručne abecede "diktira" druga slova.

2 Djeca označena zvjezdicom (*) gluha su. Ako nije eksplicite označeno rječju "znakuje", dijete koristi govorni jezik.

Odgajateljica: A gdje se događa priča?

Federica: U knjizi.

Lisa: U šumi.

Luca: Ne, u kućici.

Livia želi napisati "kuća".

Livia: Počinje s C (casa, tal.) (ručnom abecedom).

Lisa: Onda treba A.

Katia: Napiši S (ručnom abecedom).

Livia: Mislim da je zadnje slovo A.

Na kraju su djeca napisala sve elemente koji su prisutni u kući: zdjele, stolice i kreveti.

Katia: Tako kad se ne možemo sjetiti priče, samo pogledamo ovaj plakat.

Iz ovog kratkog primjera možemo vidjeti da je ručna abeceda element koji je posrednik između grafema i fonema, te pruža veliku mogućnost usvajanja konvencionalnog sustava pisanja ne samo gluhoj, već i čujućoj djeci.

Na kraju, ručna abeceda omogućava govorenje na izravan način (ruka se miče bez potrebe za vanjskim pomagalima); povećava povjerenje kod djece u vlastite sposobnosti; omogućava veći odmak od sebe u odnosu na glas; prikriva osjećaje i prevladava prepreke koje stvara sramežljivost. Dijete može pisati bez da ostavlja suviše čvrst trag, može se koristiti ovim "zračnim" sredstvom, osjećajući se slobodnim od crtanja znakova koji ostaju na papiru.

14. LABORATORIJ ZNAKOVNOG JEZIKA

U vrtiću

Daniele Chiri¹

Dvojezični eksperiment u vrtiću temelji se na principu suživota gluhe i čujuće djece i odraslih te pripadajućih jezika (talijanski - LIS), koji se koriste u različitim prilikama, ovisno o komunikacijskim potrebama.

Godine 1994., u vrtiću u kojem i danas radim, formirana su dva odjeljenja u kojima su bile četiri gluhe djevojčice i trideset i šestero čujuće djece.

Osim mene, kao gluhog odgajatelja s potpunom kompetencijom u LIS-u, u prvom odjeljenju radile su:

- dvije čujuće odgajateljice, koje su potakle održavanje tečajeva LIS-a i edukacija o problematici gluhoće;
- edukacijska rehabilitatorica, koja je već imala dobro znanje LIS-a;
- čujuća odgajateljica, kći gluhih roditelja, s dobrim kompetencijama u LIS-u, s ulogom prevoditeljice.

Narednih godina u vrtić je uključeno još dvanaestero gluhe djece različite dobi, te su više puta bili mijenjani modaliteti odgojno-obrazovnog rada. Ipak, zadržani su sljedeći ciljevi kao trajni:

- 1) stvoriti poticajno komunikacijsko okružje, koje potiče djecu da se izražavaju;
- 2) zajamčiti gluhoj djeci potpuni pristup njihovom jeziku, LIS-u;
- 3) pružiti čujućoj djeci priliku da postignu dobru kompetenciju u znakovnom jeziku kao drugom jeziku;
- 4) pružiti gluhoj djeci maksimalnu mogućnost za učenje talijanskog jezika.

Laboratorij LIS-a

Laboratorij LIS-a u kojem sam počeo raditi prije 8 godina, namijenjen je svoj djeci koja pohađaju eksperimentalna odjeljenja. Njegov je cilj stvoriti dobro definirane situacije u kojima se komunikacija i didaktičke aktivnosti mogu ostvarivati isključivo putem znakovnog jezika.

Teme kojima se bavi uvijek su potaknute interesima djece, a dogovaraju se i oblikuju zajedno s ostalim dje-

latnicima, budući da se nastoji slijediti ista tematska linija u svim aktivnostima u vrtiću.

Laboratorij pohađaju miješane skupine gluhe i čujuće djece iste dobi. Međutim, iskustvo nam je pokazalo da posebno vrijeme treba posvetiti gluhoj djeci, kako bi mogla produbiti znanje svog jezika, manipulirati njime kroz igru, imati dublje razumijevanje priča i aktivnosti koje se izvode u drugim laboratorijima, vidjeti poeziju na LIS-u. I za čujuću djecu u posljednjoj godini vrtića bilo je potrebno naći prostora za korištenje LIS-a u odgovarajućim aktivnostima, primjerenim njihovim razinama kompetencije.

Naravno, kada se gluha djeca u dobi od tri godine upišu u naš vrtić, imaju još nedovoljnu jezičnu kompetenciju, budući da većina njih ima čujuće roditelje. U stvari, djeca koja čuju usvajaju jezik od rođenja, percipirajući glas majke i oca, te tako dolaze u vrtić s normalnom jezičnom kompetencijom. Gluho dijete pak, budući da ne prima input auditivnim kanalom, ostaje bez strukturiranog jezika; to se ne bi događalo da roditelji počinju znakovati već u prvim mjesecima djetetova života i da koriste vizualni kanal kako bi djetetu prenijeli znakovni jezik. Najvažnije je, dakle, da gluha djeca imaju pristup svom "prirodnom jeziku".

U aktivnostima u laboratoriju LIS-a ostvaruje se odlična integracija gluhe i čujuće djece. Ipak, kako vrijeme prolazi, sve se više primjećuje kako gluha djeca mnogo brže usvajaju znakovni jezik nego čujuća; pokušao sam prilagoditi jezične aktivnosti na način da ga i čujuća djeca mogu pratiti i u potpunosti ga usvajati.

Shvatio sam da je za aktivnosti koje su čisto jezične važno odvojiti gluhu i čujuću djecu, iako bi netko mogao prigovoriti da takva odluka ne odražava pravu integraciju. Vjerujem da je važno zadržati se na različitim načinima usvajanja/učenja LIS-a u gluhe i čujuće djece. Ako su gluha djeca potpuno uronjena u jezik, brzo ga uče. Čujuća djeca već imaju jedan jezik za komunikaciju, talijanski, i uče LIS kao drugi jezik; za njih to nije nepohodno. Odvajajući djecu, želio sam i jednima i drugima

1 Gluhi odgajatelj u vrtiću Cossato Centro.

omogućiti bolji pristup vizualnom jeziku, bez prisila ili prepreka, poštujući različite načine učenja.

Aktivnosti LIS-a izvode se sat vremena dnevno u skupinama od po 8-12 djece iste dobi; u drugim laboratorijima LIS koristimo ja i edukacijski rehabilitatori, uz naravno prevoditeljice/odgajateljice.

Među strategijama koje se koriste u laboratoriju osobito je značajna strategija "feed-backa", koju gluha djeca vrlo brzo usvajaju, s obzirom da traži brze vizualne refleksije. Dati i primati feedback vrlo je važno za:

- ohrabrivanje djece da aktivno sudjeluju u komunikacijskoj situaciji;
- razumijevanje prate li djeca aktivnosti ili ne;
- razvijanje tečnosti u LIS-u i sposobnosti vizualnog "slušanja".

Primjeri feedbacka koji se ne izvodi rukama su npr. kimanje glavom, micanje nosom, obrvama i čeljusti.

Među znakovima koji se najviše koriste za pružanje feedbacka nalaze se: slažem se/istina je, uuuuuuh/grozno, ah razumio sam, dira-srce, znati to/znati++, završiti, žao-mi-je, daj-da-vidim/pokaži-mi, stvarno/da++, slažem se/imaš pravo, zanimljivo.

Navest ću jedan primjer uporabe ove strategije: kada gluho dijete daje netočan odgovor, spustim obrve ("feed-back" sumnje) na način da dijete shvati da je pogriješilo i da treba promijeniti odgovor, nakon čega koristim drugi tip feedbacka (AAH!) kako bih potvrdio točnost tog odgovora.

Slijedeći važan aspekt je taj što LIS omogućava slobodno pričanje i izmišljanje priča te stvaranje rima oblicima šaka. Naravno da se gluhoj djeci omogućava učenje talijanskog jezika i kulture, kao i mogućnost stvaranja rima, igri riječi, šala, itd. na talijanskom jeziku (koje se sve ne mogu prevesti na LIS, kao što je, uostalom, teško prevesti i određene fraze s LIS-a na talijanski jezik); ipak, pitam se koliko čujućih zna da i LIS pruža sve te mogućnosti. Sigurno malo njih, iako postoje mnoge pjesmice na LIS-u ili igre oblicima šaka. To se događa jer se još uvijek misli da LIS nije pravi jezik. U stvari, zbog birokratskih i političkih razloga, u Italiji LIS još uvijek nije priznat na razini Ustava. No, postoje pjesme na LIS-u koje prevoditelj teško može prevesti na talijanski, budući da sadrže čitavu jednu gramatičku strukturu i kulturu koje se ne mogu razumjeti putem prevođenja na govorni jezik, već samo promatrajući ruke kako "lepršaju" u svojoj ljepoti.

To je vrijednost dvojezičnosti: dva jezika, LIS i talijanski jezik, s jednakim mogućnostima da ih se nauči, koristi i razvija.

Razvoj projekta i usvojene vještine

U ovih osam godina mog iskustva, gluha djeca izvodi-la su iste aktivnosti kao i svi ostali, i nisu uočene nikakve osobite teškoće u učenju. Djeca su pokazala svoje stavove i interese, a LIS je omogućio da ni jedna informacija ne bude propuštena, reducirana, ili da joj se može samo djelomično pristupiti. Naprotiv, primarne jezične aktivnosti za koje su gluha djeca bila *odvojena* od ostale djece bila su:

1. izmišljanje priča (različita struktura dvaju jezika i čekanje za vrijeme prevođenja ne omogućavaju djeci u ovoj dobi da slobodno izmišljaju priče);
2. igre oblicima riječi (istraživanje rima, asonanci, fonema itd.), čitanje pjesama te dugih i složenih priča.

Ove aktivnosti nastavljene su na isti način (s istim sadržajem i s istom svrhom) za obje skupine djece, i gluhe i čujuće, ali su promijenjene i prilagođene posebnim potrebama LIS-a i talijanskog pisanog jezika. Ovo odvajanje omogućilo je gluhoj djeci pristup talijanskom jeziku putem za njih primjerenijih modaliteta, te sve veće povećanje kompetencija u znakovnom jeziku, upravo onako kao što se to događa i kod čujuće djece.

Zaključna razmatranja

Rezultat koji ne treba zanemariti jest da je putem dvojezičnosti stvoreno okruženje u kojemu je komunikacija živa, što do unazad nekoliko godina uopće nije bilo prisutno u vrtićima i školama.

Nažalost, gluha djeca oduvijek su se nalazila (i još se uvijek nalaze) u okruženjima u kojima se govorio samo i isključivo talijanski jezik; mi se, međutim, nadamo da će se oko našeg vrtića i škole stvoriti zajednica u kojoj mnoge osobe znakuju ili bar poznaju LIS.

To je vrijednost dvojezičnosti: dva jezika, LIS i talijanski jezik, s jednakim mogućnostima da ih se nauči, koristi i razvija.

U početku, ovo moje iskustvo činilo mi se uzbudljivim. S vremenom, stvorio sam snažnu vezu sa svom djecom, i gluhom i čujućom, vezu koju ne mogu objasniti... Mogu samo reći da zadovoljstvo odgajanja i obrazovanja sve djece putem LIS-a omogućava i meni da i ja budem "integriran"!

Zaključujem riječima da bi bilo važno otvoriti u Italiji i druge vrtiće i škole slične našima. Tako bi se potaknulo širenje LIS-a te bolji i ispravniji način obrazovanja gluhe djece.

U osnovnoj školi

Simone Cericola²

Pretpostavka

Radim s djecom već deset godina. Dijete sam Gluhih roditelja, rastao sam blisko povezan sa zajednicom Gluhih. Moja osobna priča gotovo me nesvjesno dovela do mojih profesionalnih odabira, koji su taj odnos sa zajednicom Gluhih održavali stalnim. Bavio sam se uglavnom prevodjenjem i odgojno-obrazovnim radom, uvijek u okruženju znakovnog jezika. Već godinama usmjeren sam isključivo prema ovom posljednjemu, sve više produbljujući svoje osobno obrazovanje.

I prije nego sam došao u osnovnu školu u Cossatu, osjećao sam da nije dovoljno koristiti LIS kao sredstvo podrške gluhom djetetu u čujućem razredu u svega nekoliko sati tjedno, te da bi bilo uputno da cijeli razred bude šire uključen u učenje ovog jezika, u svjetlu prave integracije i uzajamnog obogaćivanja.

Ta mogućnost pružila mi se 1997. godine, kada mi je ponuđeno mjesto nastavnika LIS-a u osnovnoj školi u Cossatu. Situacija se otpočetak pokazala vrlo poticajnom; imao sam na raspolaganju velik tjedni broj sati koje sam mogao posvetiti poučavanju sve djece, i gluhe i čujuće, LIS-u.

Laboratorij LIS-a

U okviru eksperimenta dvojezičnosti u osnovnoj školi u Cossatu, projekt je predviđao nastavu LIS-a za svu djecu koja su pohađala eksperimentalne razrede u kojima su bila gluha djeca; sati nastave predviđeni su za sve razrede koji sudjeluju u projektu.

Znakovnom jeziku, kojega većinom koristi zajednica gluhih i koji je nositelj jedne posebne kulture, ovdje se poučavaju sva djeca bez razlike.

Ukupan broj nastavnih sati posvećenih LIS-u podijeljen je na 3 tipa situacija:

- LIS u razredu, u kojem istovremeno sudjeluju sva djeca istog razreda;
- Laboratorij LIS-a, koji se odvija u miješanim skupinama od po 7 gluhih i čujućih učenika;

- Laboratorij "Super LIS-a", u kojemu sudjeluju samo gluha djeca, i to od trećeg razreda nadalje.

Tijekom nastave LIS-a u razredu, izvode se većinom aktivnosti učenja jezika razgovorom o različitim temama, a ponekad i aktivnosti produbljanja znanja o nekim temama povezanim s nastavnim sadržajima, kako bi se koristila i ojačala jezična sredstva znakovnog jezika. U laboratoriju LIS-a u malim skupinama, sati su posvećeni postizanju posebne jezične kompetencije, s naglaskom na različite fonološke i morfološke aspekte znakovnog jezika te na pragmatičke aspekte njegove uporabe. Laboratorij "Super LIS-a" ima pak primarnu svrhu poboljšati ovladanost jezičnim sredstvima u LIS-u kao prvom jeziku gluhe djece. Tako se proučavaju i produbljuju kulturalni aspekti jezika u odnosu na trenutnu razinu znanja i identitet djece koja u njemu sudjeluju.

Možemo istaknuti dvije glavne skupine ciljeva: kognitivne i odnosne.

Kognitivni ciljevi: učenje drugog jezika za čujuću djecu; učvršćivanje prvog jezika čije je usvajanje započeto u vrtiću, uz niz kognitivnih produbljenja, za gluhu djecu.

Odnosni/subjektivni ciljevi: pružiti sredstvo integracije gluhih i čujućih, čineći komunikaciju propusnom.

Što se tiče mjerljivih pokazatelja usvajanja LIS-a kod djece, potrebno je napraviti razliku između nižih (I i II) i viših (III, IV i V) razreda:

Pokazatelji ovladanosti jezikom u nižim razredima:

- sukladnost izraza lica komunikacijskim situacijama;
- mimička sposobnost;
- točnost znaka/produkcije (fonološki aspekti).

Pokazatelji ovladanosti jezikom u višim razredima:

- sukladnost izraza lica fonološkim i morfosintaktičkim pravilima jezika;
- mimička sposobnost;
- sintaksa;
- koherentnost prethodnih pokazatelja.

Sredstva provjere i modaliteti vrednovanja

Kao nastavnik, vrednujem ovladanost jezikom u djece

na temelju promatranja gore navedenih pokazatelja tijekom igre i slobodnih razgovora, a također i korištenjem video snimki znakovanja djece.

Načini vrednovanja temelje se na tri glavne točke: razumijevanje, produkcija, zalaganje. Rezultati vrednovanja sustavno se prate.

Nastavni program

Prvi i drugi razred

- Posebni ciljevi: povećati sposobnost tjelesnog izražavanja (mimika, vizualno-gestualna komunikacija, ekspresivnost); obogatiti leksik znakovnog jezika primjereno dobi, prvo u razumijevanju, zatim u produkciji; oblikovati i razumjeti jednostavne poruke; razumjeti i proizvesti kratke priče, u kojima su tjelesna i ekspresivna komponenta nadređene pravim jezičnim komponentama; usvojiti vještine učinkovite komunikacije u razredu.
- Načini realizacije: korištenje igara, priča, bajki i dramatizacije; odabir tema (životinjsko carstvo, boje, obitelj...) i materijala (ilustracije, predmeti, fotografije) povezanih sa svakodnevnim životom djece; ponavljanje općih tema, obrađenih prethodno na satu u razredu.

Treći razred

U razredu nisu prisutna gluha djeca, ali za održavanje kontinuiteta rada iz vrtića nastavlja se nastava LIS-a za ondašnju skupinu "Mačići", djecu koja su još tijekom vrtića došla u kontakt s LIS-om. Ostala djeca počela su učiti LIS u osnovnoj školi.

- Posebni ciljevi (za skupinu "Mačići"): obogatiti leksik, kako bi se postupno poboljšala trenutno niska razina skupine; povećati razumijevanje znakovanja; usvojiti bogatiju spontanu vizualnu produkciju.
- Načini realizacije: Neke teme programa razredne nastave koriste se i u laboratoriju LIS-a na temelju općih vještina znakovanja skupine. Nadalje, nadovezujući se na takve teme i polazeći od spontanosti djece, radi se na sastavljanju pripovjedaka. Obrada teksta: povećati osobnu inicijativu djece koristeći bajke i priče.
- Ciljevi postavljeni za ostatak razreda: poboljšati vizualne i gestualne vještine djece, kako

bismo ih pripremili za uspješnije učenje LIS-a; poticati komunikaciju, s ciljem postizanja što homogenije razine jezičnog funkcioniranja u razredu.

- Načini realizacije: aktivnosti povezane sa školskim programom; dramatizacija priča koje je izmislio nastavnik ili sama djeca.

Četvrti razred

"Super LIS"

- Posebni ciljevi: obogatiti leksik; poboljšati ekspresivnost; usavršiti oblikovanje rečenica u LIS-u; razviti kulturalnu svjesnost.
- Načini realizacije: izmišljanje priče s više završetaka i rekonstruiranje bajke, polazeći od njezina završetka; dramatizacija; usporedba različitih znakovnih jezika uz prezentaciju jednostavnih primjera; susreti s jednom ili više odraslih gluhih osoba radi razmjene ideja i doživljenih iskustava; gledanje videokazeta na LIS-u, s prijevodom na LIS ili s titlovima (npr. Vijesti za gluhe) i rasprava; gledanje i izvođenje brojalica i poezije na LIS-u; osvrt na kulturalne aspekte LIS-a (idiomatski izrazi, dijalekti; usporedbe s istim aspektima u drugim jezicima).

Laboratorij LIS-a i LIS u razredu

- Posebni ciljevi: obogatiti leksik, počevši od opće, umjerene razine; poboljšati razumijevanje znakovanja; poboljšati spontano izražavanje, usmjeravati sve više pažnje na strukturu rečenice, kako bi je djeca jasnije razlikovala od strukture rečenica u talijanskome jeziku; postupno smanjiti uporabu ručne abecede kao zamjene za nepoznate znakove.
- Načini realizacije: prateći nastavni program, neke teme obrađuju se i u laboratoriju LIS-a, s ciljem poboljšanja njihova razumijevanja, osobito što se tiče relevantnih leksičkih aspekata LIS-a; poticanje stvaranja poezije, brojalica, bajki; obrada teksta: povećati osobnu inicijativu djece koristeći bajke s više završetaka, ili predlažući nacрте za oblikovanje priča.

Satnica poučavanja talijanskog znakovnog jezika u eksperimentalnom projektu

	LIS u razredu	Laboratorij LIS-a	Super LIS	Sati tjedno
Razred 1a	4	2	0	6
Razred 2a	4	2	0	6
Razred 3a	2	2	0	4
Razred 4a	2	4	2	8
Razred 5a	2	4	2	8

Peti razred

Laboratorij LIS-a i LIS u razredu

- Posebni ciljevi:
obogatiti leksik, počevši od opće, umjerene razine;
proširiti razumijevanje;
poboljšati spontano izražavanje, stavljajući naglasak na osobitosti LIS-a.
- Načini realizacije:
referiranje na nastavne sadržaje s ciljem potvrde njihova usvajanja što se tiče leksičkih aspekata LIS-a;
produblavanje znanja;
poticanje stvaranja bajki, brojalica, poezije, priča;
korištenje igara, kvizova, natjecanja u znanju o određenoj temi.

“Super LIS“

- Posebni ciljevi:
obogatiti leksik, s posebnim naglaskom na nastavne sadržaje koji zahtijevaju specifičnu leksičku kompetenciju;
usvajanje gramatičkih i sintaktičkih struktura LIS-a;
poticati kod djece izgradnju i svijest o identitetu Gluhih.
- Modaliteti realizacije:
produblavanje određenih tema, uz rad posebno usmjeren na leksičke probleme koji iz njih proizlaze;
strukturiranje bajki i priča;
promatranje i rasprava o brojalicama i poeziji;
poticanje na pripremu kratkih izlaganja o posebnim temama po svom izboru, s ciljem poboljšanja znakovanja;
susreti s odraslim gluhim osobama.

Završna razmatranja

Sazrijevanjem mog iskustva u projektu te zahvaljujući dragocjenoj suradnji s nastavnicima i cijelom radnom skupinom (stručnjaci, savjetnici...), došao sam do zaključka da svoj rad s djecom različitih uzrasta trebam strukturirati na različite načine. Kao opći cilj ostalo je učenje jezika kao sredstva integracije općenito, i posebno, kao primarnog jezičnog sredstva gluhe djece, sredstva prenošenja bilo kojeg nastavnog ili nenastavnog sadržaja. Kako bi se ostvarili ovi ciljevi, bilo je ponajprije potrebno uspostaviti odnos s djecom, i to takav da kod njih ostvarimo pozitivno prihvaćanje ovih sadržaja. Zbog toga, posebno u nižim razredima, u poučavanju se posebno vodi računa o afinitetima djece (igra, izmišljanje i pričanje priča, dramatizacija...), nastojeći da se učenje u djece odvija što spontanije i nesvjesno. U toj fazi, moja pažnja posebno je usmjerena na poticanje razumijevanja i spontane produkcije, u kojoj moji ispravci nikad nisu “tehnički”, kako ne bih u djece kočio želju za slobodnim korištenjem jezika. Radije, nastojim stalno nuditi ispravan jezični model, na način da se dijete spontano samo ispravi. Rezultat toga je da na početku četvrtog razreda djeca posjeduju jezičnu kompetenciju koja im dozvoljava bavljenje tehničkim aspektima razmišljanja o jeziku, pri čemu uvijek nastojim zadržati visoku razinu njihova interesa i znatiželje.

Tako počinje druga faza, analiza gramatičkih i strukturalnih aspekata jezika, faza u kojoj moji postupci ispravljanja postaju eksplicitniji; uostalom, ova analiza primjerena je potrebi metajezičnog promišljanja tipičnoj za djecu te dobi. Od djece se npr. može tražiti da pripreme izlaganje na zadanu ili slobodnu temu, samostalno ili u skupini.

U toj drugoj fazi djeca su često snimana kamerom; promatrajući snimke raspravljamo o strukturama koje koriste u LIS-u, izboru riječi itd.

U drugim prilikama izvode se vježbe ponavljanja rečenica, kako bi se utvrdio neki poseban strukturalni aspekt rečenice (npr. lokativne, upitne rečenice u LIS-u itd.).

Važna je činjenica da većini djece uključenoj u ovaj projekt, uključujući i gluhu djecu, LIS nije materinski jezik. Kao posljedica toga javlja se zamjetan utjecaj talijanskog jezika na njihovo znakovanje, budući da je to jezik kojega najčešće koriste sve osobe iz okoline gluhog djeteta izvan škole. S tim u vezi ilustrativna je anegdota iz laboratorija "Super LIS-a", koja se dogodila prvog dana škole, nakon povratka s ljetnih praznika, s tri gluhe djevojčice u dobi od 8 i 9 godina. Zamolio sam ih da mi, po svom izboru, ispričaju neku zgodu s praznika. Promatrajući ih, postalo mi je odmah jasno da je struktura njihovog izlaganja na LIS-u bila vrlo bliska strukturama u talijanskom jeziku. To se može smatrati sasvim normalnom pojavom, ako uzmemo u obzir činjenicu da je jezično okruženje te djece izvan škole većinom govorno. Dogodila se prirodna prilagodba njihovog jezika takvom okruženju. Uočio sam da je takva promjena uključivala i izbor riječi. Na primjer, jedna od djevojčica, opisujući sobu u kojoj je spavala, znakovala je: "Spavala sam u krevetu na kat (tal. "letto a castello" = doslovno "krevet u obliku tvrđave"), koristeći znakove KREVET i TVRĐAVA (u smislu "kule", "obrambene utvrde"), dok u LIS-u znak za krevet na kat oslikava oblik imenovanog predmeta, a ne tvrđave. Očita je povezanost s odgovarajućim talijanskim izrazom, dok se, međutim, u LIS-u označavanje tog pojma ostvaruje korištenjem odgovarajućeg klasifikatora.

Nije uvijek jednostavno u situacijama poput ove, koje se svakodnevno pojavljuju u raznim oblicima, odlučiti na koji način učinkovito djelovati na jezik. Moj odabir

često je taj da, koliko god je moguće, potičem kod djece samostalna jezična promišljanja.

Uglavnom interveniram nakon njihovih rasprava kroz interakcije i dijaloge s njima, ali bez eksplicitnog isticanja "pogreške". Ponavljam njihove sadržaje koristeći drugačije jezične oblike, nudeći usporedbu njihovog i drugih mogućih jezičnih izbora, sve dok ne dođu do eksplicitnog promišljanja i postupne analize te "jezične situacije".

Nekome bi se moglo učiniti da su takva promišljanja preuranjena za tako malu djecu, međutim, ranije navedeni primjer odnosi se na djevojčice koje su pohađale četvrti razred osnovne škole.

Imao sam prilike promatrati svoje učenike i izvan razreda, u miješanim komunikacijskim okruženjima (gluhi, čujuć i koji ne znakuju), i vjerujem da ova kva jezična promišljanja, osim učenja jezika, za gluhu djecu imaju i širi značaj. Ona imaju kapaciteta za korištenje različitih jezičnih strategija, ovisno o potrebama komunikacijske situacije: promjena razine znakovanja u odnosu na vrstu sugovornika, češća ili rjeđa upotreba glasa zajedno sa znakovima, prilagođavanje strukture i složenosti znakovanja kompetencijama sugovornika. Sve to može se uočiti već kod starije gluhe djece, a također i kod nemalog broja čujuće djece koja uče taj jezik, postižući ponekad iznenađujuće dobre rezultate.

Kao zaključak ovih razmatranja mogu ustvrditi da je znakovni jezik u ovom projektu postao svojina sve djece, podupirući ostvarenje jednog od naših glavnih ciljeva: integracije.

15. VODEĆI GLUHO DIJETE DO SASTAVLJANJA TEKSTA

Silvia Ceria i Cristina Cantono¹

Ovdje ćemo pokušati analizirati postupke nastavnika koji pri sastavljanju tekstova vode gluho dijete prema konvencionalnom pisanju.

Prikazat će se iskustva u poučavanju dvaju prvih razreda, od kojih je jedno s početka projekta, a drugo četiri godine kasnije, kada je već bilo moguće u radu koristiti prethodna iskustva.

Kako to biva u svakoj grupnoj situaciji, gluha djeca s kojom smo se susreli međusobno su se veoma razlikovala, no ipak, na temelju nekih njihovih zajedničkih karakteristika, moguće je u općim crtama prikazati njihov profil, odnosno razinu usvojenosti jezičnih znanja:

- nitko od njih nema usvojen materinski jezik;
- sva su u različito vrijeme i u različitoj mjeri usvojila LIS, koji je, s obzirom da je vizualan i da se ne prenosi manjkavim kanalom, mogao postati njihovim prirodnim jezikom;
- govorni talijanski jezik potpuno je ili djelomice nerazvijen: u svakom slučaju netočan je i nepouzdan;
- pisani talijanski jezik prisutan je u različitoj mjeri, ovisno o tome koliko mu je pojedino dijete bilo prirodno ili planski izloženo.

Našu pozornost usmjerit ćemo na postupke u pisanju slobodnih sastava, djeci najdražeg oblika pisanja, koje, polazeći od osobnih iskustava koje je svako dijete doživjelo, i završavajući dovođenjem u međusoban odnos spoznaja djece i nastavnika, stvara snažnu motivaciju i omogućava veliku slobodu izražavanja; ono predstavlja za djecu željno očekivanu aktivnost, zadržavajući karakteristike autentične, individualne i kreativne komunikacije.

Svaki tjedan djeca imaju zadatak ilustrirati i spontano napisati vlastiti tekst, koji će se potom pročitati i o kojemu će se raspravljati u razredu te koji, ako ga ostala djeca predlože, može postati naslovna stranica male zajednički stvorene knjige. Osobito u prvim razredima djecu se potiče da pričaju o događajima povezanim s njihovim osobnim iskustvima, koja su emotivnija i lakša za prevođenje na pisani jezik.

Odluka da se pisanome radu dade struktura pisma upućenog prijateljima odražava nastojanje da djeca sudjeluju u stvarnim situacijama pisanja te da ih se potakne

na izravniji pristup priči, naročito sa stajališta stila, koji postaje živ i dijaloški. Uz to, prisutnost fiksnih rečeničnih elemenata, poput "DRAGI PRIJATELJI,..." na početku, "POZDRAV" i potpisa na kraju, iako se s jedne strane mogu činiti rigidnima, s druge strane djetetu u ovoj fazi pružaju osjećaj sigurnosti.

Aktivnost nastavnika (uz pomoć prevoditelja) obično započinje kada dijete odabere o čemu će govoriti, predstavivši prethodno priču putem crteža. U skladu s didaktičkim ciljevima, aktivnost se izvodi u tri faze:

- 1) faza pred-teksta;
- 2) faza pisanja;
- 3) faza pregleda.

Ipak, u praksi taj slijed nije obavezan, već se ta shema može koristiti djelomično ili drugačijim tijekom, ovisno o potrebama.

A) Pred-tekst

U ovoj fazi nastavnik traži od djeteta da opiše na LIS-u svoj crtež, čime na neki način zahtijeva da dijete ispriča svoj budući tekst.

Nastavnik se može naći u tri situacije:

- A1) crtež prikazuje događaj koji odgovara priči: crtež "jest" tekst, ukoliko sadrži radnju u kojoj se plan sadržaja i plan izražavanja značajno isprepliću (Nobili, 1999.);
- A2) niti crtež, niti priča ne odražavaju neki događaj, već niz međusobno nepovezanih elemenata: ne postoji tekst;
- A3) crtež prikazuje događaj, ali dijete priča neku drugu priču: ne postoji slaganje između crteža i priče.

A2 i A3 očito zahtijevaju prethodni rad s djetetom, kako bi mu se pomoglo da organizira vlastite misli i kako bi shvatilo da tekst mora odražavati događaj prikazan na crtežu, što su neophodni preduvjeti da bi se mogla ostvariti situacija pod A1.

Polazeći od A1, aktivnost se može nastaviti istražujući u priči prvo opću koherentnost, a onda i lokalnu koherentnost.

Gluha djeca pričaju svoje priče s nevjerojatnim detaljima. To se vidi, primjerice, u priči M.R. na LIS-u (prvi razred osnovne škole): "Ja sam zajedno sa svojom sestrom, u garderobi, u mraku. Zatim smo upalile svjetiljku. Otišle smo po dvije stolice, jednu plavu i jednu žutu, i onda smo otišle po igračke.

Mama je rekla - Gotovo!

Otišle smo oprati ruke i jesti, zatim smo sve pospremile. Zatim smo završile igru i otišle gledati televiziju. Došla je večer i otišle smo spavati".

Ponekad se priča u znakovima rasprši, u pripovijedanju se otvaraju "zgrade", često vrlo simpatične, ali koje nas udaljuju od osnovne misli: "Tata i Martina vide grob od djeda koji je mrtav, jer je jako narastao i umro je (na prevoditeljevo pitanje objašnjava: postao je star, imao je 30 godina). Ja sam bila tužna, pas je njuškao po podu. Cipele. "Smrde, baci ih!". Srijeda. Pomislila sam: moj pas (malo djedov, malo moj) plače. Došao je i htio se baciti na grob. "Nemoj se baciti". Pas: "Želim djeda" i plakao je". (M.I., prvi razred osnovne škole).

Dakle, korisno je usmjeriti pažnju djeteta na organizaciju teksta, potičući veću usklađenost u izražavanju misli i ne dozvoljavajući da pričanje priče postane prilika za znakovanje bez reda i cilja. Potrebno je da dijete osjeća da vodi dijalog u kojem se mora jasno obraćati svom sugovorniku. Nastavnik mora biti sposoban razumjeti, postavljati pitanja i poticati postavljanje pitanja kod djeteta.

Rad na **općoj koherentnosti** sastoji se u:

- definiranju teme, određujući njene sadržaje te osvjetljavanju neizbježnosti smanjivanja opsega informacija pri prijenosu misli u pisani tekst;
- kontroliranju da informacije budu vezane uz odabranu temu;
- provjeravanju ispravnosti vremenskih i uzročnih sekvenci.

Na kraju ove aktivnosti međusobnih razmjena, nastavnik - "pojašnjavatelj", uz posredovanje prevoditelja, "zrcalit" će djetetu tekst oko kojega se usaglašavaju, sve dok ono ne potvrdi podudarnost teksta s vlastitim idejama i to pomoću ispravnog modela na LIS-u.

Priča Martine I., za ilustraciju, ima ovakvu strukturu:

Rad na **lokalnoj koherentnosti** u fazi pred-teksta usmjeren je na elaboriranje pojedinih misli, koje su, kako smo vidjeli, izrazila djeca na LIS-u, a kojima se sada želi dati struktura rečenice talijanskog jezika pomoću logičkih pitanja poput "tko?", "što radi?", "gdje?", "kada?", "zašto?"... Ponekad su ta pitanja mogla biti postavljena već na razini opće koherentnosti, kada se npr. nastojao izdvojiti glavni lik priče, ili odrediti mjesto, vrijeme i dijelove događaja.

U isto vrijeme, djeci se nastoji predočiti upotreba interpunkcije, kako u pojedinačnim rečenicama, tako i glede teksta u cjelini, naglašavajući je ("...Točka! Rečenica je gotova, zar ne?").

Ova dva aspekta - logička pitanja i interpunkcija, uzajamno se isprepliću i predstavljaju rad na zajedničkom planiranju, koji je iznimno važan za gluha djecu i koji značajno doprinosi artikuliranju i konsolidiranju okosnice teksta u njihovim mislima.

U prenošenju teksta s LIS-a na talijanski jezik, često se nađemo pred takvim znakovanjem djeteta koje je još vrlo daleko od ispravne jezične strukture: polazi se od aktualne razine izražavanje svakog pojedinog djeteta, kakva god ona bila, uz uvjet da je sadržaj jasan i da se radi na značenju razumljivom svima.

Talijanska rečenica predočava se djeci vizualiziranjem njezinih pojedinačnih elemenata tako da, gdje je to moguće, svakoj riječi odgovara pojedini znak LIS-a, a tamo gdje to nije moguće, koristi se daktilologija. Daktilologija se koristi osobito za prikazivanje članova, veznika, prijedloga, zamjenica, prefiksa i sufiksa koji su svojstveni talijanskome jeziku. Gluho dijete s tim jezičnim oblicima nema iskustva i potrebno je dati mu ih jednostavno kao model, uz objašnjenje da se "na talijanskom to kaže ovako".

DRAGI PRIJATELJI,

(prva misao na LIS-u)

SRIJEDA JA I TATA S PSOM OTIŠLI SMO NA GROBLJE.

(druga misao na LIS-u)

ŽELJELI SMO VIDJETI DJEDA KOJI JE UMRO.

(treća misao na LIS-u)

DJED JE JAKO NARASTAO, POSTAO JE STAR I UMRO JE.

(četvrta misao na LIS-u)

MI SMO TUŽNI!

(peta misao na LIS-u)

ČAK JE I PAS PLAKAO. REKAO JE: "HOĆU DJEDA!" I HTIO SE BACITI NA GROB.

POZDRAV! MARTINA I.

16. 2. 2001.

Često se zajedno oblikuje i grafička shema onoga što se događa korištenjem različitih prostora, vrsta slova i boja, kako bi dijete imalo čvrsti vizualni oslonac za mentalnu obradu i strukture koje njome nastaju.

"logička" pitanja		skica rečenice u talijanskom jeziku
(kada?)	»	DANAS
(tko?)	»	JA
(što radim?)	»	POMAŽEM MAMI U PAKIRANJU KOFERA

Bez jasno određenih granica, ovdje se već nalazimo u fazi zajedničkog pisanja, koja proizlazi izravno iz rada na lokalnoj koherentnosti.

B) Pisanje

Ova faza predviđa dvije situacije:

- B1) zajedničko pisanje;
- B2) spontano pisanje.

B1) **Zajedničko pisanje** usko je povezano s posljednjim dijelom faze predteksta, zbog toga što priča koju je dijete znakovalo treba biti zapisana.

Dijete treba fiksirati rečenice koje je postupno, pomoću logičkih pitanja, sastavilo zajedno s nastavnikom. Nakon što je pridana velika važnost strukturi, prelazi se na pisanje riječi, pazeći da se međusobno previše ne odvajaju značenjske jedinice (LA → CASA (član + imenica, op.prev.), HO → MANGIATO (perfekt = prezent glagola imati + particip, op.prev.), MI → DICE (izravni objekt + glagol, op.prev.).

Ovdje se uključuje korištenje daktilologije koja se izvodi blizu usta: dijete mora razumjeti da riječ napisana prvo u zraku, a onda na papiru, odgovara izgovorenoj riječi koja podrazumijeva određeni oblik na usnama. I ono samo može pokušati izgovoriti je; ipak, budući da je njegov akustički oslonac nepouzdan, treba mu "dati" ispravan model. Ono, dakle, pokušava ponoviti riječ više puta daktilologijom, a potom će je, tek nakon što ju je ispravno u potpunosti zapamtilo, i napisati. SLIKA 8*.



Prijevod teksta na slici: DRAGI PRIJATELJI, PRIJE MNOGO MNOGO VREMENA IMALA SAM 5 GODINA. SADA SAM POSTALA VEĆA: U LISTOPADU JE MOJ ROĐENDAN. ŽELIM MOTOR! POZDRAV GIULIA

Giulia prvo razmisli, odluči i nacrtá, a zatim sve ispriča na LIS-u. Na kraju njezine priče nastavnik joj ponovo prepriča taj njezin tekst na LIS-u, kako bi dobio potvrdu vlastite interpretacije, nužnu suglasnost kako bi se rad nastavio. Ponovno se prolazi priča, uz bilježenje njezinih elemenata, razmatrajući pritom zajedno prenošenje misli iz LIS-a u rečenice na talijanskom jeziku. Na taj način svaka se rečenica usaglašava prvo na razini značenja (na LIS-u), a zatim i na sintaktičko-leksičkoj razini (na znakovanom talijanskom). Za sastavljanje rečenica Giulia se koristi vizualnim pamćenjem nekih riječi (listopad, 5 godina, motor) i modelom kojeg joj je nastavnik dao razgovjetnim izgovorom praćenim daktilologijom (Giulia, 20. listopada 1997., prvi razred osnovne škole).

Ponekad je pisanje i materijalno podijeljeno: dijete intervenira riječima koje već poznaje, uzimajući sve više prostora u odnosu na nastavnika, sve dok tekst u potpunosti ne pripada njemu.

B2) **Spontano pisanje** isključuje intervencije glede lokalne koherentnosti, a može uključivati rad na općoj koherentnosti. Ovisno o kompetencijama djeteta, možemo se susresti s tri situacije:

B2.1) U tekstu ne postoji odnos s govornim jezikom (primitivni oblici grafema, fiksni i različiti pisani oblici²);

B2.2) U tekstu postoji djelomičan odnos s govornim jezikom (slogovni zapisi, slogovno-alfabetske strukture ili one s nekom vrstom fonematske podudarnosti);

B2.3) Zapisi u tekstu već su alfabetski.

C) Pregled

U ovoj posljednjoj fazi od djeteta se traži da pročita svoj tekst.

C1) U slučaju zajedničkog pisanja, čitanje je završna faza aktivnosti i usmjereno je na prepoznavanje vlastite misli i konsolidiranje njezinog izražavanja.

C2) U slučaju spontanog pisanja potrebno je pak intervenirati u situacijama koje smo prethodno istaknuli.

C2.1) Kada još ne postoji odnos s govornim jezikom (B2.1), dijete čita globalno, ponekad samo dosjećajući se izvorne ideje, a ponekad snalazeći se u nekim napisanim riječima. Budući da tekst treba pročitati suučenicima, nastavnik tekst prepisuje pred djetetom, naznačavajući elemente koji su bitni za lokalnu koherentnost.

Prepisivanje treba pružiti djetetu konvencionalni model pisanja, koji na najbolji mogući način odgovara njegovoj misli i dostupan mu je za interpretaciju.

C2.2) Kada postoji djelomičan odnos s govornim jezikom (B2.2), riječi teksta omogućavaju uvid u strukturu djetetovih misli, koja može biti bliža ili LIS-u, ili talijanskome jeziku. Nastavnik zadržava prvu verziju te zatim premješta njezin sadržaj u drugu verziju, u kojoj su elementi reorganizirani u skladu sa strukturom talijanskog jezika.

C2.3) Kada je pisanje već alfabetsko i struktura rečenice vrlo bliska talijanskome jeziku (B2.3), postaje moguće izvesti promjene u tekstu.



SLIKA 9*. Spontano pisanje M. R. koje pokazuje odsutnost odnosa između govora i pisanja. Ono što je napisala može se nazvati "diferenciranim zapisima", karakterističnim za drugi period konceptualizacije pisanja (M. R. 26. rujna 2000., prvi razred osnovne škole).

MIA MAMMA DICEVA DI ANDARE A MANGIARE
 E ANDARE A LAVARE LE MANI.
 IO E MIA SORELLA GIOCAVAMO CON L'ALTALENA.

SLIKA 10*. Prijepis teksta u konvencionalni sustav pisanja: model kojeg je ponudio nastavnik
 Prijevod teksta: MOJA MAMA REKLA JE DA IDEMO JESTI I OPRATI RUCHE. JA I MOJA SESTRA IGRALE SMO SE S LJULJAČKOM.

COSI' AIO 25.05.01



CARI AMICI,
 IO È MAMMA È BICI SOPRA
 MAMMA LAVRO.
 IO FELICE.
 CIAO MARTINA R.

SLIKA 11*. Spontano pisanje M. R. s očitim podudaranjem između govora i pisanja te sa strukturom vrlo bliskom LIS-u (M. R. 25. svibnja 2001., prvi razred osnovne škole).
 Prijevod teksta na slici: DRAGI PRIJATELJI / JA I MAMA BICIKL GORE / MAMA RAD(I)M. / JA SRETN. / POZDRAV MARTINA R.

CARI AMICI,
 IO SONO SOPRA ALLA BICI.
 LA MAMMA PULISCE LA MACCHINA.
 IO SONO FELICE.
 CIAO, MARTINA R.

SLIKA 12*. Prijepis teksta prema strukturi talijanskog jezika.
 Prijevod teksta na slici: DRAGI PRIJATELJI, JA SAM GORE NA BICIKLU. MAMA ČISTI AUTO. JA SAM SRETN. POZDRAV, MARTINA R.

SLIKA 13*. Umetanje elemenata koji nedostaju (glagol biti i član) karakterističnih za talijanski jezik, ali ne i za LIS u spontani tekst L. (L. 7. travnja 1998., prvi razred osnovne škole).

Prijevod teksta na slici:
 DRAGI PRIJATELJI KADA
 (JE BIO) MOJ ROĐENDAN
 IŠLA SAM U PIODE, PO-
 SLIJE (SAM SE) VRATILA U
 OTRU CIAO LISANNA



Zaključak

Naša analiza, nužno vrlo tehnička zbog potrebe osvjtljavanja karakteristika koje nisu lako vidljive, prestaje ovdje, na kraju najranije faze pristupa ovom vrlo opsežnom zadatku.

Nastao na tragu iskustava metodike poučavanja jezika, koja su uvijek poticala komunikacijski, ekspresivni i emotivni aspekt, slobodni sastav predstavlja snažan poticaj razvoju vještine pisanja. On predstavlja most između sebe i izražavanja sebe, između sadržaja i forme, s obzirom da dijete želi "reći" i želi pronaći prave riječi da "to kaže" drugima.

Polazeći od potrebe koju dijete snažno osjeća, da kontrolira vlastito pisanje kako bi se moglo družiti, slobodan tekst postaje idealni teren za raspravu i reviziju, prozor koji će se u sljedećim godinama sve više otvarati, stvarajući prostor sve dublje komunikacijske i jezične svjesnosti.

16. OD JEDNOG DO DRUGOG JEZIKA: POREDBENE RASPRAVE

Silvia Ceria, Simone Cericola i Marta Enoch¹

Cilj je ovog poglavlja da vam ispričamo kako je rođena i kako se razvijala u prvih godinu dana laboratorijska aktivnost uspoređivanja talijanskog jezika i LIS-a, koja se izvodila sa skupinom gluhih djevojčica koje trenutno pohađaju peti razred osnovne škole.

Kao što smo izložili u petom poglavlju posvećenom osobitostima Individualnog obrazovnog plana, u okviru projekta ne postoji poseban program za gluhe učenike. Zahvaljujući znakovnome jeziku, oni mogu u potpunosti sudjelovati u svim aktivnostima. Ipak, postoji jedna specifičnost u radu koja se tiče jezičnog aspekta. Moraju se zadovoljiti dvije potrebe: s jedne strane mora se potkrepiti i produbljivati vizualni (znakovni) jezik kojeg djeca nisu usvojila kao svoj materinski jezik (uz iznimku jednog djeteta), a s druge strane, mora se omogućiti učenje pisanog talijanskog jezika, i to polazeći od posebne perspektive - smatrajući ga drugim jezikom.

Gluho dijete, u stvari, doživljava talijanski jezik kao strani jezik, koji kulturalno i strukturalno nije blizak njegovim misaonim shemama, ali unatoč tome gotovo nikada nema priliku prirodnom ritmom, pravodobno i u potpunosti usvojiti jedini jezik koji mu je u potpunosti dostupan – znakovni jezik.

Prije pet godina, na početku osnovne škole, odmah smo postali svjesni složenosti situacije: trebalo je izgraditi J2 na temeljima J1 koji je bio manjkav, jer se prenosio tek djelomice i sa zakašnjenjem. To je naš rad činilo teškim i neizvjesnim, budući da smo znali da je dobra usvojenost materinskog jezika nužan preduvjet za učenje drugih jezika.

Budući da su nam bile jasne tek početne teškoće i nužni cilj našeg rada - omogućiti maksimalan razvoj kompetencija u oba jezika, iz dana u dan definirali smo smjernice koje treba slijediti, tražeći za svaki problem najprikladnije rješenje. Pitali smo se, koji su nam prioriteti? Leksički aspekt očito je bio vrlo važan, ali isto tako bilo je jasno da naš svakodnevni napor neće moći popuniti njegove praznine. S druge strane, sintaktičko-gramatički aspekt nije se mogao obrađivati putem prava, već je trebao biti postupno usvajanje kroz upotrebu. Istovremeno počele su se pojavljivati riječi koje su nam

se činile kao mogući ključevi za pristup razumijevanju teksta ili razgovora: veznici. U stvari, činilo se prilično lako dovesti djevojčice do značenja imenica, pridjeva, glagola (uz vizualna sredstva ili možda uvodeći ih rano u upotrebu rječnika), ali nije se baš tako lako činilo dovesti ih do razumijevanja značenja i funkcije elemenata koji u rečenici stvaraju logičke veze (kada, ali, i, dok, kao, zato, itd.). Bilo je, dakle, važno pružiti sredstva koja s određenom sigurnošću omogućavaju izdvajanje veznikog tkiva teksta.

Nesvjesno smo usmjerili pažnju isključivo na talijanski jezik, ali ubrzo smo shvatili da su se aspekti koje smo propitivali u stvarnosti odnosili na pojmove koji su pripadali jednoj dubinskoj strukturi, neovisnoj od jezika koji ih izražava. Bilo je potrebno stvoriti čvrste pojmove i smjestiti ih u jezičnu strukturu, koja god ona bila, prije nego li ih "imenujemo".

Svijest o tome da s gluhim djevojčicama moramo na poseban način promišljati semantičko-funkcionalne i sintaktičko-gramatičke aspekte oba jezika, dovelo nas je do toga da smo već na mlađim uzrastima morali tražiti posebne trenutke za rad: njih bismo oduzimali od svakodnevnih satnica na temelju potreba koje su se pojavljivale, i činila nam se prirodnom i nužnom, zbog same naravi metodičkih postupaka, suradnja među nastavnicima oba jezika. Malo po malo počeo se nazrijevati pravi rad na uspoređivanju talijanskog i talijanskog znakovnog jezika, kojemu su nas malo po malo svojim zahtjevima vodile same djevojčice.

U trećem razredu uveli smo nastavu francuskog jezika. Složili smo se da je to sasvim preuranjeno za gluhe učenice: bilo je odmah jasno da je prvo potrebno završiti postupak usvajanja dvaju osnovnih jezika. Odlučili smo krenuti drugačijim putem, strukturirajući taj postupak u laboratoriju "pisanoga jezika" i "super LIS-a".

Taj trenutak, u kojem su gluhe djevojčice po prvi puta doživjele službeno odvajanje od ostatka razreda, bio je vrlo osjetljiv i ne sasvim bezbolan.

Odlučili smo maksimalno ih učiniti sudionicama motivacije koja je i nas dovela do te odluke, sudionicama ostvarivanja ciljeva koje smo si postavili i načina na koje

1 Silvia Ceria, nastavnica talijanskog jezika; Simone Cericola, nastavnik LIS-a i Marta Enoch, prevoditeljica u Osnovnoj školi Cossato Capoluogo.

smo to željeli postići. Tako eksplicitan zajednički dogovor zahtijevao je od njih da postanu svjesne sebe, da upravljaju granicama i potencijalima svoje "različitosti". Bilo je važno da to čine osobno, da se osjećaju odgovornima za vlastiti proces razvoja, iznoseći samostalno i samoinicijativno prijedloge u tom kontekstu. Jednako tako bilo je važno i da se sve to događa u grupnoj situaciji, u kojoj su mogle dijeliti ne samo posebnosti rada, već i emotivne aspekte vezane uz gluhoću.

Rezultati produbljanja znanja koje se provodilo u laboratorijima ubrzo su postali vidljivi, i sa stajališta pisanog talijanskog jezika i sa stajališta LIS-a. Naše učenice razvijale su istančaniju jezičnu osjetljivost, kritički i reflektivni odnos u dodiru s oba jezična koda, kao i zamjetan interpretacijski kapacitet. Sve češće su predlagale usporedbe dvaju jezika, tako da nam se učinilo da je sazele vrijeme da te situacije učinimo kontinuiranim i sustavnijima, uz još eksplicitnije usporedbe, ali u kojima je ipak uvijek i prije svega prisutno djetetovo stajalište.

Kao posljedica toga, počevši od četvrtog razreda, tri sata koje je ostatak razreda koristio za učenje francuskoga jezika, koristila su se (i još uvijek se koriste) za tri različita laboratorija: prva dva, već u funkciji od prethodne godine, posvećena su učenju LIS-a i talijanskog pisanog jezika, a treći je bio za pravo uspoređivanje.

U tom posljednjem laboratoriju istovremeno zajedno rade nastavnik LIS-a i nastavnik talijanskog jezika, koji su jezični modeli djeci, utjelovljujući svaki svoj jezik te koristeći posredovanje prevoditelja u komunikacijskom procesu. Poštivanje pravila "jedna osoba, jedan jezik" temeljno je u ovom kontekstu: modalitet postaje prioritet u odnosu na sadržaj, budući da jasnoća u razlikovanju dvaju jezičnih kodova omogućava njihovo uspoređivanje.

Što se tiče sadržaja, namjerno nismo odabrali neki unaprijed zadani, strogo obvezujući put, već onaj kroz zajedničku igru s djevojčicama, kako bismo mogli duboko shvatiti tako posebnu perspektivu njihovih misli. Stoga, nakon što smo ih uključili u ciljeve ovog rada i nakon što smo im dočarali njihove uloge i modalitete, potražili smo putove kojima ćemo te ciljeve ostvariti.

Prvi prijedlog, koji su one same iznijele u ovoj početnoj fazi, činio nam se u prvi mah pomalo neočekivanim, ali ubrzo smo uočili bogatstvo prilika koje su nam se pružale: djevojčice su predložile da prevedu tekst s jednog jezika na drugi i mi smo na to pristali, odlučivši da ćemo krenuti od LIS-a. Polazna točka bila je kratka priča, koju je osmislio i ispričao na LIS-u nastavnik talijanskog

znakovnog jezika. Kako bi bila zajamčena stabilnost teksta, priča koju je znakovao nastavnik, kao i ostale priče koje su znakovale učenice, bile su snimane. Dana im je uputa da pažljivo promatraju i da zatim zapišu ono što su razumjele.

Smatrali smo da će biti zanimljivo ako i mi odrasli sudjelujemo u igri, kako bismo imali više prijevoda koje ćemo moći usporediti. Dobili smo dolje navedene "prijevode", čiji je prijepis jednak originalu. Zanimljivo je zapaziti posebnu uporabu zagrada, koja kod Lisanne izražava dvojbu o potrebi jasnog izražavanja subjekta, dok Giulia u zagradi navodi sinonim, kako bi zadovoljila svoju potrebu da bude jasna u komunikaciji.

*J.*²: Hoda, hoda, hoda, vidio je morski val i val postaje (skoči) u zrak zatim postane normalan (miran).*

L.: (Čovjek) hoda hoda vidi mirno more zatim se uznemiri, uznemiri i uznemiri poslije postane mirno.*

B.: Prošetala sam i vidjela sam nemirno more.*

Marta³: Hodala sam. Okrenuh se i vidjeh ogromne valove.

Silvia⁴: Hodam i hodam... Mrtva sam umorna. Ispred mene je samo pustinja i u daljini su pješčane dine, visoke.

Slijedila je usporedba pet pisanih verzija, kako bismo utvrdili razlike i raspravili o njima. Prioritet u ovoj fazi bio nam je dogovor oko značenja pojmova, kako bismo izbjegli dvosmislenosti. Radili smo na određivanju subjekta - glavnog lika, koje nije teklo kako smo očekivali, te smo se pitali koji bi to bili elementi koji bi nam omogućili da ih izdvojimo sa sigurnošću, kako je to prikazano u raspravi koja slijedi.

Protokol 28/09/00

Raširili smo kartice s našim rečenicama po podu. Naizmjenice smo ih zapisivali na ploču. Pozivamo djevojčice da promotre razlike.

B. primjećuje da, iako koriste različite riječi, gotovo sve rečenice govore o moru, osim onih koje je napisala Silvia, koja je zamijenila more s pustinjom i, kao posljedica toga, valove s pješčanim dinama.

Uočile su zatim problem subjekta (Čovjek? Ja? On?).

Simone⁵ sada ponovno uzima tekst i pita: "Tko hoda?"

L. znakuje sa sigurnošću: "Ah! Ja! Jer je to kao da nešto pričam... ali to sam ja!!!"

G.: "Glagoli su različiti!" (pročita dva, tri glagola i istakne da su neki u prošlom vremenu).

2 Početna slova imena označena zvjezdicom (*) označavaju gluhe djevojčice

3 Prevoditeljica.

4 Nastavnica talijanskog jezika u posebnim laboratorijima za gluha djecu. Cijeli njezin rad na talijanskom je jeziku i prevodi ga prevoditelj.

5 Nastavnik LIS-a. Sve njegove intervencije na znakovnom su jeziku.

Silvia: "To je važno; poslije ćemo se vratiti na to. Ali tko hoda?"

L.: ode do ploče, dotakne je, skupi obrve...: "Ah! Da, napisala sam da čovjek hoda, ali... ali sam pogriješila jer... jer to je kao da pričate priču, ali sam to ja!!".

Simone predloži rečenicu za razmatranje.

Djevojčice dođu do ploče, razmotre sve glagole i zapaze: "Neki završavaju na A, neki na O...". (Nastavak -o je za 1.lice, a nastavak -a za 3. lice jednine prezenta određenih skupina glagola, op.prev).

Izdvojile su i to da neka radnja traje ("hodala sam") ili da je završila ("Prošetala sam").

Silvia: "U talijanskom jeziku, iz čega možemo shvatiti – "tko...?"

"Iz glagola!!!", reče J.

Simone: "A u LIS-u?"

Nažalost, ovdje smo morali prekinuti jer sat je bio završio, te smo ih pozvali da o tome razmisle do sljedećeg susreta.

...

Protokol 05/10/00

Silvia: "Napravimo krug. Možemo početi?"

Simone ponovno uzme tekst.

Silvia: "Što je važno promotriti? Sjećate se? Tražimo subjekt u tekstu kojeg je znakovao Simone!"

L.: "J-A! To jest: hoda, hoda... čovjek tj. JA!"

Simone: "Tko po vašem mišljenju hoda?"

G.: "Čovjek!"

L.: I ja sam to mislila, ali sad mi se točnija čini Martina rečenica. Sjećam se da si mi rekla... jer... (ne uspijeva se izraziti).

Simone: "Dobro, ako ja tako znakujem svoju rečenicu, što je subjekt?"

B.: "Bilo tko, ja, ti, on... isto je!"

G.: "Iz glagola se vidi TKO!!! Na primjer: HODALA SAM (tal. *camminavo*) znači JA sam hodala!" (naspram "*camminava*" – šetala je, op.prev).

Simone: "Pažnja" Odvojimo talijanski od LIS-a! Ono što je rekla G. točno je u talijanskom jeziku, ali kako to kažemo na LIS-u?"

L.: "Ja, dok te gledam kako znakuješ, zamišljam da ti kažeš JA".

Silvia: "Mislite da je moguće to što je rekla B.? Mislim da je Simone, dok je znakovao, imao u glavi jasnu sliku o tome tko u njegovoj priči hoda".

Simone je, dakle, odznakovao zbunjujuću rečenicu, u kojoj subjekt nije bio jasan. Zatim je ponovno znakuje, ovaj puta jasno izražavajući subjekt, i pita: "Tko?"

L.: "Eh! Jedna osoba!"

Simone: "Ako razumijemo tko je subjekt, rečenica dobiva smisao! U našoj priči postoji subjekt?"

B.: "Ne, ne postoji. Ti si taj koji ga zamišlja".

L.: "Postoji, ali je skriven u znakovima!" i velikom ekspresivnošću pokazuje kako je nešto skriveno u znaku "hodati".

Silvia: "Izrekli mi subjekt ili ne, to je različito od onoga kada on ne postoji! Za učinkovitu komunikaciju važno je da otpočetak imamo jasne ideje!"

Simone ponovno znakuje na zbunjujući način i djevojčice su počele negodovati.

Silvia: "Vidite? Ako ne znamo tko je subjekt, kako ćemo komunicirati?"

G. inzistira, uvijek se referirajući na talijanski jezik: "Nekad je dovoljan glagol!"

Silvia: "U svakom slučaju mora biti jasno tko vrši određenu radnju, čak i ako taj subjekt može biti neiskazan".

L. užurbano ustane i ispravi vlastitu rečenicu tako da je zamijenila ČOVJEK s riječju JA.

Silvia: "Nije važno znati tko je točno ili krivo napisao! Razlike služe da bismo ih usporedili! Danas smo shvatili da subjekt mora biti razumljiv".

Iz ovih protokola može se jasno vidjeti da su rasprave o subjektu usmjerene ili prema njegovoj semantičkoj vrijednosti, ili prema njegovoj sintaktičko-gramatičkoj funkciji.

Može se zapaziti da uspoređivanjem dvaju jezika djevojčice razmatraju strategije za određivanje subjekta u nekom tekstu. U stvari, G. koja se referira na talijanski jezik, usmjerava svoju pažnju od samog početka na glagol kao ključan element za identifikaciju subjekta: "Ponekad je dovoljan glagol!"... "Iz glagola se razumije TKO!!!"... "Primjerice, HODALA SAM (*camminavo*), znači JA sam hodala...". U isto vrijeme L., sa stajališta LIS-a, tvrdi da subjekt može biti sadržan u nekom znaku: "Postoji, ali je sakriven u znakovima!"

Na sljedećim susretima slijedili smo sličan tijek aktivnosti, povjeravajući djevojčicama zadatak da izmisle i znakuju neku priču na kojoj smo potom radili. Odlučili smo da priče prije izlaganja promotri nastavnik LIS-a, kako bi bile jezično točne i funkcionalne u odnosu na naše ciljeve.

Rad na tekstu kojeg je prezentirala B. potvrdio je sa razmatranja iz prethodnih susreta. Došli smo tako do zajednički sastavljenog plakata koji slijedi u nastavku:

SHVATILI SMO DA SE...

- ISTO ZNAČENJE MOŽE IZREĆI NA MNOGO RAZLIČITIH NAČINA, ali je važno da budemo sigurni u značenje riječi (ako razumijem more, onda mislim valovi...; ako razumijem pustinja, onda mislim dine... dvoznačnost!).
- MORA DOBRO RAZUMIJETI TKO VRŠI RADNJU (SUBJEKT):

U talijanskom se ponekad ne treba izreći subjekt, jer ga možemo shvatiti iz priče (iz prethodno napisanih rečenica) ili iz oblika glagola (glagol mi kaže "tko", "koliko njih", "kada").

Na LIS-u je bolje izreći subjekt: ako ga ne izreknem može doći do zabune!

U sljedećim fazama rada ponovo smo se vraćali razmatranju strategija za određivanje subjekta. Iz protokola koji slijedi vidi se da je ovaj puta svim djevojčicama bila jasna potreba da ga se izrazi.

Posebno je značajna bila i analiza koja se razvila sa semantičkog stajališta.

Protokol 12/10/00

Danas je G. na redu da znakuje. Izlazi sa Simoneom zbog provjere točnosti znakovanja priče, prije njezina izlaganja. Ponovno ulazi vidljivo ponosna i uzbuđena zbog onoga što će upravo učiniti te izloži svoju priču na LIS-u.

Evo naših napisanih "interpretacija":

L.: Čovjek hoda pustinjom sunce je vrlo vruće, znoji se, žedan je dakle hoda i okrene glavu i vidi nisku rupu punu vode onda se ispruži i pije⁶.

B.: Čovjek hoda hoda i sunce ga tuče i jako se znoji i jako je žedan i nastavio je hodati i vidio je jezero i ispruži nazemlju i pije.

Silvija: Čovjek hoda hoda. Sunce je jako. Čovjek je sav znojnan. Žedan je. Sa svojim ruksakom ide blizu vode, spušta se i napokon pije.

Marta: Čovjek umorno hoda. Sunce je vrlo jako. Ožednio je. Hoda, okrene se i vidi vodu. Vukao se s ruksakom na leđima, ispružio se, pije i osvježava se.

G. je uočila rečenicu B. u kojoj je pogrešno napisana riječ "jezero" (tal. lago = jezero, u toj rečenici krivo je napisano: l'ago = igla). B. je vrlo nezadovoljna i opet se osjeća prozvanom. Silvija joj objašnjava da je, naprotiv, ovo odlična prilika koja nam pomaže da vidimo i problem s dvoznačnim riječima.

L. uočava mogućnost da se iskoriste različita leksička rješenja kako bi se izrazilo isto značenje (ISPRUŽI SE, LEGNE NA ZEMLJU, SPUSTI SE...).

Djevojčice pitaju što znači izraz "vući se", kojeg je koristila Marta.

G. objasni da to znači "hodati". Silvija kaže da to na neki način jest tako, ali samo djelomično; ima još nešto. Traži zatim od Simona da kontekstualizira neke pojmove (IĆI, TEŠKO HODATI, VUĆI SE).

Razlika je bila uočljiva. Djevojčice su odmah uložile još truda za analizu druge rečenice.

B. se uključila više puta kako bi istaknula da je ovaj put subjekt u rečenici i previše eksplicitan, jer je J. znakovala ČOVJEK vrlo naglašeno, vjerojatno prisjećajući se rasprava u prethodnoj fazi rada.

Otkrile su i činjenicu da se u dva teksta ne spominje ruksak, što ipak ne mijenja opće značenje rečenice. Postoje ipak neke pojedinosti koje ne smiju biti izostavljene!

Uočili smo još jednom poklanjanje posebne pažnje leksičkim izborima: djevojčice su željele biti sigurne da pojmovi korišteni pri prevođenju odgovaraju komunikacijskoj namjeri onoga tko je znakovao; istovremeno zapažaju da se u talijanskom jeziku isto značenje može izraziti s više označitelja (ISPRUŽI SE, LEGNE NA ZEMLJU, SPUSTI SE...).

Analiza se produbila kad smo se našli pred problemom značenja pojma "VUĆI SE": do njegova značenja došlo se usporedbom sličnih izraza i postupnim približavanjem traženom izrazu (IĆI, TEŠKO HODATI,...), a čije je razlikovanje moguće samo zahvaljujući potpori LIS-a.

Tekst kojega je znakovala L. sljedeći tjedan predstavlja novi element: preko impersonacije uvodi upravni govor u svoje pripovijedanje.

Protokol 27/10/00

L. znakuje svoju "mini priču". Vrlo je uzbuđena i njezino je znakovanje vrlo izražajno. Slijedi transkript interpretacije:

Marta: U jednoj ruševnoj staroj kući žive baka i njezin unučić. Baka plete, namještajući naočale koje joj stalno klize niz nos. Unuk sve upornije traži baku da mu ispriča priču. Na kraju baka pristane; odloži igle, pomiluje ga, počne pričati. Unuk zaspi.

G.: Bila jednom jedna stara kuća. U kući je stanovala baka i brbljava unučica, baka je plela vestu i unučica ju je zamolila da joj ispriča priču ne odgovori baka ponovno pita baku pomiluje je i skine vunenu vestu i priča i unučica blaženo spava.

Silvia: U jednoj staroj i klimavoj kući bili su baka i unuk. Baka plete i ponekad povlači naočale prema gore. Unuk želi da mu baka ispriča priču. Pita je više puta... Napo-

sljetku baka odloži igle, pomiluje ga i počne pričati... Unuk zaspri.

B.: Bila jedna stara kuća i u toj kući je stanovala kod jedne bake i njezinog unučića, baka je radila vunu dok je radila naočale od stare klizile su prema dolje. Unučić ju je pitao ispričaš mi priču? Baka je odgovorila dobro i prestaje raditi i priča mu prekrasnu priču i tako je unuk zaspao.

Djevojčice su uočile da Silvia i Marta koriste dva izraza, KLIMAVA i RUŠEVNA. Tražile su da im kažu značenje, ali su im kasnije same pridružile ispravne znakove.

L. je tražila da joj se objasni značenje riječ "PLESTI" (sferruzzare). Silvia ju je pozvala da pronađe skrivenu riječ. L. više nije imala sumnji: "IGLE!". (tal. ferri = igle) Simone im je skrenuo pozornost da je i u znaku za "PLESTI" skriven znak za "IGLE". Poziva zatim djevojčice da rasprave o rečenici koju je znakovala L. Pita ih koji novi element sadrži ovaj tekst, u odnosu na prijašnje. Tako se otkrio aspekt impersonacije: u LIS-u dovoljan je pomak trupa; nije potrebno ponavljati tko govori, jer je subjekt jasan.

Silvia: "U pisanom talijanskom što zamjenjuje taj pokret?"

G.: "treba dodati dvotočku i navodnike!"

Silvia napiše na ploču riječ IMPERSONACIJA (tal. impersonamento = utjelovljenje).

G. naglo ustaje i navodi sve da uoče kako ta riječ sadrži u sebi još jednu riječ: PERSONA (tal. osoba).

Zatim djevojčice počnu raspravljati o značenju "IM" i "MENTO".

G.: "IM" znači "UNUTRA", dok "MENTO" znači "sve one stvari koje moram učiniti!"

B.: "PERSONA se odnosi na mene ili na bilo koju drugu osobu?"

J.: "To je kao da osoba uđe u mene!"

B.: "A to je i kao da kopiraš njezine navike? Kao da je oponašaš?"

Simone: "To je mnogo više od toga, u tom trenutku ti postaješ upravo ta osoba!"

Djevojčice pokazuju određenu spretnost u anticipaciji i pristupu prema nepoznatim izrazima: ukazuju na biranost izraza "KLIMAVA" i "RUŠEVNA" i same dolaze do njihovog značenja.

Naviknute već neko vrijeme da koriste tu strategiju, u riječima traže semantički korijen i različite segmente od kojih su sastavljene, nastojeći dokučiti njihovo značenje i funkciju.

S velikim zanimanjem raspravljaju o upravnom govoru, promatrajući i uspoređujući način na koji ga ova dva jezika izražavaju: upotreba interpunkcije u talijanskom jeziku i impersonacije u LIS-u. Rasprava o ovome pokazala se vrlo zanimljivom: do pojma impersonacije dolazi se zapažanjem i usporedbom značajki jednog i drugog jezika, bilo pažljivim promatranjem praktičnog izvođenja ove tehnike u LIS-u, bilo morfološkom analizom talijanskog izraza koji je označava. "IM- znači unutra, a -MENTO označava stvari koje moram učiniti", konstatira G., u maniri pravog jezikoslovca⁷!

Tako je zaključena prva faza našeg rada: prijelaz s LIS-a na talijanski pisani jezik doveo nas je do značajnih razmatranja, osobito vezanih uz talijanski pisani jezik.

Sada je trebalo poći obrnutim putem, pretpostavljajući da će nas kretanje od talijanskog jezika prema LIS-u dovesti do razmatranja jednako značajnih aspekata LIS-a.

Pokazali smo djevojčicama pisani tekst jedne pomalo čudne pričice, koju smo ad hoc sastavili koristeći situacije iz svakodnevnog života svake od njih⁸, kako bismo provjerili njihovu sposobnost zapažanja jednostavnih aluzija prenesenih talijanskim pisanim jezikom.

Uključili smo i jednu frazu, "DARSI DELLE ARIE" ("umišljati si nešto", u doslovnom prijevodu: "dati si zraka", op.prev.), za koji smo znali da ga djevojčice poznaju, kako bismo potaknuli razmišljanje o kulturalnoj prilagodbi potrebnoj za prijelaz s jednog na drugi jezik.

Ovo je tekst priče zapisan na plakatu:

DIJALOG IZMEDU DVIJE MAČKE U NOĆI PUNOG MJESECA.

Na krovu kuće u mjestu Crocemosso srele su se dvije mačke. Došle su iz daleka kako bi vidjele pomrčinu.

"Kako se zoveš, mačore lijepi?"

"Zovem se kao i jedan veliki rimski car..."

"Nemoj si umišljati! Možeš ti biti i car, ali ja sam Kraljica neba!"

I upravo u tom trenutku mjesec na nebu je nestao.

Tekst je svatko za sebe pročitao više puta kako bi se razumjelo značenje i zapamtio sadržaj. Tijekom čitanja djevojčice nisu pokazivale nikakve posebne reakcije na aluzije prisutne u tekstu; uočile su ih, i to s velikim iznenađenjem, tek na naš poticaj. Vjerojatno su bile previše usredotočene na zadatak; zaključili smo tkd. da je na to utjecalo nepoznavanje jezika na kojem su te aluzije bile izražene.

7 "- mento, spojen na neki glagolski korijen, pridaje mu značenje "nekog čina...", R. Simone (1990.), *Fondamenti di linguistica*, Bari, Laterza.
8 Radi boljeg razumijevanja teksta treba dati nekoliko pojašnjenja: taj tjedan bila je pomrčina mjeseca; Crocemosso je mjesto u kojem živi B.; G. ima mačka koji se zove Julije Cezar, a L. ima mačku koja se zove Luna (tal. mjesec).

Plakat smo skinuli kako ne bi utjecao na njihovu produkciju.

Njihove verzije snimane su, jer su se u ovoj fazi rada analiza i usporedba trebale provoditi pomoću promatranja videozapisa.

Sukladno postavkama u prvoj fazi rada, ovdje smo analizirali videozapise na dvije razine, sadržajnoj i sintaktičko-gramatičkoj.

Nakon što smo provjerili potpunost i ispravnost informacija koje su nam bile potrebne za usuglašavanje oko značenja, pustili smo djevojčice da slobodno izraze svoja razmišljanja o jeziku. Izdvajamo neke dijelove:

Protokol 01/02/01

...

L. je prevela izraz PUN MJESEC znakovima MJESEC-PUN-OKRUGAO (oslanjajući se previše na talijanski tekst i koristeći doslovni prijevod).

Simone je pojasnio da ako je riječ PUN primjerena tom izrazu u talijanskom jeziku, ne znači da je prikladan i znak PUN u LIS-u. "Kako možemo takvu informaciju prenijeti u LIS?"

G. pokazuje MJESEC-OKRUGAO, koristeći primjeren klasifikator.

Simone prihvaća i podupire prijedlog koji je dala G., dodajući da se riječ PUN može znakovati na različite načine, ovisno o situaciji. Navodi različite primjere i potiče djevojčice da pronađu rješenje koje odgovara svakom od iznesenih slučajeva.

Ovdje djevojčice imaju priliku shvatiti da se prijelaz s jednog jezika na drugi ne može svoditi na doslovan prijevod, jer nepravilna uporaba određenih izraza može dovesti do proizvodnje nerazumljivih poruka: znak PUN u LIS-u tvori besmislen izraz ako stoji uz znak MJESEC. Prijevod ovog izraza zahtjeva korištenje klasifikatora koji, uz znak MJESEC, prikazuje njegov puni oblik.

...

Videozapis se nastavlja.

Simone se zaustavlja na znaku DALEKO (koji je netočan jer je izveden s fonološkom greškom). "Što je ovdje čudno?"

L.: "Oblik šake!"

Konstatirali smo da je to kao da smo napisali BJESEC umjesto MJESEC!

Neispravan oblik šake isto je kao i fonološka pogreška u talijanskom jeziku. Dobar primjer za to primjedba je koju je nakon nekog vremena L. uputila prevoditelju, koji

je imao zamotan prst: "Danas imate govornu manu?"...!

...

I još:

KRALJICA-NJEZINO-NEBO: Simone: "Prostor je korišten na pravilan način?"

G. "Jest, jer je znak NJEZIN usmjeren prema gore!"

...

Ističe se posebno i način na koji je G. znakovala NOĆ.

B.: "Znak koji je koristila G. prenosi više osjećaja, više toga uključuje!"

Simone: "Da, to je nijansa!"

L. komentira da bi se ova vrsta znakovanja više sviđala djetetu, jer je bogatije i izražajnije.

Simone traži primjere, prvo rečenice znakovane na neutralan, a zatim na zanesen i izražajan način.

L. predloži rečenicu "Ljuta sam!" (znakovi: JA-LJUT), pokazujući više verzija iste te rečenice, s različitim stupnjevima uključenosti.

Simone zatim isto učini s rečenicom "Pospan sam". Znakovi su isti, i značenje je u osnovi isto, ali nijanse su višestruke: šaljiv, neozbiljan, ozbiljan, suhoparan...

L.: "Da bih izrazila te nijanse u talijanskom jeziku moram koristiti različite riječi?"

Silvia pokaže da može biti dovoljno na različite načine malo promijeniti glas i izraze lica, ili, u pisanom talijanskome, koristiti odgovarajuću interpunkciju.

Tada smo pokušali, onako u igri, glasom izraziti rečenicu "Ljuta sam".

Jasno je da se ova faza uspoređivanja veoma sviđala djevojčicama, koje su se zabavljale igrajući se višestrukim izražajnim mogućnostima dvaju jezika.

Posljednja faza bila je posvećena analizi strukturalnog aspekta.

...

Protokol 15/03/01

Zatražili smo od djevojčica da nam prepričaju što smo sve radili u ovoj drugoj fazi.

B.: "Svaka od nas znakovala je priču o mačkama nakon što ju je pažljivo pročitala. Zatim smo počeli raspravljati o oblicima šaka, izrazima, korištenju prostora... jer nam je Simone rekao da ćemo strukturu zadnju promatrati".

G.: "Prvo smo također kontrolirali jesu li naša zapažanja potpuna ili nisu, u odnosu na tekst od kojega smo pošli".

L.: "Na kraju rada mogli bismo ponoviti eksperiment, možda malo promijeniti priču, da nam ne bude dosadna! Nakon što razmotrimo znakovanje svih, rezultat bi trebao biti zasigurno bolji! Svatko uzima ono najbolje od drugih: izraze od G., znakove od B..."

Simone: "Dobro! Sada ćemo pokušati definirati jedan pojam kojeg svako malo koristite: što je po vama "STRUKTURA"?"

J.: "To je rečenica... na primjer, glagoli moraju biti međusobno povezani, ne da je jedan u prošlom, a drugi u sadašnjem vremenu! Rečenica mora biti jasna!"

B.: "Struktura je način pisanja rečenice. To je ono kako rečenica počinje i kako završava!"

Simone: "A u LIS-u?"

B.: "To je način dovođenja u red znakova u rečenici!"

L.: "Sjećam se da sam u jednom pisanom dijalogu o tome pričala sa Silvijom. To je slično kao struktura kuće: potrebna je da bi se izgradila lijepa kuća. Ali ovdje nije baš ista stvar... vezana je za gramatiku, za riječi!"

Simone pokaže ručnom abecedom rečenicu: "JA IDEM U ŠKOLU."

Silvia: "U tom smislu STRUKTURA znači postaviti pitanja: TKO? ŠTO RADI? KAMO?..."

Zajedno odgovoramo na pitanja.

Simone: "Ista rečenica u LIS-u bila bi strukturirana na isti način?"

Smišljamo nekoliko primjera.

B. brzo uleti, sa sigurnošću: "Različito je! U talijanskom jeziku rečenica polazi od TKO?, u LIS-u je bolje početi od KAMO! Zatim se umeće radnja: ŠKOLA-IDEM. Ne moram ni reći JA, jer je u ovom slučaju osoba već unutar radnje!"

L. predlaže strukturu ŠKOLA-JA-IDEM

B. iznese opširno mišljenje o tome. Zatim predloži: "Možemo maknuti znak JA. Subjekt se već podrazumijeva. Da je drugačije, onda bi ga trebalo znakovati". Pokazuje nam istu rečenicu, ali sa subjektom u množini, koristeći, između ostaloga, jedan klasifikator kako bi ga izrazila.

...

Stupanj metajezične kompetencije pokazao se vrlo visok za djecu ove dobi, naročito ako uzmemo u obzir njihove jezične deficite.

Uspoređivanjem jezika rasvjetljavaju se razlike među dvjema strukturama i olakšava se njihovo razumijevanje. B. to pokazuje u svojim razmišljanjima: "Struktura je način pisanja rečenice... Način dovođenja u red znakova u rečenici! U talijanskom jeziku rečenica polazi od *tko*, dok je u LIS-u bolje početi od *kamo*!". I završava ponovno se nadovezujući na usvojeno znanje iz početne faze naše rasprave o potrebi jasnoće subjekta.

Završna razmatranja

Ovo što smo do sada iznijeli samo su neki trenuci koje smo zabilježili u godinu dana intenzivnog rada. Oni svjedoče o razmatranju različitih aspekata oba jezika: fonološkog, idiomatskog, strukturalnog, sintaktičkog, te o bogatim spoznajama do kojih se došlo glede usvojenosti kompetencija djece kako u talijanskom, tako i u talijanskom znakovnom jeziku.

Djevojčice sada pokazuju zapanjujuću sposobnost izvođenja semantičkih i sintaktičko-gramatičkih zaključaka, čak i u doticaju s pisanim tekstovima na jezicima koji su njima potpuno novi.

Dovoljno je reći da su na početku petog razreda, u kratkom vremenu od jednog sata, djevojčice same, bez naše pomoći (mi smo ih promatrali) uspjele dešifrirati cijelu knjižicu na engleskom jeziku koju smo im bili dali da se zabave.

Postupak koji su u takvoj situaciji primjenile odražava metodologiju koja je sazrela u svakoj od njih tijekom uspoređivanja jezika u protekloj godini. Strastvenim istraživanjem, tijekom kojeg su se ispreplitale pretpostavke o značenju riječi i rečenica s detaljnim i pažljivim promatranjem strukturalnih obilježja (oblik, položaj, ponavljanje raznih dijelova priče, učestalost pojavljivanja, korištenje interpunkcije...), došle su do određivanja funkcije pojedinih elemenata unutar strukture svake od rečenica, sve dok na kraju nisu uspjele točno interpretirati cijeli tekst.

Mogućnost da dođu do ovakvog rezultata nesumnjivo ima svoje korijene u solidnoj usvojenosti znakovnog jezika, na kojega se mogao učinkovito nadograditi pisani talijanski jezik, omogućivši prijenos stečenih kompetencija na druge jezične strukture.

17. RAZGOVARAJMO PIŠUĆI

Silvia Ceria i Lilia Andrea Teruggi¹

Pretpostavka

Pri poučavanju neke discipline potrebno je sačuvati smisao znanja, kako sa stajališta same discipline, tako i sa stajališta učenika (Chevallard, 1991.). Da bi se znanja mogla poučavati, moraju pretrpjeti niz promjena u odnosu na izvorni kontekst. Pritom je važno da u tom neizbježnom procesu ona ne izgube svoje izvorno značenje. Jednako tako neophodno je zaštititi njihovo značenje sa stajališta subjekta koji ih tijekom učenja nastoji restrukturirati. U specifičnom području učenja pisanoga jezika to znači koristiti čitanje i pisanje u stvarnim i prikladnim komunikacijskim kontekstima, uz istovremeno jasno uranjanje učenika u situacije koje su za njega duboko motivirajuće.

Kako je opisano u poglavlju 11, cilj našega rada još od vrtića bio je približiti pisani jezik i pisanje kao socijalnu vještinu svoj djeci, i gluhoj i čujućoj, poštujući njihove različite načine usvajanja znanja, kao i njihovu različitu percepciju stvarnosti. I gluha djeca uključila su se u ovaj poticajni literarni kontekst (Formisano, 1991.) kao i njihovi čujuć vršnjaci, stupajući prirodno u interakcije s pisanim jezikom, raspravljajući o pretpostavkama u skladu sa svojim navikama i pravilima funkcioniranja, dolazeći do alfabetskog i ortografskog pisanja, ali s određenim specifičnostima. Te specifičnosti povezane su sa sljedećim čimbenicima:

- Prisutnost grešaka (Caselli i sur., 1994.) ili nestandardnih oblika (šire opisanih u Fabretti, 1997.), među kojima prevladavaju teškoće na području morfologije i nekih aspekata vezanih uz gramatičku sročnost; stvaranje pretpostavki ili ideja različitih od onih u čujuće djece, ali koje odražavaju istraživanje logike sustava pisanja, što je jasno vidljivo u jezičnim odabirima jednog našeg gluhog djeteta:

G. (drugi razred osnovne škole):

Konjugacija glagola avere (hrv. imati): lo ho², tu hi, lei/ lui ha, noi hamo, voi hate, loro hano.

(dijete konjugira ovaj nepravilni glagol u prezentu djelo-

mice po pravilima konjugacije pravilnih glagola. Ispravno, oblici ovog glagola glase: lo ho, tu hai, lei/lui ha, noi abbiamo, voi avete, loro hanno, op.prev).

Konjugacija glagola andare (hrv. ići): lo ando, tu andi, lui/lei anda, noi andiamo, voi andate, loro andano. (Isti slučaj kao gore, konjugacija prema pravilima za pravilne glagole na -are. Ispravni oblici glagola su: io vado, tu vai, lei/lui va, noi andiamo, voi andate, loro vanno, op.prev).

G. (treći razred osnovne škole):

Dio slobodnog sastava: korištenje dvostruke negacije kako bi se oblikovala potvrdna rečenica:

*Ja, mami i tati svi zajedno smo sretan što će djed božićnjak pokloniti mi puno paketa! Očekujemo pakete, nadamo se da mi **neće** pokloniti **ništa!***

- Sastavljanje pisanih tekstova sa strukturom koja glede reda riječi slijedi logiku njihovog prirodnog (znakovnog) jezika, kao u sljedećem tekstu:

Slobodan sastav V. koja pohađa prvi razred osnovne škole

ZADNJI DAN GODINE

ZADNJI DAN GODINE

OTIŠLI SMO RESTORAN

JESTI SVI ZAJEDNO (*u izvornom tekstu krivo je napisan glagol jesti – magliare umjesto mangiare; maglia na talijanskome znači majica, op.prev.*)

JESTI GOTOVO ZATIM IDU

KUĆA AMBRA OSOBE VIDJETI (*u izvornom tekstu krivo napisana riječ osobe – pesone, umjesto persone, op.prev.*)

BAČVE. GOTOVO SOFIA, AMBRA,

VITTORIO, MIECHE, MARTINA, (*Mieche - vjerojatno Michele, op.prev.*)

ZAJEDNO IGRATI ŠTO

1 Silvia Ceria, edukacijska rehabilitatorica, didaktička i metodološka koordinatorica; Lilia Andrea Teruggi, savjetnica za didaktiku pisanog jezika u projektu.

2 Zapisi djece prepisani su bez ispravljanja pravopisnih pogrešaka

BEFANA BOJATI GOTOVO (*U Italiji, Befana je simpatična stara vještica koja 6. siječnja djeci donosi darove i ostavlja ih u čarapi, slično Svetom Nikoli, op.prev*)

ZATIM OSOBE ZAJEDNO IGRATI TOMBOLA GOTOVO ZATIM SMO OTIŠLI SVI SVOJA KREVET

SPAVATI SU ZAJEDNI (*u izvornom tekstu prilog zajedno (tal. insieme) stavljen je u množinu – insieme, kao da odgovara subjektu "oni", op.prev.*)

- Uz to, uočavaju se teškoće u razumijevanju rečenica u kojima prisutnost i/ili odsutnost nekih elemenata (članova, prijedloga, zamjenica, itd.) imaju odlučujuću ulogu u odnosu na složeno značenje teksta.

Došle smo do zaključka da ćemo s našim gluhim učenicima samo putem pisanja moći izvoditi rasprave o talijanskom jeziku, te im na taj način omogućiti da zapaze aspekte koji im u nastavi inače često promaknu. Trebalo je, dakle, stvoriti kontekste pisanja u kojima će gluha djeca ne samo moći vidjeti, već i razumjeti kako jezik funkcionira.

U isto vrijeme pojavila se zanimljiva metoda - "Logogenija" (Radelli, 1998.). Odmah smo shvatile da s njom imamo zajednički cilj (pokazati na vidljiv način gluhoj djeci one jezične elemente koje ona ne mogu usvojiti prirodnom izloženošću jeziku), kao i sredstva kojima se to želi postići (kontrastom značenja - korištenjem parova rečenica koje se razlikuju u samo jednom detalju, jer, kako ističe autorica, "samo preko kontrasta može se pokazati značenje svakog pojedinog elementa u rečenici"³). Prvih godina projekta, potaknute istim motivom (omogućiti gluhoj djeci potpuno usvajanje talijanskog jezika putem vizualnog modaliteta), nesvjesno smo koristile tehnike vrlo slične onima Logogenije, osobito kad smo poticale naše učenike da s nama komuniciraju putem pisanja, kako bismo stvorile teren za jezično usvajanje i razmišljanje o jeziku, ili kada smo, umjesto davanja objašnjenja, navodile analogne primjere ili mnogobrojne ispravne modele. Smatramo, dakle, da imamo mnogo toga zajedničkog s Logogenijom. Ono što nas, međutim, razlikuje uloga je komunikacije, koja u našem pristupu ostaje prioritet u odnosu na cilj prijenosa jezičnih informacija. S obzirom na dob naših učenika, bilo bi teško i ograničavajuće temeljiti rad dominantno na jezičnim razmatranjima, izvan konteksta stvarnih potreba za pisanom komunikacijom. Treba reći da smo putem projekta dvojezičnosti djeci mogle pružiti ne samo posebne postupke, već i prirodniji ritam

i vrijeme potrebno da urone u jedno opće i potpuno jezično iskustvo, što je jamčila i prirodna uporaba LIS-a. U stvari, znakovni jezik velikim dijelom otklanja nedostatak informacija kojima je obično izloženo gluho dijete, gubitak svega onoga što se prenosi jednostavnim razgovorima među različitim sugovornicima u svakodnevnim situacijama. Formalne i neformalne komunikacijske razmjene koje gluha djeca svakodnevno doživljavaju omogućavaju im da nauče uspostavljati odnose, sprečavajući tako stvaranje one "hipertrofirane želje za komunikacijom", koju je uočila Radelli⁴ kod nekih svojih učenika. Na kraju, vladanje LIS-om kao prirodnim jezikom i njegova usporedba s talijanskim jezikom nude brojne mogućnosti za razmišljanje o jeziku.

Smatrale smo neophodnim osmisliti takav način rada s gluhom djecom koji će nam omogućiti da zapazimo "pretpostavke" ili ideje koje podržavaju njihove pogreške, te da istovremeno kod njih potičemo usvajanje talijanskog jezika na način da postanu samostalnija i kompetentnija u pisanju i razumijevanju tekstova. Tako su rođeni "pisani dijalozi", nastavne situacije čiji je prioritet "razgovarati" pišući, ali u stvarnim i značajnim kontekstima: polazimo od komunikacije, kako bismo s učenicima uspostavili odnos empatije, koji će nam omogućiti da ih dovedemo do razmišljanja o aspektima jezika koji im na druge načine nisu dostupni.

Opis laboratorija

U laboratoriju pisanoga jezika sudjeluju sva gluha djeca koja su dosegla početnu razinu alfabetskog pisanja, u smislu da su svjesna odnosa između fonema i grafema, iako taj odnos može biti i nesustavan. Ne očekujemo konvencionalnost, tj. pravopisnu točnost, već postizanje takve razine pisanja koja će djeci omogućiti proizvodnju poruka koje odrasli mogu "interpretirati", odnosno koja će im omogućiti ulazak u smislenu komunikaciju.

Rad u laboratoriju organizira se svaki tjedan u vremenu kojeg čujuća djeca provode na nastavi stranog jezika, što omogućava sudjelovanje triju nastavnika: razrednog nastavnika, razrednog edukacijskog rehabilitatora i edukacijskog rehabilitatora - koordinatora. Na taj način može se zajamčiti odnos gotovo jedan na jedan između odrasle osobe i djeteta, budući da su rijetko kada više od tri gluha učenika prisutna na satu. Parovi se tjedno izmjenjuju, kako bi se izbjegla ovisnost djeteta samo o

3 Radelli B. (1998.), Nicola vuole le virgole. Introduzione alla Logogenia, Padova, Decibel editrice (str.34).

4 Radelli B. (1998.) (op.cit.), str. 42 i 43.

jednoj osobi, te kako bi ga se potaklo da koristi različite modalitete pri pisanju dijaloga.

Treba naglasiti da je glavno pravilo laboratorija, koje je već na početku djeci jasno predstavljeno, da se komunicira isključivo pisanjem, izbjegavajući "na bilo koji način" govorenje ili znakovanje. To jasno određuje način rada i definira karakteristike "tog" prostora i "tog" vremena.

Djeca rade u velikim bilježnicama, podijeljenim na dijelove različitih boja, koji su spremnici za "riječi". Svaka boja odgovara određenom sugovorniku, dopuštajući parovima da u komunikaciji nađu nit osobnog stila, a odraslima, posebno, da održe koherentnost svojih postupaka.

Općenito govoreći, svaka aktivnost u pravilu traje jedan školski sat kako bi se omogućile tjedne izmjene parova, iako neke situacije mogu zahtijevati i duže vrijeme rada.

Aktivnosti

Što se tiče didaktičkih aktivnosti, nismo slijedile neke strogo određene putove, već smo ih nastojale same osmisliti prema potrebama i interesima koje smo postupno uočavale; faze razvoja komunikacijske i jezične kompetencije kod djece dovele su nas do definiranja postupaka koje smo prikazale u nastavku.

Tijekom prve godine korišteni su prvenstveno tekstovi - upute za građenje različitih objekata, kako bi se uspostavio smislen i motivirajući odnos između odrasle osobe i djeteta. Shvatili smo da aktivnost pokreće komunikaciju, a komunikacija pokreće jezik: želja djeteta da "čini" nije samo davala određeni smisao situaciji, već je otklanjanla otpor prema interpersonalnoj komunikaciji i poticala korištenje pisanoga jezika za razjašnjavanje i rješavanje svih nedoumica koji proizlaze iz interpretacije teksta. To je vidljivo i u sljedećem dijalogu između L., djevojčice koja pohađa treći razred osnovne škole, i S., sugovornice koja koristi zeleni dio bilježnice.

Cossato, 30. rujna 1999.

Mačići

1. Oboji tijelo prstom, razmazujući boju svuda unutar polja.
2. Nacrtaj glavu, malo manju, na isti način.
3. Nacrtaj uši i rep vrhom prsta.
4. Nacrtaj brkove, oči i nos vrhom prsta.
5. Dodaj bijele mrlje na njuški, prsima i šapama.

*Dobar dan Silvija u zelenom smo!*⁵

Točno! Sviđa ti se?

Što ti se sviđa?

(Ja ostajem zbunjena, ne razumijem pitanje).

Želiš reći - što se meni sviđa?

Zeleno.

Željela sam znati sviđa li ti se to što smo u zelenom.

Da.

Dobro! Sad uzmi papir.

Gdje je?

Ispod klupe.

Dodaj mi olovku.

Evo.

Hvala.

Možemo početi?

Gdje si otišla?

Da uzmem boje jer je pisalo u zadatku!

Bravo. Nastavi.

Zašto si otišla kod B.?

Da uzmem posudu koja mi treba meni!

OK.

Jer kutijica ima je već ljubičasta pa meni mi ne treba!

Ako ti ne treba, uzmi neku drugu kutijicu.

Ne pretjeruj s bojom!

Što znači pretjerati mislim znači što radiš!

Ne, pretjerati s bojom znači staviti previše boje.

Dodaj mi kist koji mi treba!

Jesi li sigurna? Pročitaj zadatak!

(Ponovno čita i slika prstom, kako piše u tekstu).

Lijepo! Možeš čak i promijeniti boju određenih detalja.

(dolazi Kristina, edukacijska rehabilitatorica za matematičko-prirodoslovne predmete).

Pozdrav Kristina!

Pozdrav lijepe moje, što radite?

Crtala sam mačku evo pogledaj!

Daaaaaaa!!! Prekrasno je, sama si je nacrtala?

Da. Pozdrav svima vidimo se danas popodne dobar tek! ("dobar tek" piše "buona petito", umjesto "buon appetito", op.prev.)

OK, dobar tek i vama.

Dobar tek svima!

Hvala!

Pozdrav moram ići nemoguće je!

Iz aktivnosti koje predviđaju građenje objekata prešli smo na jezične igre: križaljka, rebus i akronimi koji su nam, budući da sadrže tekstualnu strukturu koja podliježe pravilima, omogućavali značajnu usredotočenost na jezik. Razvoj kompetencija kod djece i njihova sve veća

5 Tekst prikazan kurzivom pisala je djevojčica i prepisan je bez ispravljanja pravopisnih pogrešaka.

spremnost da se "igraju" pisanim jezikom omogućili su nam da u dijaloge uključimo različita razmatranja o jeziku. Za ilustraciju ovih postupaka u nastavku donosimo dijalog između L. (četvrti razred osnovne škole) i S., edukacijske rehabilitatorice.

Razred 4.a

26. rujna 2000.

Pozdrav "Si" ja sam "Li" pilence sjećaš se?

Kako da ne? Ne bih te baš mogla zaboravit!!!

Kako si? A praznici?

Ja sam dobro ako sam dolazila u školu tako bolesna!!

Što se događalo?

Praznici su bili predivni!

Kad je počela škola bila sam ljuta!

I što se onda dogodilo?

Je li bilo nešto što ti se posebno sviđalo raditi?

Ali...školski rad ili...?

Da, u radu koji se izvodio u školi, mislim.

(L. podvlači ta dva izraza).

To što sam podvukla crno što to znači?

1) IZVESTI rad...

IZVESTI posao.. = napraviti, riješiti...

IZVESTI zadatak...

2) MISLIM reći: baš u školskom radu:

"Sviđa ti se ovo voće? Kivi...MISLIM!"

"Učiteljica (MISLIM Flavia) radi s Benedettom".

Pogodi što znači!

Pokušaj zamijeniti riječ s nekom drugom...

Moram napraviti (neki drugi) primjer?

Ako želiš, da.

Ili pročitaj ove tri rečenice i pokušaj jednostavno zamijeniti riječ MISLIM s nekom drugom koja ti se čini prikladnom.

Znači BAŠ?

Ne baš! Skoro... Postoji veza.

To je kao neko objašnjenje ... gledaj.

"Maria??? O kome govoriš? Ah da! Želiš reći ona plavuša? Naravno, shvatila sam, misliš na nju!"

U ovom djelu postoje dvije riječi koje možeš zamijeniti s "misliš"...

(L. zaokruži izraz "želiš reći").

Znači da je ŽELIŠ REĆI!

Bravo! Hoćemo sad napraviti križaljku? Hoćeš?

Da.

(L. riješi sve riječi u križaljci osim jedne: "dvojica igrača koji imaju istu kombinaciju brojeva na lutriji", a odnosi se na riječ "AMBO".

Nastavnica joj predlaže da pogodi pomoću slika pored kojih treba napisati nazive onoga što one prikazuju, zatim treba izdvojiti inicijale tih četiriju riječi koji, kad se spoje, sačinjavaju traženu riječ. Kada postoje takva dva igrača koji dobiju zgoditak na lutriji kaže se AMBO.

Ne, AMBI.

Ne, ne! Kaže se AMBO. A zašto misliš da se kaže AMBI?

Zato što su igrači! (ističući slovo I na kraju riječi (u talijanskom jeziku imenice m. roda tvore množinu nastavkom -i, op.prev.)).

Shvatila sam. Sad nađi rješenje igre.

Što kaže Cindy Cipu i Ciopu?

VI STE MOJI NAJDRAŽI PRIJATELJI

Pozdrav, ljepotice!

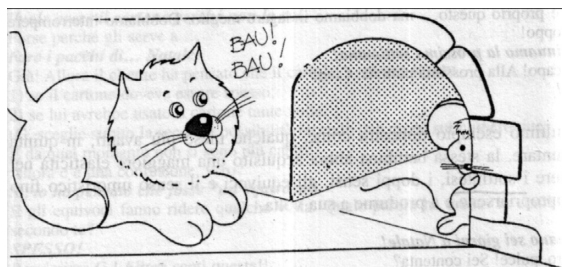
Vidimo se sljedeći put!

Pozdrav! "Si" lijepo ili ružno veliko pile?

Nadam se da MISLIŠ lijepo!! Pozdrav!

Pozdrav!!

U sljedećoj fazi odlučile smo uključiti u dijaloge poslovice i fraze, aspekte koji su gluhoj djeci vrlo teški. Njihove teškoće u zamišljanju skrivenog i prenesenog značenja potvrdile su potrebu da ustrajemo na tom aspektu, ali i da istražimo druge kontekste u kojima je ovaj problem izražen. Tako smo došle do humora - humorističkih crtica, viceva i stripova. Oni su se pokazali kao odlično sredstvo, budući da su vrlo kontekstualizirani, na prirodni način dovode djecu do toga da se zaustave nad nekom riječi i shvate dvostruki smisao usklađivanjem različitih informacija sadržanih u tekstu. Primjer kojeg donosimo u nastavku prikazuje dijalog djevojčice G. iz četvrtog razreda osnovne škole, o sljedećoj humorističkoj crtici.



SLIKA 14*. Miš, kako bi pobjegao mački koja ga želi uhvatiti, sakrio se u rupu.

Mačka, strpljiva, čeka i čeka.

Nakon dugog čekanja došla je na ideju:

"Vau-vau-vau!" viknula je.

Miš upadne u zamku i izađe iz rupe, uvjeren da je pas otjerao mačku. No mačka ga, vrebajući, uhvati u jednom skoku i pojede ga. Na kraju objeda mačak zadovoljan reče: "Danas ako ne znaš jezike, ne možeš jesti!"

Promotri i pročitaj papir s novom crticom.

Jako mi se sviđa jer:

Umjesto glasa mačke je glas psa.

Ah! Odmah si to shvatila! Ali što se dogodilo? Ima li koje drugo značenje?

Nema drugog značenja jer je mačka jako lukava i šali se za šalu da je pas i miš misli da nema mačke i na kraju izađe i mačka ga pojede.

(Nastavnica napravi prozorčić, na rubu bilježnice, u koji napiše rečenice: "Šalim se da sam vještica". "Ja sam vještica za šalu". Zatim nastavi razgovor).

Baš je lukav taj miš!

Sviđaju mu se strani jezici??

Ali nije miš, nego mačka.

K vragu!! To je bio "lapsus"...pogriješila sam: u glavi sam mislila mačka, a ruka mi je napisala miš...! UPS, jedna ja, starim.

U redu, dakle, što sad moram napraviti?

Sad mi moraš objasniti zašto te ova pričica nasmijala... prije si se smijala, zar ne?

Da, jer je pomalo luckasta, lukava i uveseljava! Zapravo nasmijava!

Misliš da je "nasmijati" bila baš namjera, cilj autora?

Da.

Onda ovo nije jednostavna priča, niti poezija... što je to?

Vic.

Da, vic! Sječaš se od prošlog tjedna?

Da!

Ali sad me malo poslušaj... možeš li pronaći one elemente s kojima se autor igra kako bi nasmijao čitatelja?

Koristeći promjene glasa.

Jedan je upravo taj... ali moramo to bolje ispitati. Nažalost moramo prekinuti!

Nastavljamo idući tjedan!

OK, šefe! Do idućeg sata. Pozdrav!

Pozdrav!

Posljednji primjer pokazuje na koji je način nekoliko mjeseci kasnije, u petom razredu osnovne škole, ista djevojčica usvojila veću elastičnost u razumijevanju humora, skrivenih misli, dvostrukih značenja i dvosmislenih riječi, te ih je na kraju i sama proizvodila.

Nedostaje još samo 6 dana do Božića!

Istina je, pilence! Jesi sretna?

Jako.

Očekuješ nešto posebno?

Naravno!

Poklone!

OK! Ja pak očekujem malo mira i odmora!

Reci mi, prošli put ste radili u skupini, zar ne?

Da!

Da ti objasnim: Na papiru je pisalo

NEKI ČOVJEK ULAZI U PAPIRNICU:

"TREBA MI KARTON!"

"ČESTO?"

"NE...PONEKAD!"

(igra riječi - "spesso" u talijanskome znači "često"; "cartone spesso" znači debeli karton, op. prev.)

Je li ti bila zabavna ova dosjetka?

Ali...Ne razumije nas ništa.

(Nastavnica zaokruži riječ "nas" i djevojčica je bez oklijevanja prepravi u "se").

Pričaj mi malo: što želi kupiti kupac?

Karton.

OK, i kaže prodavaču: Treba mi karton.

Do ovdje se sve čini normalnim. Ništa nije smiješno, zar ne?

Daaaa!

Zatim se dogodi nešto: prodavač ga pita... (nije stigla ni završiti rečenicu kada se G. ubacila).

ČESTO?

I što to, po tebi, znači?

Znači "DEBELI"

Znači pitanje se odnosilo na karakteristiku kartona?

Da, baš na to!

Po tvom mišljenju, kupac je shvatio istu stvar?

Ne.

Nego što je on shvatio?

Je li dolazio u njegov dućan "mnogo puta"!

= često

Što znači "Treba mi"? (...karton)

Želi imati karton za ne znam što!

Možda mu treba da...

Napravi pakete za...Božić!

Eto! Dakle, kupac je mislio da prodavač želi znati:

1) mora li karton biti debeo;

2) koristi li on karton mnogo puta.

(G. odabere odmah drugu mogućnost nacrtavši križić preko broja dva).

I od tog trenutka nisu se više razumjeli!!

Dakle, nastala je zbrka, zar ne?

Da, mislila sam da je to bila "dvoznačnost".

A dvoznačnosti neki puta nasmiju. Koja je riječ stvorila ovu zbrku, po tvom mišljenju?

ČESTO!

Bravo G.! Sad slušaj ovu!

Jedan gospodin ulazi u kavanu. (Igra riječi - u talijanskom jeziku riječ "il caffè" ima značenje i "kavane" i "kave" kao napitka).

Splash!

To je jedan mrav koji ulazi u šalicu kave.

Pomislila si na mrava???

Da, jer sam ja njegova prijateljica.

Pod "kava" (tal. caffè) često se misli...

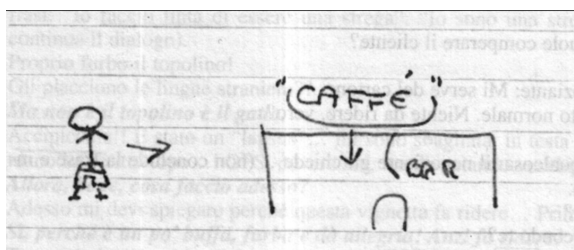
(Djevojčica nastavi:)

1) caffè = šalica

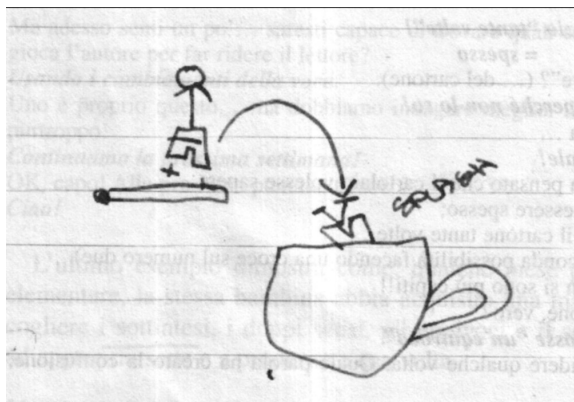
2) cafferia caffè = kafić

Super si! Dvoznačnost je upravo tu!!

Jasno je da je normalna verzija:



a ona smiješna je



I onda SPLASH!!! Ali pogledaj samo koji način "ULAŽENJA"!!!

Pozdrav G.! Sretan Božić!!

Pozdrav i tebi!!

Postupci

Najveći dio postupaka koji se koriste u pisanim dijalozima odnosi se na semantičko-leksičke i gramatičko-sintaktičke aspekte, jer smatramo da pravopisni aspekt ima manju važnost za usvajanje komunikacijskih i jezičnih kompetencija. Uz to, možda zbog osobitosti njihove vizualne percepcije, naši gluhi učenici čine relativno mali broj pravopisnih pogrešaka u odnosu na čujuće vršnjake.

Na *semantičko-leksičkom području* djelovanje nastavnika usmjereno je prvenstveno na pojašnjavanje značenja pojedinih riječi i izraza. U tu svrhu koristimo različite strategije:

- Direktna objašnjenja, definiranjem termina i preoblikovanjem izraza, i to samo u slučajevima u kojima je važno da se ne prekida tijekom komunikacije, budući da bi to negativno utjecalo na razumijevanje teksta:

(G. i L.30/09/99)

Dobro, pročitaj drugu točku.

Što znači sagoma (talijanska riječ za formu, oblik)?⁶

To znači oblik.

Uzmi olovku...

...

(L. i S. 30/09/99)

Ne pretjeruj s bojom!

Što želiš reći znači pretjeruj?

Što misliš?

Što radiš pretjerivati mislim znači što radiš!

Ne, pretjerivati s bojom znači staviti previše boje.

...

(G. i L. 04/10/99)

Gdje smo stigli zadnji put s čitanjem?

Nisam razumjela.

Pročitali smo točke 1, 2, 3 i 4?

Pročitali smo točku 3.

...

(G. i L. 04/10/99)

Što znači "traka"?

To znači dugi i uski komad papira.

- Umetanje riječi ili izraza u različite kontekste, kako bi se omogućilo zaključivanje o značenju putem promatranja njihova funkcioniranja u kontekstu. Korištenje informacija u različitim kontekstima ima svrhu omogućiti djeci da zapaze različite semantičke nijanse riječi, izbjegavajući rigidnost jednoznačne interpretacije.

Stalo nam je do toga da gluha djeca nauče integrirati smisao kojeg intuitivno pridaju nekoj riječi, s njezinim društveno prihvaćenim značenjem te da shvate da, uz "definicije", postoji mnogo složenih načina pridavanja značenja riječima (Simone, 1990).⁷

(V. i S. 11/10/00)

Što znači nacrtaj?

Pogledaj ove rečenice:

- 1) "Nacrtao sam jednu crtu."
- 2) "Moraš nacrtati crtu olovkom, a ne bojicom!"
- 3) "Mama je naslikala tijelo, zatim je nacrtala šape olovkom."

Pogodi:

CRTATI =...**BOJATI**...ili, bolje...**slikati**...

Bravo! Jako je lijep tvoj crtež. Sad stavi naslov

Žirafa

...

(G.i S. 15/11/99)

Pogledaj naslov današnjeg rada. Što znači prskati?

Ne znam.

Što ti padne na pamet kad ti netko kaže "prskati"?

Ma ne znaaaaaaaam

Da ti dam neki primjer?

Da.

"Prolilo se vino u kuhinji. Pod je ostao poprskan ljubičastim mrljama."

Poprskan znači umazan?

Ne uvijek. Pogledaj drugi primjer: "Padao je snijeg lagano, lagano...planine su bile poprskane bjelinom".

Možeš li mi dobro objasniti?

Evo ti posljednji primjer. Jesi li ikada vidjela mamu kada pere stakla na prozorima?

Da.

Što radi prvo?

Prka (ispravljeno kasnije u **prska**)

Pogodila si...Bravo! Pažljivo, napiši mi u jednoj rečenici što radi mama. Što uzima?

Nešto što daje sjaj.

Ah! Sjaji, zar ne?

Da. Svakako.

Ta "stvar" je tekuća kao i voda?

Da.

Ali želimo napraviti ovaj posao!

Ako ne pogodiš što znači "prskati" nećeš moći "prskati boju"!

Ja sam pogodilo! Dakle hoćemo li sada raditi?

(Odluči dodati "možeš": **Dakle možeš hoćemo li sada raditi?**)

Možeš ili možemo?

(Zamjenjuje s možemo: **Dakle možemo hoćemo li sada raditi ?**

Da, možemo to raditi = prskati

Za prskanje ti treba tekuća ili gusta boja?

Gusta.

Možeš ju prskati ako je jako gusta?

Ne.

Bolje kad je tekuća.

Pokušajmo!

Danas ćemo samo malo pokušati prskati...OK?

Da.

Bravo G.!!

Sada si savršeno shvatila što znači prskati!

Idući put ćemo s ovom tehnikom napraviti prekrasnu sliku.

Pozdrav!

Pozdraaaaav!!

- Rastavljanje riječi na manje dijelove koji nose značenje. Taj postupak ima za cilj usvajanje istraživačke strategije koja djecu čini samostalnijom pred novim i nepoznatim riječima. U stvari, zapazili smo da su se, nakon nekog vremena, mnogi od naših gluhih učenika učinkovito i "kreativno" koristili ovom strategijom, i to ne samo u pisanim dijalozima, već i u drugim kontekstima učenja.

(B. i S. 22/02/00)

Što znači zadržati (tal. mantenerere)?

Ima li koja skrivena riječ u ovoj?

Da, držati (tal. tenere).

Točno!!!! Je li ti još štogod pada na pamet, promotri je?

Man...

Imaš li kakvu ideju?

Mano (hrv. ruka).

Tko zna! Možda je tako nastala naša riječ...tenere + mano.

Držati u ruci

Možda bismo mogli ovako: Ja mislim man-tenere = kao da čvrsto držiš u ruci. Ali značenje je nešto drugačije. Pogledaj... (slijede primjeri rečenica koje sadrže taj glagol).

⁷ Kako ustvrđuje Raffaele Simone (1990., str.517): "Na području značenja djeluju različiti mehanizmi (PRIDAVANJA ZNAČENJA) čija je raznolikost puno veća od onoga što može otkriti načelo sastavljanja. Načini pridavanja značenja riječima (...) brojniji su i složeniji od onoga što nam aktualne tipologije omogućavaju da shvatimo.

Na gramatičko-sintaktičkom području postupci obuhvaćaju većinom probleme vezane uz različite vrste gramatičke sročnosti, uporabu zamjenica, različite vrste veznika i redosljed riječi u rečenici.

- Budući da gramatička sročnost utječe na morfologiju riječi, na njoj se najviše radi: na sročnosti između elemenata neke imenske sintagme (član, imenica i pridjev), između subjekta i predikata, između zamjenice (odnosna, osobna ili pokazna) i antecedenta itd. Nastojimo raspravljati o pretpostavkama djece, koje imaju svoj odraz u načinu na koji ona pišu riječi, kako bismo poticali preoblikovanje tih riječi. Ako ipak učenici nisu sposobni preformulirati ih na konvencionalan način, nudimo im referentne modele iz kojih mogu pribaviti potrebnu informaciju.

(L. i S. 05/10/99)

Treba ti crvena boja? Zašto?

Mačić! *Za nos usta i roza mi treba za uši*

(Umjesto člana "le" uz imenicu orecchie" (uši), pogrešno je naveden član "gli", koji normalno označava množinu imenica muškog roda koje počinju vokalom, ali ovdje se radi o iznimci. Rasprava u nastavku vodi se oko (ne) točnog člana ispred imenice, op.prev.)

"Gli" orecchie? Jesi li sigurna?

Ne! *I orecchie.* (Član "l" označava množinu imenica muškog roda koje počinju suglasnikom, a član "le" množinu imenica ženskog roda. Riječ "uho" ima nepravilnu množinu - u jednini ima član za muški rod, a u množini za ženski, op.prev.)

Pogledaj: un orecchio l'orecchio
due orecchie le orecchie

Čudno, zar ne?

Da.

Ali tako se kaže...! Dakle, molim te, ponovi mi zašto ti treba roza boja.

Nisam ništa razumjela.

Jesi li dobro pogledala moj primjer?

Da, ali nisam uspjela shvatiti!

Zašto želiš ružičastu boju?

Aaaaah, za dva uha! ("per due orecchie")

Znači, "i" orecchie ili "le" orecchie?

Le orecchie! Daj, želim crtati!

Bravo!

Ajde, uzmi boju i dovrši mačića.

...

(V. i S. 11/10/00)

Ah razumijem koja životinja

Ti si lukav! Koja je životinja?

Žirafa. (il giraffe - pogrešno napisan član; ova imenica

je ženskog roda, op.prev.)

Bravo!!! Pogodio si...

Obrati pozornost na ove životinje u zoološkom vrtu

un leone / il leone (lav)

una giraffa / la giraffa (žirafa)

un orso / l'orso (medvjed)

una scimmia /la scimmia (majmun)

...

Nakon nekoliko intervencija postaje dovoljno ukazati na nedostatak sročnosti, podvlačeći ili zaokružujući upitan element, kako bi ga djeca ispravno upotrijebila:

(G. i M. 15/05/01)

Po mom mišljenju SVE KRAFNE NEMAJU RUPU znači da NEKE NEMA RUPU jer su zatvorene.

(Nastavnica istakne množinu riječi "krafne" i "neke" i jednom linijom poveže ta dva množinska oblika s predikatom "nema". G. promijeni "nema" u "nemaju").

- Problemi vezani za zamjenice, veznike, prijedloge i priloge itd., rješavaju se prvenstveno nudeći modele koji omogućavaju djeci da zapaze njihov način funkcioniranja i njihovu razliku u odnosu na druge slične elemente. Ni ovdje ne koristimo izravno ispravljanje, niti dajemo konvencionalno rješenje u odnosu na datu situaciju, već nastojimo da djeca sama dođu do rješenja na temelju analognih i neanalognih modela.

(G. i M.16/01/019)

Nedostaje ti jako Lianina?

Tko je Lianina?

Ja da je dozovem zovem ih "Lianettina"!

(Nastavnica zaokruži riječ "ih" i poveže je sa sljedećim pitanjem)

Po tvom mišljenju što ovdje ne valja? Koga zoveš Lianettina?

LIANE TTINA

/

/

Liana

mala = LIANA

Eto! Jasno je sad.

Pročitaj ove rečenice i odaberi onu točnu!

Zovem ih Lianettina

Zovem ga Lianettina

Zovem je Lianettina

(G. označi kvadratić ispred posljednjeg izbora)

Bravo G.!

Mislim da je za danas dosta.

...

(G. i S. 08/05/01)

Mačak zna jezik drugačiji do mačka i tako drugi ga sluša i zatim ga pojede!

(Kad je ponovno pročitala svoj tekst, djevojčica izmjeni tekst u: **Mačak zna jezike drugačije do mačka i tako drugi ga sluša i zatim ga pojede!**

(Nastavnica nacrtala crveni semafor da naznači da "do" nije ispravno i djevojčica ga zamjenjuje s "od mačka"). Pogledaj sljedeće rečenice i umetni ono što nedostaje: Vidim rep **od** mačka.

Daleko sam **od** mačka.

Moj jezik drugačiji je **od** tvoga.

(G. pogleda, zatim se vrati tekstu i promijeni rečenicu: **Mačak zna jezike drugačije od svoga...**

(G. i L. 22/01/02)

**Po mom mišljenju je ovako:...TERMOMETAR JE PAO!
Jer zadnja rečenica kaže:...pao mi je s balkona!**

Želi reći da dok je on nešto radio s termometrom pao ih je s balkona.

(Nastavnica na rubu papira na kojem je pisala djevojčica nacrtala prozorčić)

...vidjela sam ih: (KOGA? njih)

...rekla sam mu (KOME? njemu)

(Djevojčica ispravi riječ "ih" u "mu")

Kvalitativna analiza prikupljenih podataka

Razmatrajući pretežno pisane dijaloge djece koja su pohađala laboratorij tijekom tri godine, možemo primjetiti da su, s jedne strane, pokazala vidljivo poboljšanje u svojim komunikacijskim i jezičnim kompetencijama te da su, s druge strane, dobro ovladala sredstvima koja su im omogućila da imaju vrlo aktivnu ulogu u dijalozima.

Što se tiče razvoja komunikacijskih i jezičnih kompetencija, on nije bio samo rezultat naših aktivnosti, već čitavog rada u školi, uz proces individualnog sazrijevanja. Ipak, shvatili smo da su dijalozi mnogo doprinijeli izoštravanju sposobnosti promatranja, analize i baratanja jezikom, osobito u odnosu na ranije spomenute probleme gluhe djece.

Bilo je iznenađujuće kako su se djeca, nakon kraće početne inhibiranosti, uspjela uključiti u aktivnost preko jednog za njih teškog reprezentacijskog sustava, kao što je sustav pisanja. Kako je aktivnost napredovala, njihov doprinos u komunikacijskoj razmjeni postajao je sve veći. U približavanju jeziku vidljivo je korištenje strategija analize i istraživanja koje je tijekom prethodnih razmjena

bila koristila odrasla osoba, a koje su usvojene i obogaćene na djetetov osoban način. Značajan je pritom i ton, istovremeno i "zaigran" i "obvezujući", kojim se L., koja pohađa treći razred, upušta u istraživanje izraza koje je započela nastavnica.

Dakle, završimo s našim VESELJAKOM (tal. buontempone). Tko zna zašto ga nazivamo tako?

Jer se stalno smije i ima usta poput bačve, "buontempone" koji se smije cijelo vrijeme (tal. il tempo = vrijeme). **Dobar kao dobra noć** (buonanotte, hrv. laku noć).

Točno! I ja tako mislim. Ili kao jedan dan s lijepim vremenom (tal. tempo buono), s mnogo sunca.

Jesi li ikad čula izraz "biti dobrog raspoloženja"? (tal. essere di buon umore)

Ne, čula sam za: Buongiorno (hrv. dobar dan, ujutro), **Buonpomeriggio** (hrv. dobar dan, u popodnevnim satima), **Buonpranzo** (hrv. dobar tek, u vrijeme ručka), **Buonacena** (hrv. dobar tek, u vrijeme večere), **Buonappetito** (hrv. dobar tek, općenito), **Buona** (hrv. dobra), **Buon Compleanno** (hrv. sretan rođendan), **Buone feste** (hrv. sretni blagdani), **Buon Natale** (hrv. sretan Božić), **Buona Pasqua** (hrv. sretan Uskrs).

...Uffff!!!... Srećom da je popis završen!! Poznaješ mnoge izraze, ha?

Eh znam.

Onda dodaj ove:

"biti dobre volje..." (tal. avere la luna buona, u doslovnom prijevodu "imati dobar mjesec") "biti zle volje..." (tal. avere la luna storta, u doslovnom prijevodu "imati iskrivljen mjesec")

Naš Veseljak (tal. Buontempone) dobre je ili loše volje?

Aktivna uloga u pisanoj komunikaciji dovodi dijete u situaciju da intervenira u tekst koji je napisala odrasla osoba, kako bi ga promijenilo prema vlastitim pretpostavkama. Te situacije pružaju nastavniku odličnu priliku da promatra i shvati kako funkcioniraju dječje pretpostavke i jezične sheme kojima su one podložne.

(G. i S. 29/02/00)

Često, kada je odmor, izvadiš ispod klupe malu "knjigu", koja ti se jako sviđa...i gledaš...i čitaš...

Album s nogometasima.

Ah, točno! I danas ga imaš za igranje s prijateljima...

Ali ja kažem knjižica koju voliš čitati, dok tvoja mama kaže često: "Giulia čita samo..."

(G. uzme olovku i pretvori zadnje "o" u "a". I tako ispadne: Giulia čita sama).

Ne mislim sama.

Mislim "čita samo..."

Knjigu iz knjižnice!

Možda ne pogađaš zato jer ih sad više ne čitaš ...prije si čitala samo...

"Topolino" (Micky Mouse)

Tako je! Bravo! Upravo sam mislila na Topolina.

Ponekad se događaju situacije u kojima se jasno može vidjeti kako djeca, nakon što su dobro usvojila sredstvo koje koriste odrasli u odnosu s njima, mijenjaju to sredstvo primjenjujući ga u novim situacijama. Tako G. objašnjava nastavnici značenje nepoznate riječi (ili nepostojeće jer ju je prepisala na krivi način) prikazujući sa sigurnošću vlastiti tijek interpretacije.

(G. i S. 10/10/00)

(G sastavlja akrostih koji se temelji na slovima imena jednog njezinog suučenika, i mora pronaći riječi koje pokazuju neke njegove karakteristike. Za slovo "n" napisala je "numeroso" (hrv. brojni). Pretpostavivši da djevojčici izraz nije jasan, nastavnica odlučila je pojasniti ga.)

Što po tebi znači "brojni"?

Aaaah!

(Nastavnica nacrtala semafor s crvenim svjetlom)

Ovo ne može biti! Objasni mi što misliš pod brojni...

Oprosti, ne znam

Pogledaj sad ove rečenice i pokušaj ih sve nadopuniti s tom riječi:

- Djeca u našem razredu su....
- Nemoguće je raditi ako su u skupinidjeca
- Tražim gljive, ali ne želim ih malo: želim da su...

(Djevojčica prvu rečenicu nadopuni s riječi "numeroso" (u talijanskom jeziku ta riječ ne postoji, zamjenila ju je s "rumoroso" – bučan, op. prev.), bez osvrta na promjenu koju je učinila u pisanju. Zatim drugu rečenicu nadopuni rječju "šeptrljava" i treću s "mnoge".

Vidjevši zbunjen izraz lica nastavnice, odlučila opravdati vlastite izbore).

Oprosti mislila sam na riječ "numeroso"

"NUMOROSO" znači numore (pogrešno upamćena riječ, misli na "rumore" – buka, op. prev.)

Jer pogledaj ovdje:

NUMOROSO



NUMORO...= NUMORE

Pazi! Stvarno si odlična, ali tu je pogreška: mislila si na RUMORE (hrv. buka, žamor)

Znala sam da ne govorimo numeroso.

govorimo "numeroso"!

Odlična si! Upravo je tako...

Sad pokušaj izmijeniti slijed koji si ranije iznijela.

(G. ispravi točno sve ranije spomenute riječi)

Mislim da riječ "brojno" znači: uvijek ne razumije uvijek kao T. T. koji ništa ne razumije dakle on je "brojan"!

Ali oprost, koja je riječ sakrivena u "BROJNI" (tal. numeroso)?

Slovo E zamijenjeno je s O.

Točno, ali mislim na cijelu riječ, ne samo na slovo...

Koju riječ nalaziš?

Broj. (tal. numero)

Onda misliš da se to odnosi na T.?

Ne!

Značenje riječi BROJ znači

1 ili 1000 ili 30 itd. brojevi se zove!

BROJ – NI (tal. NUMER-OSO)

Završna zapažanja

Rad s dijalozima, koji se u početku ostvarivao kroz konkretne aktivnosti a zatim, malo po malo, napredovao prema istančanim i složenijim jezičnim situacijama (dvoznačnost, dvosmislenost, humor, ironija...), doveo je do neočekivanih i zadivljujućih rezultata. On zasigurno zaslužuje daljnja produbljanja, bilo transverzalno, analizom rada koji se odvija s drugom gluhom djecom uključenom u osnovnu školu, bilo u vremenu, nastavljanjem s takvim načinom rada u srednjoj školi. U svakom slučaju uvjereni smo, nakon što smo skupile sve dijaloge iz prve tri godine, da komunikacija putem pisanja nudi nebrojene mogućnosti za jezične rasprave.

Naši učenici sve češće koriste pisanje kako bi ih se bolje razumjelo. Čine to s užitkom, sa zadovoljstvom, i stil koji koriste jedan je živ, razgovorljiv stil koji odražava proces mišljenja: govorni jezik ulazi u pisani jezik i u dušu.

Volimo se prisjećati kako je G., nakon samo nekoliko mjeseci rada, važno objasnila da njezina sestrična, u Americi, "proizvodi" neki drugi jezik...! (tal. "fa" un'altra lingua). Kao da je tim izrazom opisala svo svoje naporno iskustvo jezične elaboracije, uspjevši u toj maloj jednostavnoj riječi koncentrirati teorijsku "gustoću" pragmatičkog poimanja jezika, gotovo svijest o konstruktivističkim postavkama na kojima se temelje lingvističke aktivnosti u kojima svakodnevno sudjeluje.

Proizvodi se narukvica, ali proizvodi se i jezik... prije, tijekom i nakon sastavljanja narukvice.

Jezik zaista postaje djelo riječi, duboko zajedničko uranjanje u iskustvo značenja, kojim se igra, manipulira, koje se mijenja.

U dijalozima, uz to, djeca često ponavljaju pitanje: "Jesi li razumjela?". "Jesi li dobro razumjela?".

To kao da implicira kognitivnu potrebu:

"Jesam li dobro objasnio?"

i motivaciju u odnosu:

"Želim da me razumiješ"...,

postajući tako sve češće potvrda i osvajanje:

"Razumio sam!!!"

"Razumio sam sveeeee!"

"Razumio sam savršeno!!!!"

Na vagi glagola "razumjeti", uz mnogo napora i s mnogo težine, spušten je tas s pozitivnim značenjem. To više nije stalna frustracija zbog čestog postavljanja pitanja: "Jesi li razumio?" koje izražava sumnju, nesigurnost i strah od nejasnoća, već je to sada *moćnost* da razumije i ne razumije, sebe i drugoga, u razmjeni koja je životno važna za oboje.

18. KNJIŽNICA

U vrtiću

Cristina Viola i Rosalba Negri¹

Školske godine 1996./1997. djeca u dobi od pet godina uz pomoć odgajateljica osmislila su organizaciju i vođenje knjižnice, vrlo slične onima koje su posjećivala. Kasnije su objasnila mlađoj djeci kako ona funkcionira i započela su pravu posudbu.

Uvodne aktivnosti vezane za pripremu prostora knjižnice bile su:

- upoznavanje osnovnih pravila korištenja knjižnice;
- klasifikacija knjiga koje su na raspolaganju;
- traženje i odabir simbola za svaku kategoriju knjiga;
- identifikacija knjiga i polica pomoću ranije odabranih simbola;
- identifikacija knjiga iste kategorije pomoću brojeva;
- oblikovanje i izrada članske iskaznice;
- odabir "torbe-spremnika" za posudbu.

Svake godine starija djeca nanovo pregledavaju i osmišljavaju organizaciju knjižnice s ciljem da je poboljšaju, no ipak ostavljaju nepromijenjene simbole knjiga, iz čisto praktičnih razloga. Knjige su ovako bile označene: crveni kružić za priče; zeleni trokutić za bajke; žuti limun za priče strave i ružičasti lûk za pjesmice.

Pravila su se periodično mijenjala i zapisivala na kartončice koji su označavali zabranu ili dopuštenje. Primjerice: "ne smiju se uništavati knjige", "ne smiju se krasti knjige", ili: "mogu se gledati knjige", itd. Katalozi se obnavljaju kako bi sve novopristigle knjige bile popisane.

Starija djeca imaju ulogu knjižničara i naizmjenice vode brigu o izdavanju knjiga.

Knjižnični prostor koriste sva djeca iz dvaju odjeljenja za slobodne aktivnosti čitanja i razgledavanja knjiga, za konzultiranje tekstova, razvijanje interesa za čitanje, prepoznavanje i proučavanje različitih vrsta tekstova i njihovih funkcija, a koristi se i kao kutak za pričanje priča.

Posudba

Djeca podijeljena u skupine po dobi jedanput tjedno u pratnji odgajateljice odlaze u prostor knjižnice, gdje mogu odabrati knjigu i ponijeti je kući.

Tjedna posudba odvija se na sljedeći način:

- djeca razgledavaju knjige sama ili u pratnji odgajateljice;
- svako dijete odabere knjigu koju najviše želi;
- knjižničar u smjeni ima zadatak napisati datum i evidentirati ime djeteta na papiru na kojem je preslika naslovnice knjige koju je odabralo (papiri su razvrstani u kataloge koji služe za lakše nalaženje knjiga po vrstama);
- svako dijete nosi svoju knjigu u "torbi-spremniku".

Nakon što se knjige vrte u knjižnicu, djeca ih vraćaju na police, razvrstavaju ih zahvaljujući simbolima i brojevima, a uz to i provjeravaju jesu li sve knjige vraćene.

Uključenost obitelji

Roditelji su na početku godine informirani o postojanju knjižnice, posudbi knjiga i važnosti čitanja i za malu djecu. Odgajateljice im objašnjavaju kako se rađa ljubav prema knjigama, kako se ona može njegovati i razvijati te ističu važnost obitelji u postizanju tih ciljeva. Roditeljima se uz to upućuje pismo u kojem je navedeno vrijeme posudbe i vraćanja knjiga te pravila o korištenju knjiga i torbe-spremnika.

Suradnja obitelji sastoji se u pridavanju važnosti knjigama koje djeca donose kući, u čitanju teksta zajedno s djetetom, zajedničkom promatranju slika, brizi da dijete vrati knjigu u zadanom roku i nadzoru ispravne uporabe knjige i torbe.

Didaktičke aktivnosti koje se izvode u knjižnici

1. Katalogizacija novih knjiga u knjižnici

Tijekom godine u knjižnicu pristižu knjige koje djeca u skupini nastoje katalogizirati koristeći svoja znanja o različitim vrstama tekstova, uspoređujući svoje ideje s idejama vršnjaka i argumentirajući svoje odabire.

Tijekom ove aktivnosti, odgajateljica prvo čita naslov knjige, pokazujući naslovnu stranicu i prihvaćajući prve

¹ Odgajateljice u vrtiću Cossato Centro.

pretpostavke za katalogizaciju. Nakon toga, lista knjigu čitajući najznačajnije dijelove, kako bi djeca bolje razumjela o kojoj se vrsti teksta radi. Određuje se kategorija kojoj knjiga pripada te se stavlja na raspolaganje za posudbu. U nastavku smo iznijeli neka razmatranje djece u dobi od 5 godina u ovoj fazi katalogizacije.

Situacija: djeca slobodno razgledavaju knjige rasprostrte na podu i međusobno raspravljaju kojoj kategoriji bi neka knjiga mogla pripadati. U jednom trenutku odgajateljica skupi sve knjige i pokazujući ih djeci jednu po jednu, postavlja pitanja.

Prva knjiga

Odgajateljica: *Koja vrsta knjige bi ovo bila?(pokazuje knjigu informativnog karaktera: "Životinjice u vrtu").*

Vanessa: To je priča.

*Luca*²: Možda govori o tijelu životinja.*

Martina (znakuje): Ima životinja, znači da je znanstvena.*

Odgajateljica: *Po vašem mišljenju, u ovoj knjizi priča se o avanturama životinja ili kako izgledaju, gdje žive, itd.? Odgajateljica čita dio knjige.*

Vanessa: Priča o tome što radi leptir.

Mattia (znakuje): Objašnjava i o puževima i pčelama.*

Marco F.: To je priča.

Vanessa: Ne, to je znanstvena knjiga.

Druga knjiga

Naslov: "Konj"

Luca:* *To je priča, jer nema ničeg strašnog.*

Marco F.: *Ali znanstvena je, jer opisuje konje.*

Francesca S.: *Govori o malim konjima.*

Marco F.: *Objašnjava nam što radi konj.*

Odgajateljica čita dio teksta.

Vanessa: Zatim su tu i slike koje nam pomažu da shvatimo.

Marco F.: *To su pravi konji, ne nacrtani, to su izrezane slike.*

Treća knjiga

Naslov: "Slučaj nestale gusjenice"

Mattia (znakuje): To je gusjenica koja se zatvara u kukuljicu i onda se pretvori u leptira.*

Odgajateljica prolista knjigu.

Roberta: *To sigurno nije knjiga s pjesmicama.*

Marco F.: *To su stripovi.*

Luca:* *Nije priča strave, mislim da je znanstvena.*

Marco F.: *Čini se da baš govori o gusjenici koja se pretvara u leptira.*

Marco O.: *Promijenila je kožu.*

Marco F.: *Umota se u neki list i onda se pretvori.*

Luca:* *Da, znanstvena je.*

Martina (znakuje):* *I ja mislim da je znanstvena.*

Marco F.: *Jer nam objašnjava nešto važno.*

Martina (znakuje):* *Nije priča jer ne postoje dobri i zločesti likovi.*

Odgajateljica: *Onda, koji ćemo simbol staviti?*

Francesco: *Ružičasto srce.*

Četvrta knjiga

Naslov: "Zlatokosa"

Roberta: *Ovu sam već čula.*

Marco F.: *To su priče, male priče.*

Martina (znakuje):* *Možda je priča strave jer je Zlatokosa na kraju uplašena.*

Luca:* *Možda je znanstvena.*

Martina (znakuje):* *Ne, to je knjiga koja te uplašiti.*

Roberta: *Sjećam se da nije strašna jer su tu tri dobra medvjeda.*

Marco F.: *Nije ni znanstvena jer nam ništa ne objašnjava. To je mala priča.*

Martina (znakuje):* *Možda je bajka kao Crvenkapica.*

Peta knjiga

Naslov: "Knjižica sitna, sitna, majušna"

Odgajateljica otvori knjigu i čita kratki odlomak.

Francesca S.: *Mislim da je to knjiga za vrlo malu djecu.*

Marco F.: *Po meni to je knjiga pjesama.*

Vanessa: *Da, knjiga, jer uvijek ponavlja "sitna, sitna, majušna".*

Iz ove opservacije vidljivo je kako djeca shvaćaju različite tipologije tekstova u knjižnici, ustvrđujući npr. kako su knjige u rimi knjige pjesama, ili da su one "koje objašnjavaju" kako je građeno ljudsko tijelo ili što jedu životinje znanstvene knjige, da su one koje počinju s "bila jednom" priče i tako dalje.

2. Anticipacija sadržaja tekstova

Prostor knjižnice pruža mnogo prilika za ovu vrstu aktivnosti, dopuštajući djeci prvi pristup čitanju, shvaćenom kao izdvajanje značenja u svrhu funkcionalnijeg korištenja pisanog jezika.

Djeca mogu istraživati neki tekst kako bi predvidjela njegov sadržaj ili kako bi se kod njih poticao razvoj kompetencija potrebnih za sustav pisanja. Ovo posljednje događa se kada se npr. zadrže na nekom posebnom zapisu.

2 Djeca označena zvjezdicom (*) gluha su. Ako nije jasno naznačeno rječju "znakuje", gluho dijete koristi govorni jezik.

Skupina djece u dobi od 3 godine.

Situacija: Djeci je predloženo čitanje knjige "Mačak Pepe", koja priča o avanturama prkosnog mačka na jednom seoskom imanju. Tekst je odabran kako bi ih se pripremio za upoznavanje životinja odlaskom na selo, te kako bi se nakon toga realizirale neke aktivnosti na logičko-matematičkom i grafičko-slikovnom području. Prije čitanja priče, djeca su potaknuta na izvođenje anticipacija.

Odgajateljica (pokazujući knjigu): Što mislite o čemu će govoriti ova knjiga?

Giulia: Ovdje piše seosko imanje (pokazuje na naslov).

Ylenia: Možda životinje.

Antonino* (znakuje): Krava.

Giulia: Ne, ne vidiš koliko tu životinja ima.

Lorenzo: Piše "sve životinje na selu".

Matteo: Da, "životinje na selu".

Lorenzo: Ne, i izvan, jer tu je i livada.

Ylenia: Piše samo "životinje".

Federico: Možda "mačak".

Giulia: Ne.

Ylenia: Tu je i konj.

Lorenzo: Ali i magarac.

Odgajateljica: A što bi ovdje moglo pisati? (pokazuje na autora knjige).

Federico: Zoološki vrt

Giulia: Možda piše neka gospođa.

Federico: Ali ja stalno vidim životinje.

Giulia: To je ona koja ju je napisala (misli na knjigu).

Odgajateljica: Sad ću vam dati knjigu da pogledate. Što bi unutra moglo pisati?

Giulia: Životinje, mačak, selo.

Ylenia: Ne, nema mačka.

Antonino* (znakuje): prase.

Odgajateljica: Dakle, o čemu govori ova priča?

Giada: O životinjama.

Antonino* (znakuje): O kokoši.

Lorenzo: Ima jedna važna životinja.

Odgajateljica: I koja je to?

Giulia: Možda zec.

Lorenzo: Možda mačak.

Odgajateljica čita priču, ali ne i naslov, te nakon toga nastoji potvrditi neke pretpostavke koje su djeca iznijela.

Odgajateljica: Onda, koji bi mogao biti naslov ove knjige?

Antonino* (znakuje): "Mačak".

Giulia: Ne, "Životinje na selu".

Federico: Ali nije uvijek mačak taj koji izvodi svakakve pakosti!

Lorenzo: onda "Mačak Pepe"

Ylenia: Da, uvijek se govori o mačku, dakle piše "Mačak Pepe".

Tijekom izvođenja ove aktivnosti odgajateljica postavlja pitanja poput: Što vidiš? Što misliš, što piše?, itd. Ta pitanja služe djeci da analiziraju kontekst (sliku) i da ga koordiniraju s kompetencijama koje imaju, i što se tiče sadržaja (koji je prikazan slikom), i što se tiče onoga što je napisano na naslovnoj stranici. U stvari, u ovoj situaciji djeca zapažaju jednu od prvih pretpostavki čitanja: usku povezanost između onoga što je napisano i slike, iznimno važnu pretpostavku za izvođenje anticipacija i započinjanje rasprava i usporedbi.

Ciljane intervencije poput: "ovdje (pokazujući na neki posebni zapis), što bi moglo ovdje pisati?", ili "pokušaj pročitati ono što si rekao, pokazujući prstom mjesto gdje čitaš", potiču razmatranje i pozornost pri susretu s pisanim tekstom, dajući mjesto izgradnji novih strategija čitanja. Usmjeravanjem pažnje na kontekst tj. sliku, djeca dolaze do razmatranja kvantitativnih aspekata (količina elemenata: linija, riječi i/ili slova), te kvalitativnih aspekata teksta (vrsta slova ili grafema). U nastavku donosimo opservaciju skupine djece u dobi od 4 godine, u kojoj možemo uočiti spomenute aspekte.

Situacija: djeca su došla u knjižnicu i odgajateljica im predlaže čitanje jedne knjige iz odjela "Priče strave", pokazujući im samo naslovnu stranicu. Knjiga je nova, pa je moguć niz anticipacija o sadržaju.

Emil: To je knjiga strave.

Lisa: Po mom mišljenju, priča o duhu.

Linda: Tu je napisano "duh", jer ima ovo slovo (pokazuje na slovo D).

Katia: Eh da, ima slovo D, piše na abecedi (misli na malo slovo).

Lisa: Bit će da je to zločesti duh.

Luca*: Ne može biti napisano "zločesti" jer nema "ZL".

Elisa: Ovo je naslov (pokazuje pravo mjesto).

Odgajateljica čita naslov i pita: O čemu bi ovo bila priča?

Katia: Radi pakosne stvari velikima i djeci.

Elisa: Ili miševima.

Lisa: Po mom mišljenju tu je zločesti miš. Duh možda radi samo neke pakosne stvari.

Odgajateljica: Što bi moglo ovdje gore pisati (pokazuje na "Mlin na vjetru")?

Lisa: To je onaj tko ju je napisao.

Odgajateljica: a ovdje (pokazuje na autora knjige)?

Katia: Drugi čovjek koji ju je napisao, vidi se da su dvojica. Ispod su dva imena i iznad dva prezimena.

Linda: To je broj (pokazuje na broj 4, broj koji se odnosi na broj knjige u seriji).

Katia: To je da se zna broj knjige.

Odgajateljica čita: žuta serija, od 6 godina, broj 4.

Linda: Dobra je i za 4 godine.

Odgajateljica pokazuje drugu knjigu iz iste serije i ukazuje da broj nije 4, nego 1.

Katia: Želi reći da je ta knjiga broj 1, prva je izašla.

Lisa: Broj 4 je izašao nakon broja 3.

Lindine intervencije ("piše "duh", jer ima ovo slovo") i Lucine ("ne može pisati "zločest", jer nema "ZL") predstavljaju jasan primjer načina na koji djeca koriste neke aspekte teksta, u ovom slučaju slova, kako bi stvorila svoja predviđanja te ih odbacila ili preoblikovala.

U ove dvije prikazane situacije može se uočiti kako je veći dio djece pažljiv i zainteresiran za promatranje naslovne stranice. Uz to, anticipacija omogućava stvaranje očekivanja u susretu s tekstem i veću pažnju tijekom čitanja.

3. Početak recenzije knjiga i savjeti čitateljima

Kada djeca vrate posuđene knjige u vrtić, povede se razgovor o tekstovima koji su im se najviše bili svidjeli i onima koji su imali manje uspjeha, nastojeći da svatko iznese svoju prosudbu, potičući ih na obrazlaganje zašto im se neki tekst svidio više od drugoga, ne ograničavajući se tek na puko preporučavanje sadržaja priče.

Svako dijete predlaže simbole za prikazivanje dojma o knjizi ("jako mi se sviđa", "sviđa mi se tako-tako" i "malo mi se sviđa"). Zatim svi promatraju predložene simbole i odabiru one najjasnije. Na taj način svatko može izraziti prosudbu o pročitanoj knjizi.

Uz to, ako pojedino dijete želi, može izraziti svoj stav koristeći se posredovanjem nastavnika koji će zapisati njegovo mišljenje. Aktivnost se izvodi prije posudbe i služi kao vodič u savjetovanju druge djece koje tekstove da ponese kući. Ove jednostavne recenzije periodično se čitaju i komentiraju kako bi se potaknula razmjena mišljenja i osjećaja glede pročitane knjige. Slijedi nekoliko primjera prosudbi o knjigama koje su djeca izrazila nakon čitanja:

- Knjiga: "Sivi planet"
"Svidjela mi se jer je čudovište postalo prijatelj dvojice likova", Michele.
- Knjiga: "Dinodoro"

"Svidjela mi se tako-tako jer mislim da je veliki dinosaur želio pojesti Dinodora", Enrico.

Nakon što knjige odnesu kući, djeca ih zajedno komentiraju i raspravljaju o njima. Uz to, počinje se razmatrati činjenica da nam knjigu može preporučiti i neki prijatelj. To se pokazalo vrlo korisnim jer omogućava djeci da objasne i druge motive svog doživljaja čitanja i da prodube značenje svojih prosudbi. Na taj način mogu shvatiti da je čitanje također i čin komunikacije s drugim osobama. Sljedeći navodi primjer su toga.

- Knjiga: "Vuk i 7 kozlića"

Gaia: Meni se svidjela jer su likovi lijepi, i priča, kao neke puzzle, ali se ne pričvršćuje.

Marco F.: Meni se svidjela jer je majka koza oslobodila svoje kozliće. Moja mama mi ju je cijelu pročitala. Nije mi smiješna jer je tu vuk koji želi pojesti kozliće.

Odgajateljica: Bi li željela nekome preporučiti ovu knjigu Gaia?

Gaia: Francesci M.

Francesca M.: Ne znam hoću li je posuditi jer je tu vuk koji želi pojesti malene.

- Knjiga: "Tri prasičice"

Roberta: Posudila sam je i svidjela mi se, jer je prasičica zarobila vuka ušetom i zatim se na kraju udala.

Luca: Ja sam je ponio kući, ali nije mi se svidjela jer je vuk pojeo dvije prasičice.*

Roberta: Preporučila bih je Francesci S.

Luca: Mene je malo prestrašila.*

Mattia (znakuje): Ja bih je htio.*

- Knjiga: "Prve pjesmice"

Serena: Meni ju je čitala baka i bile su tu mnoge pjesmice. Jako mi se svidjela jer su me pjesmice nasmijale.

Andrea: I ja sam je posudila i svidjela mi se jer ima jedna pjesmica o djevojčici koja je organizirala zabavu i nastavnica ju je izbacila van kroz prozor.

Marco F.: Meni se svidjela pjesmica "Befana" i znam je cijelu napamet.

Francesca M.: Moja baka mi nekad govori ove pjesmice.

Serena: Preporučam je Luci.

- Knjiga: "Gdje stanuje vrijeme"

Martina (znakuje): Sviđa mi se jer je kuća bila... (prepriča priču).*

Roberta: I meni se svidjela, ali je se ne sjećam.

Martina (znakuje): Ja ju preporučam Mattiji*, jer u njoj ima puno stvari i govori o djeci.*

Mattia (znakuje): Ne želim je posuditi.*

Martina (znakuje): Ali prvo je moraš pogledati. Ako ti se ne sviđa, onda je ostavi.*

Nakon što su slobodno izrazila svoje dojmove, djeca mogu preporučiti čitanje određene knjige nekom prijatelju. To je razlog za vođenje rasprave s vršnjacima, komentiranje slika, razgovor o doživljenim osjećajima. Ipak, djeca slobodno odlučuju hoće li prihvatiti preporuku vršnjaka ili ne.

Ime djeteta kojemu je preporučena knjiga zapisuje se zajedno s mišljenjem o knjizi onoga tko ju preporuča. Usporedo s posuđivanjem knjiga stvaraju se plakati s kopiranim naslovnicama knjiga i svim komentarima. Ponekad sama djeca traže da se pročitaju dojmovi drugih o određenom tekstu; tako se oblikuju ideje, anticipacije i očekivanja o različitim knjigama.

Vrtićka knjižnica...zašto?

Tijekom proteklih godina rada vrtićke knjižnice otkrili smo sljedeće :

- djeca su razvila vidno zanimanje za knjige;
- rasprave o katalogizaciji novih tekstova omogućile su zapažanja o postojanju i karakteristikama različitih vrsta knjiga;
- rasprava nakon posudbe, uz preporuku pročitane knjige, predstavljala je input za djecu koja su bila manje motivirana za čitanje;
- različite anticipacije i interpretacije tekstova stvarale su kod djece očekivanja u susretu s knjigom, pružajući mogućnost stvaranja pretpostavki i potičući proces konceptualizacije pisanog jezika.

Odnos gluhe djece prema knjižnici

Gluha djeca koriste knjižnicu zajedno sa svojim čujućim vršnjacima, bilo u vrijeme posudbe, bilo u aktivnostima razvijanja interesa za čitanje i potrage za informacijama.

Zanimanje za knjige i zadovoljstvo čitanja kod gluhe djece rasli su postupno kao i kod čujuće djece, bez značajnih razlika, zahvaljujući stalnoj prisutnosti prevoditelja ili druge odrasle osobe koja znakuje, koje su omogućile njihovo sudjelovanje u pričanju priča i raspravama.

Za vrijeme slobodnog konzultiranja tekstova bila su uočljiva nastojanja gluhe djece da samostalno čitaju i gledaju slike, kao i vidljiv interes za detalje, koji čujućoj djeci često promaknu. Druga zamijećena karakteristika jest pozornost koju gluha djeca pridaju znanstvenim knjigama, listajući ih uvijek iznova, budući da one sadrže brojne informacije kojima ona ne mogu uvijek spontano pristupiti.

Bilo je zanimljivo promatrati naviku posuđivanja knjiga: tendenciju da se više puta odabere jedna te ista knjiga i da se zadrži više od jednog tjedna; možda zato da bi se mogla "pregledavati" više puta, da bi se "doživjele" slike, da bi se shvatila radnja.

Zapravo, kroz razgovor s roditeljima doznali smo o načinima koje djeca koriste u susretu s knjigama i njihovom odnosu prema čitanju. Ponekad roditelji s manjkavim znanjem LIS-a ne znaju kako čitati djetetu, kako prenijeti sadržaje, činjenice, osjećaje koji su prisutni u knjizi, i to u nekim slučajevima može dovesti do opadanja pozornosti i interesa zbog iznimnog napora kojeg zahtijeva praćenje cijele priče. Predložene su im različite strategije za rješavanje ovog problema, ističući kako je najvažniji cilj stvoriti i njegovati ljubav prema čitanju, a ne toliko prenijeti cjelokupni sadržaj knjige. Tako postaje važno zajedno listati stranice, čitati neke dijelove, zauzavati se na slikama ili jednostavno prepričati pročitano priču. U vrtiću, ako to želi, dijete ima mogućnost postupno, putem LIS-a, produbljivati različite aspekte knjige koju je bilo ponijelo kući.

Treba naglasiti da sva gluha djeca nemaju dobru kompetenciju u LIS-u, i to se odražava na njihov odnos prema knjizi, koji postaje površniji i nestalniji. Nedostatak jezika i teškoće pristupa govornoj komunikaciji uzrokuju i loše razumijevanje pravila rada knjižnice i manjkavo zanimanje za skupne rasprave vezane za čitanje. Iz nekih protokola opservacije vidljivo je sudjelovanje gluhe djece u katalogizaciji, iznošenju dojmova, prosudbi i preporuka, uz korištenje LIS-a ili govornog jezika. U ovim aktivnostima obično prvo rezimiraju sadržaj teksta, a zatim objasne razloge svog pozitivnog ili negativnog mišljenja o njemu. Smatramo da ti pokušaji objašnjavanja i izlaganja vlastitih ideja kasnije omogućavaju razvoj različitih jezičnih kompetencija i interesa za čitanje kod djece.

U OSNOVNOJ ŠKOLI

Giovanna Pastorello³

Odluka da se organizira razredna knjižnica i koristi alternativni knjižnični materijal proizašla je iz niza rasprava o važnosti čitanja iz zadovoljstva te sazrijevanja iskustava poučavanja tijekom proteklih godina. Da bi se poticalo učenike na čitanje iz potrebe ili zadovoljstva, potrebno je staviti im na raspolaganje mnogo tekstova, koji će potaknuti njihovu znatiželju i interes za pisani jezik. Samo jedan tekst na raspolaganju ograničava takve mogućnosti, a osim toga, tada se tekst koristi kao sredstvo vrednovanja instrumentalnih vještina čitanja, koje se na taj način doživljava kao "isključivo školska obveza". Smatrali smo također da je važno nastaviti razvijati aktivnosti korištenja knjiga i vođenja knjižnice započelih još u vrtiću, kako bi se poboljšala pedagoška i organizacijska usklađenost dviju razina obrazovanja. Kontakti s vrtićem (osobito s eksperimentalnim odjeljenjima, iz kojih je dolazila većina mojih učenika) i s drugim eksperimentalnim razredima u osnovnoj školi tijekom niza godina, omogućili su mi povezivanje iskustava glede korištenja knjižnice i aktivnosti čitanja i pisanja.

Prije početka

Na sastanku s roditeljima prije početka školske godine, kolegica koja vodi logičko-matematičko područje i ja iznijele smo svoje odluku o korištenju alternativnog knjižničnog materijala, pored obaveznih tekstova te o stvaranju razredne knjižnice. Objasnile smo roditeljima da bi djeca trebala imati mogućnost korištenja knjiga na slobodan i spontan način, iz znatiželje, kako bi promatrala slike, preslikavala ilustracije, ili kako bi pokušala čitati. Ustvrdile smo da nastavnikovo čitanje takvih knjiga predstavlja važnu aktivnost tijekom školskog tjedna, usmjerenu na zadovoljstvo prepričavanja, te da i čitanje kod kuće od strane roditelja može predstavljati obrazovnu aktivnost, budući da dijete dok sluša kako odrasla osoba (bilo nastavnik, bilo roditelj) čita, može pamtit i zamišljati, učiti nove riječi, upoznavati čitačev model i razvijati motivaciju da i samo nauči čitati.

Roditeljima je predstavljen način vođenja knjižnice, ističući kako se nošenje knjiga kući svaki tjedan ne bi trebalo doživljavati kao obaveza, te da dijete može samo listati knjigu, ili tražiti da mu roditelj pročita knjigu ili da je ono čita zajedno s roditeljem, ili pak da pokuša čitati samo, u vremenu i na način koje ono samo odabere.

S iznosom koji nam je bio na raspolaganju svake godine nabavljali smo knjige s različitim vrstama tekstova: priručnike, knjige s receptima, narativne i informativne tekstove, poeziju, brojalice, stripove, itd.

Rad knjižnice

Od prvoga dana knjige su stajale na raspolaganju djeci, koja su ih slobodno odabirala kako bi ih prolistala i promatrala ilustracije. Započela sam im odmah čitati ih, uz uvodnu aktivnost istraživanja teksta: pregled naslovne/zadnje stranice, stvaranje pretpostavki o naslovu, pretpostavki koje proizlaze iz ilustracije na ovitku, pregled slika koje su prisutne u tekstu u funkciji istraživanja naznaka o sadržaju, predviđanje tijeka radnje itd.

Po završetku mog čitanja, učenici naizmjenice preslikavaju na plakat naslov knjige i naziv niza kojem ta knjiga pripada, razdvajajući ih različitim bojama. Na taj način riječi naslova kasnije čine elemente na koje se djeca referiraju tijekom aktivnosti čitanja i pisanja: počinje kao... završava kao... itd.

Sredinom studenoga djeca su već pregledala različite knjige. Zbog toga sam im predložila da uredimo našu knjižnicu i da sama nađu kriterije po kojima će grupirati knjige. Većina učenika stekla je iskustvo s ovime još u vrtiću, tako da im nije bilo teško izvršiti prvu klasifikaciju. Tako su djeca podijelila knjige na stripove, prepoznatljive po plavoj oznaci na poleđini; knjige koje nešto poučavaju - knjige za učenje, označene ružičastom bojom; knjige s pripovjetkama, označene crvenom bojom.

Nakon toga, s djecom su definirana pravila za vođenje knjižnice (koja su zapisana na plakat i u bilježnicu):

3 Razredna nastavnica u Osnovnoj školi Cossato Capoluogo.

- 1) S knjigama treba dobro postupati.
- 2) Školske knjige ne smiju se miješati s onima od kuće.
- 3) Ne smije se svađati oko odabira knjiga.
- 4) Nakon tjedan dana knjiga iz knjižnice mora se vratiti u školu.
- 5) Knjiga se čita samostalno ili uz pomoć odrasle osobe.

Pobrinula sam se da se fotokopira naslovnica svake knjige te da se naprave listići na koje se zapisuje ime učenika, datum posudbe i datum vraćanja knjige. Koristeći registratore i prozirne omote napravili smo tri kataloga (jedan za svaku skupinu tekstova koje smo ranije odredili u razredu), koji su tako tvorili "registre" naše knjižnice. Ustvrdili smo da se posudba odvija uvijek četvrtkom popodne: u početku sam osobno pratila registriranje posudbe i vraćanja knjiga, a zatim je po troje djece naizmjenice (po jedno za svaki katalog) vršilo ulogu "knjižničara".

Od djece se nikada nije zahtijevala neka aktivnost nakon čitanja, upravo kako bi se izbjeglo da čitanje dožive kao školsku zadaću ili obavezu, već su ponekad spontano iznosila nastavnicima ili drugoj djeci svoje dojmove o pročitanom tekstu.

Na kraju školske godine kolegica koja se bavi tematičkim područjem i ja odlučile smo provesti istraživanje o najčitanijim knjigama i grafički ga prikazati. Na plakatu smo prikazale sve naslove knjiga, prikazujući različite izdavačke nizove različitim bojama. Podijeljena u skupine, djeca su konzultirala stranice knjižničnih kataloga koje su se odnosile na određena izdanja te su u graf ucrtavala kvadratiće (u boji izdanja) za svaku ostvarenu posudbu.

Tijekom druge školske godine, s dolaskom novih knjiga, predložila sam djeci da nađu druge načine klasifikacije te su ih ovaj put reorganizirala u šest kategorija: priče o životinjama, bajke, stripovi, priče strave, druge priče te knjige iz povijesti, zemljopisa i prirodnih znanosti. Na listiću za evidenciju posudbi predvidjeli smo i prostor za izražavanje ukupnog dojma o pročitanom tekstu. Djeca su odlučila predstaviti svoje dojmove jednostavnim znakovima: oblak, ako im se tekst baš nije svidio; zvijezda, ako im se tekst prilično svidio; dvije zvijezde ako im se tekst jako svidio.

Da bismo svakom djetetu na kraju školske godine omogućili uvid u to koliko je knjiga pročitano i da bismo stekli opći dojam o korištenju razredne knjižnice, pripremili smo listove s imenima djece u mapi koja se mogla objesiti na zid iznad polica u knjižnici, te je prilikom vraćanja knjiga u knjižnicu svako dijete na osobni list zapisalo naslov pročitane knjige.

Vidjevši pozitivan učinak ranije iznesenog iskustva i sposobnost učenika da samostalno brinu o posudbi knjiga, složili smo se da ne treba strogo određivati datume zamjene knjiga, već da svatko može zadržati knjigu koliko mu je potrebno; uspostavili smo, kao jedino pravilo, da na kraju svakog mjeseca nastavnik s nekim od djece kontrolira kataloge kako bi provjerio njihovu ispravnu uporabu.

Mišljenje djece

U drugom razredu tražilo se od djece da svoja iskustva s knjižnicom prenesu djeci iz druge škole s kojom smo se bili počeli dopisivati.

Evo nekih dijelova tekstova koje su djeca napisala (izostavila sam dijelove koji se odnose na djelovanje knjižnice):

Giulia Z.

"Meni se jako sviđelo iskustvo da imamo puno knjiga umjesto jednu knjigu za sve... volim čitati knjige iz knjižnice i listati ih i gledati slike... neki put, kada završim zadatak, pitam učiteljicu smijem li uzeti knjigu iz knjižnice i ona kaže da mogu..."

Edoardo

"Mislim da je lijepo što imamo mnogo različitih knjiga jer ima više izbora i može se čitati više i otkriti više zanimljivih stvari..."

Cecilia

"Ne bi mi se sviđalo da imamo samo jednu knjigu jednaku za sve, tako bismo svi pročitali iste priče i jednom kad bismo pročitali knjigu ne bismo više znali što da radimo..."

Matteo

"Imati knjižnicu u razredu jako je lijepo i siguran sam da se sviđa i mojim prijateljima... sviđa mi se zamjenjivati knjige jer tako uvijek čitam nešto drugo..."

Giulia D.

"Prošle godine nije bilo potrebe da mi govore da čitam jer mi se to jako sviđa, ali sam tražila pomoć s težim riječima i onima kojima nisam znala značenje..."

Maria Speranza

"U prvom razredu knjige su mi čitali roditelji, a onda sam nakon kratkog vremena i sama naučila čitati... ove godine sam još sposobnija nego prošle godine i čitam sama..."

Lucia

“Za mene je ovo iskustvo knjižnice jako lijepo. U početku mi je bilo malo naporno, ali nakon kratkog vremena sam se na to navikla. Kod kuće mi je mama pomagala oko čitanje knjige govoreći mi: “Spoji ova slova”. I ja sam pokušavala. Prošle godine jedan dan sam čitala, a drugi nisam. Ove godine čitam knjigu iz knjižnice svaku večer, a ponekad i nakon crtića. Sada pri čitanju samo ponekad tražim pomoć od mame...”.

Mišljenje obitelji

Tijekom školske godine sve obitelji imale su dobru suradnju sa školom u izvođenju aktivnosti posudbe i izrazile su pozitivno mišljenje o korištenju knjižnice.

Tijekom susreta s roditeljima, koji su se održavali sva-ka 2 mjeseca, mogli smo provjeriti na koji način svako dijete kod kuće koristi različite strategije čitanja knjiga:

- na početku, bilo je djece koja su pokušavala sama dešifrirati tekstove, a zatim su tražila od roditelja potvrdu, kao i one koja su stvarala pretpostavke o tome što piše u knjizi, a zatim su im roditelji čitali knjigu;
- kasnije je bilo onih koji su se izmjenjivali s odraslom osobom u čitanju, onih koji su čitali knjigu više od jedanput i na kraju onih koji su si sami napravili tjedni raspored čitanja kod kuće.

Završna razmatranja

Nakon nekoliko godina iskustva s knjižnicom, učenici su znali samostalno posuđivati i vraćati knjige (koristiti knjižnične i osobne evidencijske listiće). Tekstovi u knjižnici svidjeli su se djeci, i nešto prije završetka školske godine s učenicima smo kvantificirali podatke koji se odnose na vođenje knjižnice:

- broj naslova u knjižnici: 104 (od kojih 60 priča);
- broj knjiga posuđenih iz lokalne knjižnice: 30;
- broj posudbi ostvarenih u razredu: 434;
- prosječan broj knjiga koje je svaki učenik pročitao: 18.

Tekstovi informativne vrste koristili su se za aktivnosti vođenog istraživanja, a u “slobodno” vrijeme bili su i predmetom spontanog međusobnog konzultiranja parova ili skupina djece. Neke knjige nastavnici su koristili za dramatizacije, osmišljavanje igara i sastavljanje drugih tekstova-knjiga.

Tijekom prvog razreda osnovne škole moglo se vidjeti da su sva djeca usvojila vještinu čitanja, a u korištenju knjižnice pokazala su znatiželju i sposobnost samostalnog odabira knjiga prema svojim interesima. Tekstovi razredne knjižnice pridobili su naklonost djece; čak i informativni tekstovi postali su predmetom pažnje i čitanja, iako u manjoj mjeri nego narativni tekstovi. Korištenje knjižnice pokazalo se korisnim za približavanje djece književnom tekstu, za razvijanje njihove mašte i znanja o “drugim svjetovima” te za vrednovanje estetike jezika.

Tijekom druge školske godine mnogi učenici već su drugima davali preporuke i smjernice za izbor tekstova za čitanje, pokazivali su znatiželju i željeli odmah po posudbi pročitati nekoliko prvih stranica knjige. Briga i trud oko posudbe knjiga povećani su, kao i stalni zahtjevi nastavniku da im čita, kako knjige iz knjižnice, tako i one koje su donosili od kuće. Uz to, bio je zamjetan razvoj instrumentalne vještine čitanja i značajno bogaćenje rječnika.

19. LOGIČKO-MATEMATIČKI LABORATORIJ U VRTIĆU

Anna Rita Ubertalli¹

Od prvih godina života djeca se susreću s matematičkim iskustvima: izvode jednostavna grupiranja, broje, mjere, određuju položaj. Kako navode *Edukacijske smjernice* iz 1991. godine, sposobna su stvarati pretpostavke koherentne s kontekstom, imaju sposobnost prepoznavanja problema i mogućnosti pronalaženja njihovih rješenja. Također interes djece pobuđuju i iskustva vezana uz prirodu, putem kojih mogu uspoređivati i usustvaljivati znanja o prirodnoj i umjetnoj stvarnosti.

U laboratoriju se koriste ponajprije konkretna iskustva koja putem igre omogućavaju djeci da istražuju, raspravljaju, zabavljaju se i uče. Oni postaju protagonisti svoga znanja, koriste strategije, nude spontane odgovore, naivne, ali prikladne i nikad predvidljive, koji proizlaze iz jednostavnih intuicija i usporedbi te suradnje s drugima.

Organizacija aktivnosti

Aktivnosti koje se izvode u laboratoriju mogu se tako podijeliti na:

- didaktičke projekte;
- povremene aktivnosti;
- rutinske aktivnosti;
- projekte kontinuiteta s osnovnom školom.

Didaktički projekti čine temelj godišnjeg programa, a uključuju plan razvoja aktivnosti u laboratoriju, koje se uz fleksibilnu organizaciju provode na različite načine i omogućavaju djeci stjecanje poticajnih iskustava. Didaktičke aktivnosti u laboratoriju usmjerene su na organizaciju prikladnih konteksta koji omogućavaju razvoj aktivnosti na područjima "Prostor, red i mjera" i "Stvari, vrijeme i priroda"², potičući početke strukturiranja prostora, formiranja pojma broja, mjerenja, rasuđivanja, predviđanja, vjerojatnosti i statistike, kao i približavanje otkrićima znanstvenog tipa.

Aktivnosti koja se izvode u laboratoriju omogućavaju djeci da razmišljaju, postavljaju pitanja, pronalaze rješenja, uspoređuju ideje, provjeravaju ih i daju jedno-

stavna objašnjenja. U nastavku donosimo neke odlomke protokola opservacije aktivnosti vezanih za mjerenje i serijaciju.

Situacija: nakon što su pronašla tragove "Mačića" (lika iz mašte), djeca odlučuju izraditi otiske svojih stopala na papiru, obojiti ih i izrezati...

Odgajateljica: Kako ću znati tko ima najduže stopalo? Ovim pitanjem odgajateljica uvodi problem koji kod djece potiče traženje strategija s različitim mogućim rješenjima. Tommaso: Jedan blizu drugoga.

Enrico: Od najvećega do najmanjega.

Martina*³ (znakuje): Najduže stopalo ima odgajateljica. Djeca odluče poredati svoje otiske od najvećega do najmanjega; pojedinačno ih slažu uspoređujući ih i premještajući ih.

U ovom trenutku, nakon Martininog odgovora, odgajateljica postavlja novi problem:

Odgajateljica: Želim znati, za koliko je duže moje stopalo u odnosu na ovo (pokazuje na otisak jednog djeteta)?

Tommaso: Napravimo liniju ljepljivom trakom!

Sara: Stavimo stopala blizu!

Enrico: Ravnalom.

Martina* (znakuje): Otrgnimo dio koji je višak!

Nakon što su iznijela različite prijedloge, odgajateljica podijeli djecu u tri skupine sa zadatkom da pokušaju izmjeriti četiri različita otiska. Djeca su predložila različita rješenja, nakon čega se prešlo na "akciju". Opisan je rad dviju skupina.

Prva skupina

Koristeći ideju koju je tijekom ranije rasprave iznijela Sara, da stave otiske jedan na drugi i utvrde razliku u duljini, kako bi tu razliku konkretizirali, Martina* na LIS-u predlaže da otrgnu onaj dio otiska koji je višak. Kad su dobivene tri razlike, Giulia je primjetila da ima najkraći otisak, budući da je ostala bez "razlike", dok su druge djevojčice imale svaka jedan otisak i jednu razliku. Sakupile su razlike i usporedile ih, koristeći procjene i pokazujući razumijevanje

1 Odgajateljica u vrtiću Cossatu Centro, obnaša dužnosti organizacije i vođenja projekta.

2 Kako se može vidjeti u publikaciji "Nuovi Orientamenti Educati" iz 1991.

3 Djeca označena zvjezdicom (*) gluha su. Ako nije eksplicite naznačeno riječju "znakuje", dijete koristi govorni jezik.

odnosa duljina konstatacijama: "ovaj je kraći od...", "ovaj je duži od... ali kraći od...". Giulia ustvrđuje nedostatak razlike za svoj otisak, rekavši kako bi mogao poslužiti za mjerenje drugih.

Druga skupina

Odgajateljica: Što ćemo napraviti?

Djeca su kao mjernu jedinicu odabrala konac, te svatko uzima nit konca.

Sara: Moraš to ovako napraviti, drži ga i onda ćemo ga odrezati (dok ona reže, Tommaso čvrsto drži konac na drugome kraju).

Sva djeca režu konac slijedeći isti postupak.

Odgajateljica: Kako ćemo znati koji konac staviti prvi, a koji nakon njega?

Tommaso: (usporedi dva najduža konca, odabere onaj duži i pričvrsti ga ljepljivom trakom) Vidiš, ovako je dobro! Druga djeca nastave mjeriti tri niti konca, i kada primijete da su učinila pogrešku u redosljedu, promijene ga.

Odgajateljica: Kako ću znati koliko mjere ti konci?

Tommaso: (uzima mjeru prstima) Evo ovoliko, uzmi i ti (obraća se odgajateljici).

Enrico broji: 1, 2, 3, 4.

Sara: Odrežimo nit koja je dugačka kao najdulje stopalo.

Tommaso: Napravimo ovako (označi flomasterom završetak svake niti), stavimo nit na ovu (drugu po duljini), odrežimo ovaj dio (misli na višak) i stavimo ga ovdje (stavi taj višak iznad bivše najdulje niti i nacrtava flomasterom crticu pa nastavi tako dalje). Sada ovdje (na crtice koje je nacrtao) napišemo brojeve.

Drugi članovi skupine nastavljaju na isti način s drugim nitima.

Na kraju rada, svaka skupina objašnjava svoj postupak.

Kao što se može vidjeti, djeca koriste različite strategije za rješavanje problema koji im je postavila odgajateljica. Pritom koriste različite načine mjerenja (konvencionalne i nekonvencionalne), izvode različite postupke, daju različite verbalne argumentacije svojih postupaka. Sve to potaklo je razmišljanje o odnosima duljine: "kraća od", "duža od"; "kraća od...", ali u isto vrijeme duža od..."

Slučajne aktivnosti proizlaze spontano iz interesa i znatiželje djece, stoga su vezane za nepredvidljive situacije koje uključuju rješavanje problema. Na primjer, potrebno je prebrojati koliko je djece prisutno kako bi se podijelili bonboni; ili, potrebno je doznati koliko dana nedostaje do putovanja autobusom kako bismo mogli na vrijeme obavijestiti roditelje; ili kao u primjeru koji slijedi,

potrebno je dati odgovore na pitanje koje je postavila djevojčica u dobi od 5 godina jednog kišnog dana...

Roberta: Kako nastaje kiša?

Francesco: Probuši se oblak i pada voda.

Marco: Oblak je napravljen od vode i voda pada iz oblaka. Voda je prozirna i ne može probušiti oblak.

Roberta: Pada iz pipe.

Marco O.: Nema pipe, jer nema ljudi koji otvaraju pipu.

Marco F.: Isus je taj koji čini da pada voda i da dolaze godišnja doba.

Francesca M.: Zatim pada voda i odlazi u baru.

Francesco: Ide u zemlju, ona se smoči i tako nastaje bara.

Djeca iznose različite pretpostavke o nastanku kiše; odgajateljica varira pitanja kako bi pokušala ustrojiti i usustaviti iznesene ideje.

Odgajateljica: Kako pada kiša, kako nastaje?

Andrea: Stavlja se voda.

Vanessa: Oblak se otopi i izlazi voda.

Federico: Kiša je napravljena od zraka.

Marco: Ne, vjetar je napravljen od zraka. Oblak se napuše, postane velik i nastane veliki crni oblak; ako dođe sunce onda je bijeli oblak.

Odgajateljica: I sada kad pada kiša, kakvi su oblaci?

Ovim pitanjem uvodi se novi aspekt kojeg djeca nisu razmatrala: promatranje oblaka.

Marco: Crni.

Odgajateljica: Kakvo je nebo sada?

Svi: Sivo.

Marco: Kada su bijeli oblaci onda je nebo plavo i sunce sija; kada je crni oblak onda je nebo sivo.

Odgajateljica: Onda kako nastaju oblaci?

Djeca: Ne znamo.

Pitanjem o podrijetlu kiše kojeg je postavila Roberta uvodi se novi problem, a s njime i međusobna usporedba ideja djece. Ne dobivši zadovoljavajući odgovor, odgajateljica potiče istraživanje putem drugog izvora informacija: knjiga iz knjižnice. Konzultiraju se neki tekstovi, djeci se čitaju informacije koje te knjige sadrže te se pomoću njih uspoređuju prethodne pretpostavke djece s novim informacijama pronađenim u tekstovima. Narednih dana izvode se različiti eksperimenti koji se tiču "kruženja vode u prirodi" i objašnjavaju se grafički prikazi koje su napravili pojedinci ili male skupine djece.

Iz ove aktivnosti koja je uključivala cijelu skupinu, jasno se vidi na koji način jedna slučajna situacija postaje prikladnom za rast i organiziranje znanja te za stjecanje novih iskustava.

Rutinske aktivnosti svakodnevne su i predvidljive situacije koje se izvode ustaljenim ritmom, koji omogućava stvaranje opušteno i povjerljive atmosfere u kojoj je moguće učiti. Evo nekoliko primjera:

- preslagivanje materijala, u kojem djeca trebaju sustavno podijeliti igre na kategorije;
- posudba knjiga u knjižnici, tijekom koje djeca katalogiziraju, slažu knjige prema rastućem broju i dijele ih na ranije određene kategorije;
- kalendar prirode, koji pruža mnogo prilika za susretanje s brojevima (numerička progresija povezana s brojevnim crtom, broj prisutnih učenika, itd.), kao i početak oblikovanja pojma vremena i njegove cikličnosti;
- spontane situacije i slobodne igre tijekom okupljanja i nakon ručka, u kojima djeca trebaju donositi odluke, pretpostaviti, prilagoditi i promijeniti strategije, kako bi ih prilagodila postupcima vršnjaka.

Sljedeći odlomak donosi razgovor između djece u trenutku okupljanja, dok se igraju s kartama:

*Luca**: Objasnit ću ti igru. Mogu se uzeti iste karte. Ako imaš 5 i tamo je isto pet (pokazuje na stol) onda uzimaš. As uzima sve, i ako imaš iznad istu kartu, odnosiš cijelu hrpu.
Andrea: (pokazuje na asa) Mogu uzeti sve?

Federico: Ja imam 3, mogu?

Marco: Ja već imam puno karata od 4 i 7.

Igra se nastavlja.

*Luca**: Vidi, imam 8 (obraća se Andrei), mogu uzeti tvoje karte.

Federico: Ja sam pobijedio jer imam puno karata.

*Luca**: Gle, ja imam najveću hrpu i sad uzimam još 4, i ja sam pobijedio.

Andrea: Ti imaš sreće, pobijedio si već dva puta.

Odgajateljica: *Tko pobjeđuje?*

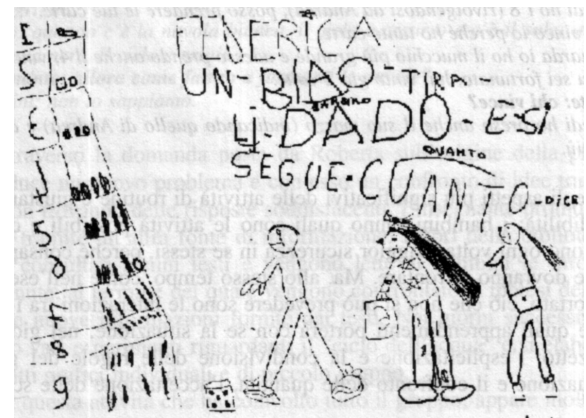
*Luca**: Vidi, uzeo sam čak i njezin snop (pokazuje na Andrein) i sad ih imam još više.

Jedan od najznačajnijih aspekata rutinskih aktivnosti jest predvidljivost: djeca znaju koje su moguće aktivnosti i tako stječu sve veće samopouzdanje, jer već poznaju ono s čime se susreću. Ali, u isto vrijeme, kao u ranije iznesenom primjeru, ono što se ne može predvidjeti jesu interakcije djece tj. usvajanje kojih znanja će sa sobom donijeti situacija; u spomenutoj igri s kartama to su objašnjenje i prihvaćanje pravila igre, izdvajanje i usporedba količine, prihvaćanje poraza, itd.

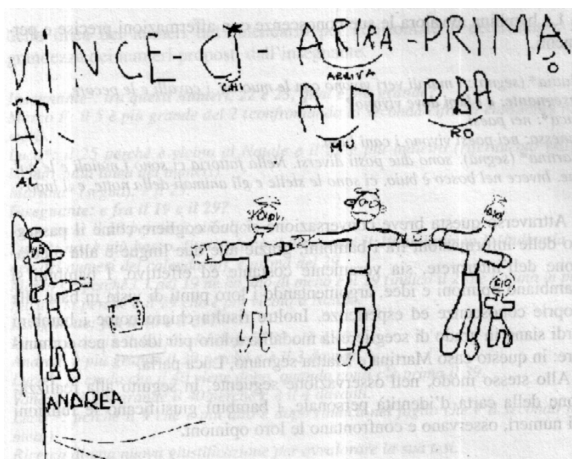
Kontinuirane projekte izvode djeca, odgajateljice iz vrtića te nastavnice iz osnovne škole. Općenito govoreći, to su aktivnosti zabavnoga karaktera, uz interakcije djece različite dobi u obliku tutorskoga rada⁴.

Materijali

U laboratoriju nije neophodno imati mnogo gotovog materijala ili strukturiranih didaktičkih igračaka. Igre se mogu osmisliti zajedno s djecom na temelju edukacijskih ciljeva, koristeći predmete za svakodnevnu upotrebu i reciklirani materijal. Primjerice, Lucia, djevojčica u dobi od 5 godina, predlaže vršnjacima da sastave ekipe od po šestoro djece. Svatko od njih ima papirić s brojem od 1 do 6, koji označava položaj. Naizmjenice, svako dijete baca kocku i napravi onoliko koraka koliko pokazuje broj na kocki. Pobjeđuje ona ekipa koja prva dođe do zida. Ova igra, koju su osmislila i izvela sama djeca, omogućila je ostvarivanje niza ciljeva u logičko-matematičkom području: određivanje pravila koja će svi poštivati; organiziranje u svrhu napretka; shvaćanje da je pobjeda bila slučajna i nepredvidljiva; igranje brojevima prikazanim na kocki; razmišljanje o pojmu broja na neobičan i netradicionalan način. U nastavku su prikazani crteži koji ilustriraju situacije iz navedene igre, a koje su djeca nacrtala za objavljivanje u Malim novinama Vrtića.



Tekst na slici: FEDERICA: UN - BIAO (bambino) – TIRA - LI (il) – DADO – E – SI – SEGUE - CUANTO (quanto) - DICE
Prijevod teksta na slici: FEDERICA: JEDNO – DIJETE – BACA – KOCKU – I – IDE – SE - KOLIKO - KAŽE



Tekst na slici: VINCE – CI (chi) – ARIRA (arriva) – PRIMA (primo) – AT (al) – AM PBA (muro), ANDREA
 Prijevod teksta na slici: POBJEĐUJE – TKO – STIGNE – PRVI – DO – ZIDA, ANDREA

Uključivanje gluhe djece

Za gluha djecu vrlo je važno da sudjeluju i izražavaju svoje mišljenje, da su uključena u razgovore i da uspoređuju svoja stajališta s onima u gluhih ili čujućih vršnjaka. To je moguće samo unutar dvojezičnog konteksta, u kojemu se svatko može izraziti na jeziku koji mu se čini prikladnijim, uz svijest da će ga drugi razumjeti. Za ilustraciju razmjena koje se događaju između gluhe i čujuće djece, u nastavku donosimo dio protokola opservacije koji prikazuje provjeru prethodno usvojenih znanja o vukovima i svinjama u djece koje provodi odgajateljica.

Martina (znakuje): Pravi vukovi ako sretnu jelena, pojeduju ga.*

Francesca: Ja sam već vidjela one prave, a i svinje žive u zoološkom vrtu.

Marco: Ja sam ih vidio na selu.

Martina (znakuje): Da bismo vidjeli vuka moramo otići u šumu.*

Djevojčica potvrđuje svoje znanje preciznim i primjerenim potvrdama.

Mattia (znakuje): Prave svinje žive s kravama, konjima i ovcama.*

Odgajateljica: A gdje žive vukovi?

Luca: Na selu.*

Vanessa: Na selu žive psi vučjaci.

Martina (znakuje): Postoje dva različita mjesta. Na seoskom imanju su svinje i kokoši. A u šumi je mrak, tamo su zvijezde i noćne životinje, i vuk.*

Preko ove kratke konverzacije može se uočiti kako je prijenos informacija među djecom, zahvaljujući dvama jezicima i posredovanju prevoditelja, kontinuiran i učinkovit. Djeca razmjenjuju mišljenja i ideje, argumentirajući svoja stajališta na temelju vlastitih spoznaja i iskustava. Vidljivo je da su gluha djeca sposobna odabrati modalitet koji im je najprikladniji za komunikaciju: Martina i Matteo znakuju, a Luca govori.

Na isti način, u sljedećem prikazu, u zadatku izrade osobne iskaznice, djeca razmatraju funkcije brojeva, promatraju i uspoređuju svoja mišljenja.

Odgajateljica: Čemu služe brojevi?

Luca: Za kalendar.*

Martina (znakuje): Za prepoznavanje datuma i da ih ne zaboravimo.*

Andrea: Za godine.

Matteo (znakuje): Za brojanje.*

Roberta: I kada šaljemo razglednice.

Luca: Služi da znamo dane.*

Roberta: Da znamo dob.

Francesca M.: Za pisanje, da se sjetimo broja telefona i broja stranice.

U ovoj situaciji, s jedne strane, može se vidjeti koliko su i gluha i čujuća djeca aktivna pred objektom iz kulture kao što je sustav brojeva, a s druge strane, kako prirodno razmjenjuju svoje ideje. Upravo je usporedba iskustava i različitih ideja ono što će dovesti svu djecu do objektivnijih spoznaja.

Kada imamo mješovite skupine gluhe i čujuće djece, potrebno je predvidjeti intenzivno korištenje vizualnog kanala na kojeg se gluha djeca konstantno oslanjaju. Stoga odgajatelj treba predvidjeti situacije, postupke i materijale koji se temelje na vizualnome, kako bi se potaknule veće mogućnosti za učenje i sudjelovanje gluhe djece. U sljedećem primjeru, Luca, gluhi dječak u dobi od 5 godina, koristi se nizom brojeva u kalendaru kako bi usporedio i odredio veličinu brojeva koje je zadala odgajateljica.

Odgajateljica⁵: Između brojeva 22 i 25, koji je veći?

Marco F.: 5 je veći od 2 (uspoređuje drugu znamenku oba broja).

Luca: 25 jer je blizu Božića, a 22 je više naprijed (vizualna*

referenca koja se temelji na brojevnom nizu).

*Martina** (znakuje): 25 je veći.

Odgajateljica: A između 19 i 29?

Francesca: 19 jer je viši.

*Luca**: Ne, niži je. Veći je 29 jer je 19 na liniji tamo (pokazuje brojevni niz na kalendaru), prije broja 29.

Marco O.: Jer je broj 1 u broju 19 za jedan manji, a 29 (pokazuje na broj 2) je za jedan veći.

*Luca**: Da, jer je 29 bliži Božiću.

Odgajateljica: A između 40 i 39?

*Luca**: Veći je 40, jer nakon 39 ide 40.

Andrea: Veći je 39, jer je ispred broj 3.

*Luca**: Mislim da 40 dođe kasnije, kada brojiš prvo je 39.

Vanessa: Veći je 40, jer je 4 ispred.

*Luca**: Jer je 9, koji je veći, kasnije (pokazuje na papiru da je on drugi broj po redu).

Premda sva djeca koriste indikacije koje nudi brojevni niz kako bi riješila probleme koje je postavila odgajateljica, gluha djeca posebno stalno koriste to "sredstvo" za traženje i potvrđivanje svojih stajališta. Uz to, javljaju se i druge strategije koje gluha i čujuća djeca koriste za uspoređivanje brojeva: veći broj znamenaka podrazumijeva veću vrijednost broja; promjena položaja znamenki unutar broja određuje drugačiju vrijednost.

Mogućnosti stalne usporedbe brojeva na znakovnom i pisanom jeziku dopuštaju svoj djeci uporabu različitih strategija u situacijama i igrama koje uključuju sustav brojeva, kako pokazuje sljedeći isječak iz jedne opservacije:

Vanessa: možemo uzeti predmete i sakriti ih, a djeca moraju pogoditi koliko ih je...

*Martina** (znakuje): Ne, brojeve.

*Luca**: Možemo ih napraviti rukama (brojeve na LIS-u), sakrijemo ih (pokazuje kako, stavljajući ruke iza leđa), a drugi pogađaju.

Odgajateljica predlaže igru i djeca utvrđuju sljedeća pravila:

Jedno dijete sjedne na stolicu u sredini ispred svojih vršnjaka, zamisli jedan broj, kvantificira ga rukama (brojevi na LIS-u), sakrivi ih iza leđa. Druga djeca sjede na podu u polukrugu, i pogađaju zamišljeni broj. Dijete u sredini sve nadzire. Tko otkrije broj, sjeda na njegovo mjesto.

Uz to, može se promatrati kako brojanje prstima potiče rasuđivanje i značajno potiče sposobnost računanja. Činjenica da postoji numerički kod koji je vidljiv omogućava djeci da ga lakše kontroliraju, istovremeno razvijajući njihovu pažnju i vizualno pamćenje.

Teškoće na koje smo nailazili tijekom aktivnosti u laboratoriju mogu se sažeti na sljedeći način:

Nagluha djeca, koja koriste slušni aparat, i koja u kontekstu dvojezičnosti većinom slušaju usmena objašnjenja odgajateljica, gube informacije jer još nisu sposobna ispravno dekodirati sve poruke. Kako bismo doskočili ovim teškoćama koristili smo oba jezika naizmjenice: prvo su naputci ili objašnjenja dani govorno, a zatim na znakovnom jeziku, ili obratno. Sve to omogućilo je gluhoj i nagluhoj djeci maksimalno korištenje njihovih potencijala i napredak u razvoju različitih sposobnosti.

U odnosu na čujuću djecu, gluha djeca imaju teškoće u korištenju negacija u igri, jer znakovni jezik ne predviđa njihovu upotrebu u tako specifičnom kontekstu. Strategija koja se tada koristi jest ta da se igre predstave na "vizualan" način, uz pomoć crteža koji predstavlja negaciju. Na primjer, prekrivena žuta boja znači "ne-žuta". Bez obzira na upotrebu ovog vizualnog materijala, gluha djeca pokazuju uvijek više nesigurnosti i straha u odnosu na čujuću djecu. Kako bismo prevladali ove teškoće, osmislili smo različite načine prezentiranja igara, uvijek u vizualnom modalitetu.

Igre koje stvaraju najviše teškoća jesu one koje su usko povezane s jezikom, kao npr. korištenje logičkih veznika gdje, iz poznatih razloga, gluha djeca nailaze na mnoge prepreke, ali ih uspijevaju prevladati ako se nalaze u "kontekstu" koji je spreman razumjeti njihove probleme i potaknuti ih na svladavanje teškoća.

Završna razmatranja

Uključivanje gluhe djece omogućilo nam je da upoznamo "svijet gluhoće", stvarnosti koja nam je tako daleka. Razumijevanje činjenice da gluha djeca stječu iskustva vizualnim putem i shvaćanje načina na koji koriste prostor, važno je za razumijevanje njihovih misaonih procesa. Nužna je suradnja s gluhim odgajateljem, prevoditeljem i edukacijskim rehabilitatorom, koji nas poučavaju o posredovanju i boljem razumijevanju potreba svakog djeteta.

Profesionalne razmjene omogućavaju obogaćivanje svih; suradnja s drugim stručnjacima omogućava stalan napredak i poticaje. Važan aspekt promjene leži u shvaćanju da nije važno činiti mnogo, već činiti dobro, s entuzijazmom. Put je dug i naporan, ali bogat novim otkrićima.

Važno je uključiti se u projekt drugačiji od ostalih, koji stavlja naglasak na didaktičko-metodičke postavke i više obraća pažnju na potrebe svakog pojedinog djeteta. Potrebno je stvoriti aktivno okruženje koje potiče razvoj

sposobnosti, okruže koje će se u vrtiću dalje razvijati, usustavljivati i konkretizirati.

Željela bih ovo poglavlje zaključiti podsjećajući na važnost stručnog usavršavanja odgajatelja i nastavnika uključenih u ovako vrijedan projekt - stručnog usavršavanja u vlastitom profesionalnom području, u funkciji osmišljavanja poticajnih situacija i tehnički kvalificiranog okružja, kao i usavršavanja s ciljem povećanja kompetencija u znakovnome jeziku, kako bismo bolje razumjeli probleme vezane uz gluhoću.

Kada razmišljam o tome što za mene predstavlja rad na ovom projektu, mislim: lijepo je gledati oči onoga koji pokušava razumjeti značenje "ruku koje lepršaju" u zraku; lijepo je vidjeti čujuću djecu koja "prevode" svojim gluhim prijateljima; lijepo je otkriti da je svatko svakome prijatelj, zahvaljujući komunikaciji koju čine znakovi, riječi, prijateljstvo... koji tijekom godina rastu...usmjereni da budu čvrsta točka u životima svih.

20. ZAJEDNIČKA IGRA LOGIKOM

Monica Bordignon¹

Iskustva učenja među djecom različite dobi

Želja da se potiče i konkretizira kontinuitet između vrtića i osnovne škole jedan je od razloga koji nas je potaknuo da pokrenemo projekt "Igrajmo se zajedno". Svjesni važnosti temeljnog odgoja i obrazovanja, nastojali smo povezati sustav horizontalnog kontinuiteta iskustava koje dijete stječe u svojim životnim kontekstima i sustav vertikalnog kontinuiteta svih segmenata koji čine strukturu predškolskog i osnovnoškolskog odgoja i obrazovanja: radilo se o realizaciji jedinstvene odgojno-obrazovne perspektive, u kojoj su različiti postupci razmatrani u svojim uzajamnim interakcijama sa svrhom potpunog obrazovanja djeteta².

Razvoj programa tekao je postupno, po fazama, kroz suradnju odgajatelja i nastavnika.

U prvoj fazi organizirali smo aktivnosti polazeći od potrebe koja se pokazala u vrtiću. Odgajateljica u vrtiću uočila je teškoće u ispravnom korištenju negacija od strane djece, posebno gluhe djece. Ova posljednja, u stvari, nisu bila navikla otkrivati negativna obilježja. Primjerice, koristeći strukturirani materijal i tražeći da formiraju skup "ne-plavi", odgajateljica je uočila da gluha djeca ne razumiju da je to skup svih preostalih boja (ili komplementarni skup). Čim smo uočili ovaj problem, usmjerili smo našu pažnju na ciljeve, sadržaje, vrijeme i materijale relevantne za rad na ovom problemu.

Jedan od naših ciljeva bio je pridavanje važnosti interakcijama među djecom različite dobi (5-6 godina), kako bi one postale izvor za učenje.

U tu svrhu organizirali smo konstruktivne i kontinuirane aktivnosti, izbjegavajući povremene i fragmentarne susrete. Cilj nam je bio postići i zadržati maksimalnu uključenost djece korištenjem problemskih situacija kroz igru, usmjerenih na poticanje znatiželje i interesa u sve djece. Odabrali smo sadržaje vezane uz upotrebu logičkih veznika "NE, I, ILI" i odgovarajućih klasifikacija na temelju jednog ili dva atributa, uz upotrebu grafova i tablica. Pritom smo integrirali programe obiju razina obrazovanja kako bismo omogućili postupno proširiva-

nje, produbljevanje i evaluaciju znanja kroz interakcije djece.

Zatim smo definirali vrijeme rada, podijelivši ga na četiri susreta tijekom školske godine. Svaki susret u prvom razredu prethodno je bio pripremljen, kako bi se svojoj djeci pružila mogućnost da bolje upoznaju sadržaje te da steknu veću sigurnost glede teme koju treba objasniti mlađoj djeci.

Posebnu pažnju poklonili smo formiranju skupina djece. Dvadeset i četvero djece bilo je iz osnovne škole, od kojih je 11-ero u vrtićkoj dobi bilo pohađalo eksperimentalna odjeljenja s dvojezičnim pristupom; kako bi se ostvario kontinuitet (jer kasnije u njihovim razredima nije bilo gluhe djece), pohađala su svaki tjedan laboratorij LIS-a. U vrtiću je bilo 15-ero djece, od kojih 4-ero gluhih. Skupine od po dvoje djece iz vrtića i troje ili četvero djece iz prvog razreda, bile su sastavljene prema kriteriju heterogenosti, spajajući parove i trojke prethodno formirane za tutorski rad na jeziku.

Odgajatelji i nastavnici u projektu imali su sljedeće uloge:

- dva nastavnika promatrala su svaku skupinu (jedna skupina s jednim gluhim djetetom i druga skupina u kojoj su sva djeca bila čujuća) i bavila su se sastavljanjem protokola;
- dva nastavnika promatrala su interakciju drugih skupina;
- jedan odgajatelj snima skupinu s gluhom djevojčicom.

Tijekom susreta nastavnici i odgajatelji aktivno su sudjelovali, ohrabrujući učenike, pružajući im podršku, motivirajući ih i s pažnjom promatrajući interes koji su razvijali u ulozima tutora i učenika.

Nastavnici su potom vrednovali postignute kompetencije, analizirajući načine rada, razine interesa, sudjelovanje i spoznajnu napetost.

Ovo vrednovanje, koje se odvijalo nakon svakog susreta, omogućavalo nam je da uočimo ono što bolje funkcionira tijekom aktivnosti te da provedemo prikladne izmjene ili prilagodbe za sljedeće susrete.

¹ Razredna nastavnica u Osnovnoj školi Cossato Capoluogo.

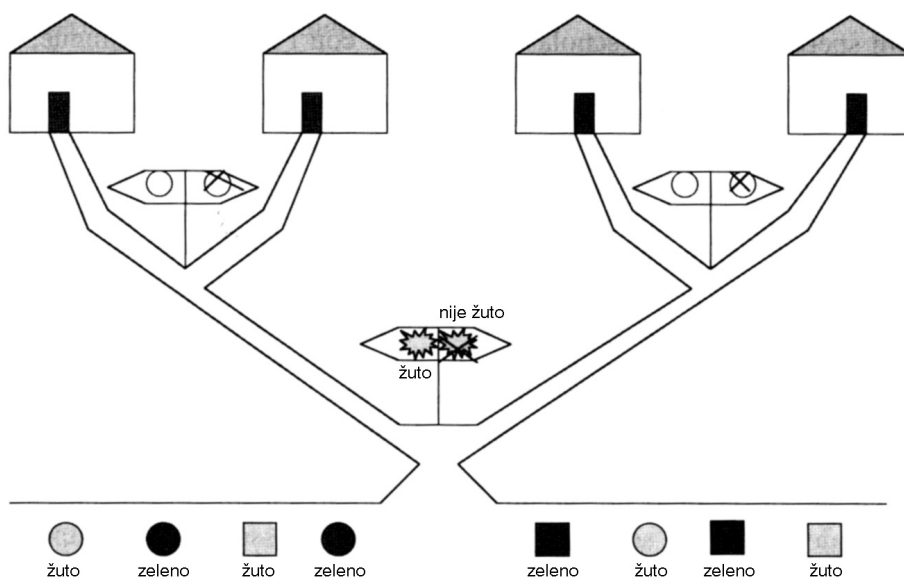
² N. Capaldo, S. Neri, L. Rondinini: Il manuale della nuova scuola elementare, Fabbri Editori.

Razvoj aktivnosti

Za prvi susret osmislili smo igru klasifikacije na temelju dva atributa (boja i oblik) uz uporabu veznika I i NE, pomoću razgranatog prikaza. Taj prikaz/graf predstavlja uličice koje vode do nekoliko kuća bez prozora. Svrha je igre da kuće ponovo dobiju prozore, prolazeći uličicama i čitajući ulične natpise na raskrižjima. Ti natpisi nose atribut (npr. žuto) i odgovarajući ne-atribut (ne-žuto).

Prije nego što smo se susreli s djecom u vrtiću, igrali smo ovu igru u razredu kako bi učenici ovladali igrom i načinima objašnjavanja. Korištena je pomoć odgovajatelja u prevodenju na LIS, kako bi čujuća djeca iz prvog razreda mogla prevoditi gluhoj djeci iz vrtića.

Evo kako je izgledao plakat koji smo pokazali djeci:



Tablica s dva ulaza

	crveno	zeleno	žuto

kocka s oblicima kocka s bojama

U **drugom** susretu, koji je bio poticajni i manipulativniji, djeca su trebala smjestiti geometrijske likove u tablicu s dva ulaza. Likovi su se izvlačili bacanjem dviju kocaka: jedna je određivala oblike (na 6 stranica kocke bili su nacrtani kvadrat, krug i trokut te njihove negacije), a druga je određivala boju (crvena, žuta, plava i njihove negacije). Jednom kad dijete odabere oblik i boju, nacrtava ga, oboji i izreže te ga zalijepi u odgovarajuće polje. Djeca bacaju kocku naizmjenice, a pobjeđuje ona skupina koja prva ispuni tablicu.

Za **treći** susret organizirali smo igru koja je uključivala tri projekta koji su se provodili u našoj školi: Čitanje, Perzej i Igrajmo se zajedno. Iz jedne priče koju su izmislila djeca (projekt Čitanje) stvorena je igra izvedena u vježbaonici (projekt Perzej), koja je sadržavala različite etape. U dvije etape uključili smo logičke igre (projekt Igrajmo se zajedno).

Jedna etapa predviđala je uporabu logičkih blokova i kocaka iz prethodnog susreta. Svako dijete naizmjenice baca kocke i ima mogućnost osvojiti geometrijske likove koji predstavljaju energiju potrebnu za nastavak igre. U drugoj etapi baca se obična kocka. Dobiveni broj označava određeni niz pokreta koje treba izvesti s loptom. Cijela igra prihvaćena je s velikim entuzijazmom.

Posljednji susret vrednovanja temeljio se na rekonstrukciji jedne slike: rakete. Trebalo je smjestiti kartice u tablicu s dva ulaza.

Djeci su bili na raspolaganju:

- jedna kutija s geometrijskim likovima različitih oblika (krug, trokut, kvadrat) i različitih boja (žuta, crvena, plava, zelena i prugasta);

- tablica s dva ulaza (matrica), s brojevima od 1 do 6 vodoravno, i sa slovima od A do F okomito;

- papir s uputama za identifikaciju oblika (primjerice uzeti četiri ne-žuta i prugasta kvadrata) i s koordinatama za smještaj likova u tablicu.

Tijekom izvođenja ove igre neka su djeca imala teškoća s dešifriranjem teksta: čitanje prvog zadatka: "ne krugovi crveni" navodilo je na misao da se negacija odnosi na boju, ali ne i na oblik, dakle žuti krugovi mogli su biti rješenje. U tom slučaju odmah smo shvatile našu manjkavu procjenu strogog matematičkog jezika. Dovoljno bi bilo da smo promijenile upute u npr. "crveni ne krugovi" ili da smo odvojile tražene oblike od boja, kako ne bi bile tako zbunjjuće. U tom trenutku odmah smo intervenirale pokrivši riječ "crveni" i djeca su mogla na ispravan način nastaviti igru. Druga teškoća bio je položaj trokuta: djeca iz vrtića u nekim slučajevima pokazala su se intuitivnijom i spremnijom na traženje različitih mogućnosti položaja trokuta. Bila je zanimljiva strategija jedne djevojčice koja je, kako ne bi zaboravila položaj trokuta, koristila jedan trokut kao model, a drugi je uzela da ga zalijepi. Položaj likova u tablici nije predstavljao neku teškoću za djecu iz vrtića i igra se svima svidjela jer su, malo po malo, kako su lijepila dijelove, mogla predvidjeti ono što se polako pojavljivalo. Na kraju se pojavila sljedeća slika:

	1	2	3	4	5	6
A			▲			
B			▨			
C			▨			
G			■			
E		▲	■		▲	
F			●	●		

- i sramežljivija djeca imala su aktivnu ulogu, uspijevajući uspostaviti dijalog;
- za gluha djecu bilo je poticajnije da imaju tutora koji je malo stariji od njih, u smislu da su mirno prihvaćala "priekore", bez pojave demotivacije ili odustajanja od igre. Evo primjera:

Lucia*³ (vr.⁴) baca kocku: "Ne-crveno, ne-trokut" (uzima žutu i crta trokut).

Matteo (o.š.⁵) znakuje: "Ne-trokut"⁶ (prekriži lik koji je nacrtala Lucia).

Eleonora (vr.) znakuje: "Što to znači?"

Matteo (o.š.) znakuje: "Ne-crveno, ne-trokut".

Lucia* (vr.) uzima žutu boju, crta kvadrat, izrezuje ga i smješta na krivo mjesto u tablici.

Chiara (o.š.) znakuje: "Ne.", znakuje "Gdje?".

Lucia* (vr.) gleda tablicu i stavlja izrezani lik na točno mjesto.

Podjela djece na heterogene skupine pružila je mogućnost djeci-tutorima da postanu svjesnom vlastitog znanja te da organiziraju i usustave svoja znanja kako bi mogla prenijeti ih mlađoj djeci, kako pokazuje sljedeći primjer:

Lucia (o.š.): *baca se kocka s oblicima (cijelu rečenicu pokazuje ručnom abecedom), zatim počinje znakovati⁷ baciš kocku izađe krug, zatim baciš kocku s bojama. Kocka je pala na "ne-crveno" - ti možeš zelenu boju ili žutu (pomaže si i pokazujući boje na plakatu).*

Završna razmatranja

Analizom protokola i opservacija koje su provodili nastavnici uočili smo neka obilježja interakcije među djecom:

3 Djeca označena zvjezdicom (*) gluha su.

4 vr. = vrtić.

5 o.š. = osnovna škola.

6 Riječi pisane u kurzivu doslovan su prijevod znakovanja.

7 Riječi pisane u kurzivu doslovan su prijevod znakovanja.

Martina* (vr.): *Žuta, želim žutu.*

Lucia (o.š.) znakuje: *Ti obojaj ili žuto ili crveno* (pokazuje oba veznika lili ručnom abecedom).

Francesca (o.š.) znakuje: *trokut da, nacrtaj na papir, zatim kocka, izašla je boja "žuta ne", ti obojiš npr. zeleno zatim izrežeš i zalijepiš.*

Tommaso (vr.): *Nisam razumio, moram li obojiti žutom bojom?*

Francesca (o.š.) znakuje: *žuto ne* (pokrije rukom žutu boju na tabeli i pokazuje ostale boje: crveno/zeleno).

Tommaso: *Zašto ne žuto, ako ima žute?*

Lucia (o.š.): *Jer je prekrížena.*

Ian (o.š.): *Kada je prekrížena, onda ne može.*

Tommaso (vr.) crta, boja, reže i zatim kaže: *Gdje ovo moram staviti?*

Ian (o.š.): *Koji je oblik jednak ovome?*

Lucia (o.š.): *Jer je boja jednaka zelenoj, moraš gledati i boju!* (pokazuje na dva elementa u tabeli: boja i oblik, prstom ih povezujući s pravim odjeljkom).

Tommaso (vr.): *Zalijepi!*

Lucia (o.š.) baci kocku, nacrtala, oboji i zalijepi.

Nakon nekoliko primjera Tommaso pokazuje da je shvatio:

Tommaso (vr.) baca kocke.

Odgajateljica: *Što vidiš?*

Tommaso (vr.): *Prekrížen krug i prekríženu žutu boju.*

Odgajateljica: *Što to znači?*

Tommaso (vr.): *Da ne mogu nacrtati krug. Nacrtat ću trokut.*

Lucia (o.š.): *A što vidiš na drugoj kocki?*

Tommaso (vr.): *Prekríženu žutu boju, pa ću obojiti u zeleno.*

Ovo iskustvo omogućilo je starijoj djeci da shvate da nije uvijek sve poznato i da se uvijek može nešto naučiti. Tutori otkrivaju društvenu funkciju znanja, tj. da se usvojeno znanje može prenijeti u različitim kontekstima te da ga nakon toga mogu koristiti mlađa djeca. Objašnjavanje vlastitog znanja drugima razvija kod starije djece kapacitet ovladavanja sadržajima učenja, reorganiziranja i usustavljanja vlastitih ideja.

Mlađa djeca otkrivaju pak da postoje drugi izvori informacija, da odrasli nastavnici nisu jedini koji posjeduju kulturu, već i da druga djeca, koja su tek malo starija od njih, mogu imati istu funkciju i na taj se način izbjegava ovisnost o pomoći odrasle osobe. Različitim su se pokazali i pristup i stav koje su mlađa djeca ispoljavala u susretu s informacijama kada su im te informacije predstavljali njihovi tutori. Kao da je postojala veća predispozicija za usvajanje i asimilaciju informacija, zbog čega

su čak i teži pojmovi postali razumljiviji i lakše usvojivi.

Svi, i veliki i mali, otkrivaju da je učenje proces.

Interakcije s čujućom djecom omogućile su gluhoj djeci stjecanje povjerenja u vlastite sposobnosti i prihvaćanje osjećaja "ne znati i ne razumjeti" (u stvari, često su znakovala "nisam razumio").

Čujuća djeca koja idu u prvi razred i poznaju LIS (ona koja su pohađala eksperimentalna odjeljenja u vrtiću), imala su teškoće uzrokovane nedostatkom svakodnevnih interakcija s gluhom djecom, te su im nastojala doskočiti različitim strategijama: gestama, mimikom, ručnom abecedom ili praktičnim primjerima: bacanjem kocke, svraćanjem pozornosti tapšanjem po ramenu, vizualnim pojačanjem (znak "vidi") i znakovanjem negacije, npr. "crveno-ne", kako nam pokazuje sljedeći isječak opservacije:

Alessandra (o.š.) objašnjava na LIS-u, dajući konkretan primjer.

Martina* (vr.) znakuje da je razumjela, uzima žuti kvadrat i savladava prve teškoće, dolazi do iduće prepreke, zaustavlja se.

Alessandra (o.š.) znakuje: *Ne-Krug, gdje?*

Martina* (vr.) znakuje: *Razumijem*, i izvede točno igru do kraja.

Ovaj projekt pružio je nama nastavnicima mnogo zadovoljstva. Mogli smo promatrati kako raste zainteresiranost djece, kao što je vidljivo u idućem prikazu iz prvog razreda osnovne škole:

Giulia D.: *Zabavljala sam se.*

Lucia: *Jako je bilo zabavno i naučila sam gotovo odmah; Tommaso...tako tako, i malo pomalo je naučio. Kada su shvatili igru, nisu više ništa pitali.*

Ian: *Tommaso je učio tako tako ...a onda je naučio.*

Francesca: *Martina je gluha i nije baš dobro razumjela i kad sam joj ponovno dva-tri puta sve objasnila, onda je shvatila.*

Ian: *Bilo je zabavno s Tommasom.*

Francesca: *Ne baš...jer je Tommasu trebalo 2 sata!*

Matteo: *Svidio mi se cilj igre - da se zalijepi više oblika, i zabavljao sam se slažući oblike. Svidjelo mi se jer smo mi bili dva nastavnika koja su trebala objašnjavati.*

Chiara: *Svidjelo mi se, čak iako nisam uspjela toliko znakovati i Matteo mi je pomagao i ja sam njemu pomagala, jako mi se svidjelo objašnjavati jer mi se sviđa biti nastavnica.*

Maria Speranza: *Lijepo je bilo bacati kocke i bojiti... Dobro sam objasnila jer su me razumjeli.*

Kao zaključak možemo ustvrditi da se ove aktivnosti mogu ostvarivati u kontinuitetu, njihovim uključivanjem u nastavni program i pridavanjem važnosti iskustvima koja djeci postaju izvor znanja, koja im pružaju prilike za uspoređivanje i djelovanje bez stalne ovisnosti o odraslima. Kontinuitet između različitih razina odgoja i obrazovanja moguće je ostvariti ako se zajednički planira i nadgleda rad.

Članovi skupine trebaju dijeliti metodičko-didaktičke odabire i odgovornost na razini organizacije, izvedbe, vrednovanja i dokumentiranja rada.

21. OSLUŠKUJMO TIŠINU GLAZBENA ISKUSTVA U VRTIĆU

Cristina Viola¹

Pretpostavka

Osnovni cilj glazbe u vrtiću jest da pruži akademsku legitimnost onim oblicima znanja koji pripadaju glazbenim područjima, koristeći na prvom mjestu svjesno slušanje, koje je shvaćeno kao izravan izraz neposrednosti u kojemu se sudjeluje kako bi se uspostavio odnos sa zvučnim objektima i jezicima.

Glazba govori svijetu i o svijetu, i može ju razumjeti i onaj koji ne posjeduje posebna glazbena znanja, budući da se pokret i logika stalno ostvaruju putem zvukova. U stvari, sve glazbene aktivnosti nastoje razviti osjetilnost i koristiti zvukove prisutne u okolini.

Glazbeni užitak, naravno, ne može biti nametnut, već se mora radati poticanjem mašte, zadovoljstva istraživanja i otkrivanja, kreativnosti, i to se mora događati već od vrtića; upravo zato u našem je vrtiću osnovan glazbeni laboratorij, opremljen mnogim materijalima, opremom i instrumentima, koji mogu pružiti poticaje različitim aktivnostima.

U laboratoriju se pružaju prilike i situacije koje omogućavaju djeci da putem raspoloživih materijala upoznaju zvučnu stvarnost, da se izraze zvukovima i da proizvodnjom zvukova uspostave odnose s drugima.

Među aktivnostima istraživanja i proizvodnje glazbe mogu se naći:

- istraživanje zvučne okoline;
- identifikacija/definiranje zamjećanih zvukova;
- korištenje zvukova koji se mogu proizvesti tijelom;
- izrada glazbenih instrumenata;
- ritmičko-motoričke aktivnosti za uspostavljanje dijaloga s vlastitim tijelom i glazbom;
- grafički prikazi zvukova;
- izmišljanje jednostavnih ritmova;
- igre za otkrivanje glazbenih pravila.

Novi izazov

Prije otprilike tri godine, kada mi je bilo ponuđeno da vodim glazbeni laboratorij, prvo što sam se zapitala bilo je: A za gluha djecu, bi li to bila tiha glazba ili neka ne - glazba?

U stvari, može se činiti paradoksalnim govoriti o glazbi u kontekstu gluhoće, jer ta se dva pojma čine dijametralno suprotnima; o gluhim osobama uglavnom se govori kao o osobama bez sluha.

Prošle su tri godine i više si ne postavljam to pitanje, ne mislim više o gluhima kao o osobama koje nisu sposobne percipirati, upoznati i stvarati glazbu. Iskustvo mi kaže da, iako je lišen zvukova, svijet gluhih rijetko je tih. Glazbene aktivnosti s gluhom i čujućom djecom znače ponovno promišljanje i mijenjanje tradicionalnog načina rada. U stvari, potrebni su vrlo konkretni didaktički postupci, koje osobno doživljava svako dijete i koje, suprotno onome što bi se moglo misliti, nije tabula rasa glede poimanja glazbe; to pokazuje sljedeći razgovor između troje gluhe djece u dobi od 5 godina koja su se našla pred pitanjima koje se tiču glazbene partiture (notnog zapisa).

Odgajateljica: Što mislite što je zapisano na ovom papiru?

*Luca*²: Glazba.*

Martina (znakuje): Čita se i onda se svira.*

Matteo (znakuje): Glazba.*

Odgajateljica: Čime se svira?

Martina (znakuje): Trubom, gitarom, trombonom.*

Luca: Flautom i onda postoji jedna stvar koja se svira ovako (znakuje ksilofon).*

Odgajateljica: A što je ovo? (pokazuje violinski ključ).

Luca: Kada počinje glazba.*

Martina (znakuje): Slovo S.*

Odgajateljica: Ali što znači to slovo "S"?

Martina (znakuje): Ne znam, ali može ih biti puno.*

Odgajateljica: Jeste li već vidjeli osobe koje sviraju?

1 Odgajateljica u vrtiću Cossato Centro.

2 Djeca označena zvjezdicom (*) gluha su. Ako nije eksplicite označeno rječju "znakuje", gluho dijete koristi govorni jezik.

Matteo* (znakuje): Vidio sam čovjeka koji svira bubanj. (uz znak bubanj glasom izgovora BAM-BAM).

Martina* (znakuje): Klavir (uz znak proizvede i glasovni znak "AAAAA").

Matteo* (znakuje): Osobe sviraju i pjevaju. (znakove prati dodatnim šaptajima LA LA LA LA).

Zvukovi tijela

Zvukovi koje naše tijelo stalno proizvodi (mislimo na kucanje srca, koje ima pravilan ritam i kojega je lako zamjetiti, ali teško promijeniti, zatim na lupkanje rukama o druge dijelove tijela, itd.) čine raznoliku ljestvicu glasova, oštih, teških, sporih, brzih, itd.: vibriranje usnica ili coktanje jezika, kuckanje zubima ili stupanje nogama; svaki pokret proizvodi jedinstven zvuk kojeg sva gluha i čujuća djeca uspijevaju interpretirati.

Bilo koji glazbeni pojam predstavljen u našem laboratoriju pretvoren je u simbol, kojeg su djeca sama predložila. Primjerice zvuk je predstavljen kao plavi kružić. Suprotno tome, tišina je predstavljena kao zeleni kružić.

Putem neposrednog iskustva nastojali smo uočiti neke razlike u zvuku: primjerice, zvuk može biti spor ili brz, itd. Koristeći različite načine hoda životinja povezali smo znak za određeni zvuk s kretanjem određene životinje (kornjača je povezana sa sporim zvukom, a tigar s brzim). Djeca su dramatzirala iskustvo uživljavajući se u hod kornjače ili tigra. Kako bismo naglasili razlike, objesili smo djeci oko vrata zvonice koje je zvonilo pri svakom njihovom koraku. S gluhom djecom izvodila se ista igra, ali je zvuk zvona bio zamijenjen pokretom nastavnika, koji je na taj način naglašavao sporost ili brzinu. Na kraju, svaki zvuk i/ili pokret djeca su označila crtajući odgovarajući znak na papiru, stvarajući tako jednostavne glazbene partiture (notne zapise), koje su kasnije čitala proizvođači niz sporih i brzih zvukova.

Kako bi gluha djeca učvrstila te pojmove, za istu aktivnost koristili smo metronom, kojemu je bilo dodano svjetlo koje se palilo u zadanom ritmu te na vizualnoj razini označavalo sporost ili brzinu. Djeca su prvo vlastitim tijelom izvodila sporo i brzo kretanje, zatim grafički, i na kraju glazbenim instrumentima.

Primjeri glazbenih notnih zapisa koje su napravila djeca koristeći brzi i spori zvuk.



Lucia, 5 godina (gluha)



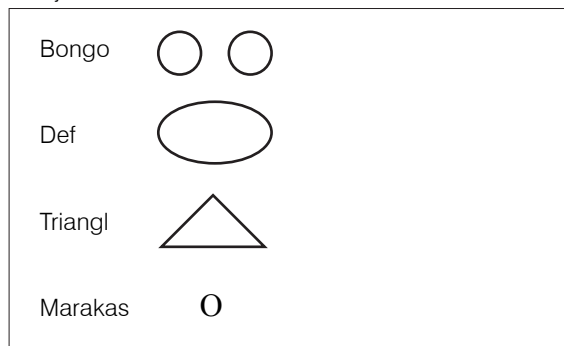
Martina, 5 godina (gluha)

Na isti način predstavljen je pojam dugog i kratkog zvuka, koristeći način kretanja mrava (kratki zvuk), koji ostavlja niz tragova koji su blizu jedan drugome, budući da mu je korak kratak, dok slon između dvaju koraka ostavlja dugački trag koji simbolizira dugotrajni zvuk. Sva djeca neposredno su doživljavala naprijed opisana iskustva, prvo oponašajući korake životinja, zatim prateći kretanje odgovarajućim načinom disanja, i na kraju, označivši na podu duljinu koraka, tj. trajanje zvuka. Nakon toga izveli smo dva zadatka s brašnom: u prvom zadatku prstima su prikazala skokove cvrčka; u drugom su zadatku, također prstima, proizvela trag slona. Duljine tragova bile su označene flomasterom i izmjerene ravnalom. Na kraju su se djeca usaglasila koji je trag dulji.

U ovoj aktivnosti s gluhom djecom neophodno je koristiti čitanje s usana. U stvari, izgovarajući vokale, djeca mogu lako čitati te zvukove na usnama i utvrditi njihovo trajanje, na primjer: "AAAAAA" ili "AA".

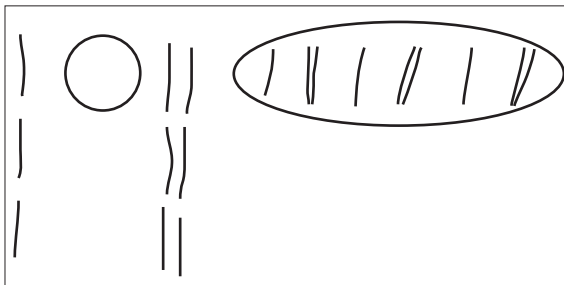
Različite igre kroz koje se razvijaju određene kompetencije, uvijek na kraju uključuju korištenje glazbenih instrumenata i, osobito za gluha djecu, određene instrumente poput bongo bubnjeva, defa, čembala i trijanga, budući da im omogućavaju da rukama percipiraju vibracije koje prate različite zvukove.

Kako bi se olakšalo raspoznavanje instrumenata, djeca su izmislila i nacrtala simbole za svakoga od njih. Primjerice:

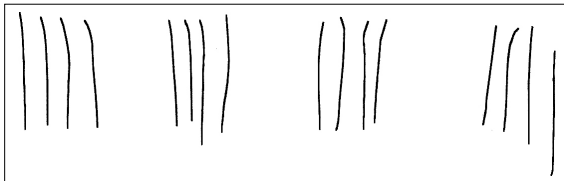


Ritam

S instrumentima koji su im na raspolaganju djeca mogu oponašati ili izmišljati ritmove i bilježiti ih, stvarajući tako glazbene partiture. Primjerice Vittorio (gluhi dječak od 5 godina), izmišlja ritam štapićem koji se koristi uz def; prvo se udari jedanput (okomita crta na lijevoj strani), zatim dvaput brzo (okomita crta na desnoj strani), na kraju zapiše ritam na linearan način, izmjenično, i zaokruži ga. Na primjer:



Na sljedećoj slici prikazan je rad Ambre (gluho djevojčice od 5 godina), koji prikazuje ritam u kojem je svaka serija od 4 udarca odijeljena pauzom, a kojeg je izvela udarajući većim čavlom o boce i čaše napunjene različitim količinama vode. Stavljajući slobodnu ruku na boce i čaše, djevojčica percipira različit timbar zvukova koji nastaju jačim ili slabijim udaranjem čavla o staklene stjenke predmeta.



Gluha djeca vrlo jasno percipiraju ritmove i sposobna su reproducirati ih koristeći instrumente koji im omogućavaju da putem dodira percipiraju ono što sviraju. To mogu postići npr. kontaktom ruke s nekom površinom, čime mogu osjetiti proizvedene vibracije, ili npr. putem dijafragme. U stvari, udaraljke kao instrumenti proizvode zvuk kojeg može svatko od nas percipirati; dovoljno je zamisliti da se nalazimo u ambijentu koji nije jako prostran i da su tu mnoge udaraljke, bubnjevi, itd. koji sviraju. U trbuhu osjećamo zvukove instrumenata.

Evo grafičkog prikaza jednog ritma kojeg je napravio Vittorio, gluhi dječak od 5 godina, koji je taj ritam proizveo udarajući nogama o pod, doživjevši ga prethodno cijelim tijelom:



Pjevanje

U vrtiću "glazba" je vrlo često popraćena pjevanjem, kao trenutkom socijalizacije i zadovoljstva izražavanja.

Odabir pjesama slijedi neke osnovne kriterije, među kojima su:

- prisutnost riječi koje su dobro povezane s glazbom;
- jasnoća i jednostavnost teksta, kako bi ga djeca mogla razumjeti i znakovati na LIS-u;
- značajnost sadržaja, kako bi se potaknuo interes kod djece.

Gluha djeca nikada nisu isključena iz pjevanja, zapravo, ona pružaju dodatne mogućnosti čujućoj djeci: dok gluha djeca uče pjevati znakovima, čujuća djeca uče pjevati na dva jezika: talijanskom i LIS-u.

I znakovi slijede melodiju pjesme: primjerice, ako u pripjevu postoji produljenje riječi, i znak će zauzimati veći prostor, ostavljajući u zraku trag nešto dulje zamišljene linije; ili ako se kitica ponavlja brže, i znakovi će se ponavljati brže.

Gluha i čujuća djeca mogu zajedno pjevati, koristeći prikladna sredstva za razumijevanje i izvedbu, iskusišvi oba doživljaja koji nadilaze onaj auditivni, budući da se riječi mogu slušati neovisno o tome u kojem su jeziku i modalitetu izražene.

Završna razmatranja

Ako se razmišlja o glazbi, ne kao o slijedu zaglušujućih zvukova ili sposobnosti sviranja određenog instrumenta, već kao o izrazu vlastitih osjećaja putem korištenja zvukova svog tijela i svog kreativnog uma, možemo shvatiti na koji način i gluha osoba može biti glazbenik.

Kako bismo to poticali, potrebno je nadići ideju da se glazba odnosi isključivo na sviranje nekog instrumenta, ili da se ograničava na poznavanje nota u ljestvicama koje se mogu čuti samo ušima, budući da svaka "vrsta" stvara "glazbu za uši", sposobnu da se pretvori u doživljaj koji svaki dio tijela može percipirati.

Možda su čujućí toliko navikli na buku da se boje tišine i nisu sposobni za tiho slušanje. Gluhi pak "slušaju" glazbu dlanom ruke, stopalima itd., uspostavljajući tako epidermalni kontakt s glazbom, kao da žele apsorbirati zvuk unoseći ga u sebe, filtrirajući ga, na način da iskuse njegovu suštinu, ne proizvodeći pritom buku.

22. SLIKARSKI LABORATORIJ

Giulia Guerra¹

Pretpostavka

Velik dio vremena i prostora u vrtiću posvećen je grafičkim, slikarskim i kiparskim aktivnostima; papiri i flomasteri imaju najširu upotrebu. Ekspresivno-manipulativne aktivnosti zahtijevaju prostor, materijale, određene instrumente i bilo bi teško izvoditi ih u svakom odjeljenju zasebno. Stoga je u našem vrtiću za to predviđen poseban zajednički prostor kojega nazivamo "slikarskim laboratorijem". To nije baš prikladan naziv s obzirom na aktivnosti koje se ovdje izvode, trebali bismo ga promijeniti u "kreativni laboratorij".

Prostor u kojem se odvija slikarski laboratorij dobro je osvijetljen, sa širokim vodoravnim površinama za građenje i okomitima za slikanje, s okruglim stolom za rad s glinom i drugim materijalima te osvijetljenim stolom za precrtavanje crteža i kreiranje novih likova. Uz to, opremljen je umivaonikom, osvijetljenom pločom za povećavanje crteža, mapama za pohranjivanje radova svakog djeteta, ormarima s pripadajućim košarama za odlaganje pomoćnog materijala (vune, čepova, dugmadi, vrpce, tkanina za tapeciranje, cjevčica, krzna, aluminijskih folija, itd.). Na policama su papiri, karton u različitim bojama i različite debljine, olovke, gumice, različita ljepila, paste, flomasteri, tempere, uljane boje itd., sve nadohvat djetetu.

Sva ova oprema pomaže djeci, čak i onoj koja najviše oklijevaju, da dobiju ideju. Nakon nekog vremena naviknu se gledati oko sebe drugim očima, nastojeći otkriti mogućnosti kreativne uporabe svakodnevnih predmeta i materijala.

"Kreativni" laboratorij shvaćamo kao mjesto rada, eksperimentiranja i povezivanja grafičkih, kiparskih i slikarskih jezika, koji mogu biti u funkciji verbalnih i simboličkih jezika, ili mogu biti njihova alternativa.

Koristeći različite materijale i ovladavajući različitim tehnikama, djeca se nalaze u idealnim uvjetima za sudjelovanje u aktivnostima koje će ih dovesti do rješenja koje odrasli nisu mogli niti pretpostaviti.

Ciljevi

Laboratorij obično polaze djeca iste dobi, tj. skupine djece u dobi od 3, 4 i 5 godina. Svaka dobna skupina ima svoje ciljeve, a zajednički cilj za sve tri skupine jest znati isplanirati i realizirati zadatak oblikovanja.

U prvoj godini vrtića djeca upoznaju prostor laboratorija i upotrebu nekih materijala. Putem osjetilnih iskustava, rukovanja, dodira, djeca istražuju i otkrivaju da različiti materijali mogu komunicirati te uče kako ih koristiti.

Manipulativne aktivnosti potiču percepciju, razvijaju kontrolu pokreta (pravilno držanje kista ili drugih malih instrumenata) te omogućavaju usvajanje znakova i sposobnost predočavanja.

Tijekom prve godine vrtića djeca uče prepoznavati i miješati osnovne boje (u sve tri godine vrtića djeca imaju na raspolaganju samo osnovne boje te bijelu i crnu). Igre stvaranja boja, miješanje osnovnih boja u različitim omjerima, prvi su korak prema oblikovanju smisla za lijepo.

Kod djece boje djeluju otkrivajući osjećaje; boja koja im se sviđa koristi se bez obzira na stvarnost: zelena lica, crveno drveće, plave livade i drugi pomaci boja i oblika ostavljaju na papiru zadovoljstvo subjektivne ljepote, strastvenosti boja i znakova.

U drugoj godini vrtića djeca istražuju različite tehnike i nova oruđa koja im pomažu da razviju vlastiti stil. Zadaci postupno postaju teži; polazi se od onih jednostavnijih, čija je realizacija trenutna, bez inzistiranja na postupku koji bi kasnije trebao biti nastavljen. Uz to, naizmjenična uporaba različitih tehnika čini rad zabavnijim, motivirajući djecu da se uključe u rad.

Posljednja godina vrtića posvećena je realizaciji projekata. U stvari, od čistog teorijskog planiranja svojih ideja, djeca putem manualnih aktivnosti uče kako svojim projektima dati konkretan oblik.

1 Odgajateljica u vrtiću Cossato Centro.

Postupci odgajatelja

Dječju spontanost ne treba ograničavati unaprijed određenim modelima koje trebaju slijediti, niti ona smije ostati zarobljena u stereotipima zbog ispunjavanja očekivanja odgajatelja, zbog toga što bi takva metodička praznina odmah bila ispunjena modelima koje nameću masovni mediji.

Nasuprot tome, zajedno s djetetom radi se na shemi organizacije iskustava koja sadrži izvornu spontanost, ali mu istovremeno omogućava daljnji razvoj, oblikujući sve preciznija sredstva grafičke simbolizacije, koja će omogućiti sve veću usklađenost između komunikacijske namjere i učinkovitosti poruke.

Predlaganje ili čak nametanje "odraslih modela" pri crtanju nekog oblika kočii spontanost i kreativnost djeteta, što je jednako pogrešno kao i ispravljanje crteža ili sprječavanje neke pretpostavljene pogreške savjetima ili neposrednim djelovanjem, bez da ih je samo dijete potaklo. Druga krajnost bilo bi slijepo vjerovanje u spontano stvaralaštvo djeteta, iz straha da bi je intervencije mogle kočiti, te bi to značilo njihovo potpuno odbacivanje. Potrebna je, dakle, uz naš osobni entuzijazam da djeci nešto prenesemo, potpora putem razgovora, promatranja, istraživanja, izleta i kontakata s vanjskim svijetom, kojima će ona proširivati svoja znanja.

Projekti

U različitim fazama planiranja i realizacije projekata razmatraju se problemi, traže se rješenja i stavljaju u odnos iskustva i znanje. Planirati znači birati, eksperimentirati, slagati, rastavljati, izmišljati, reproducirati, vrednovati i na kraju stvarati. Stvarati nešto što će zasigurno sadržavati stare znakove koje su nam prije mnogo godina druge osobe ostavile u naslijeđe, i znakove koji prije nisu postojali; jednu novu komunikaciju.

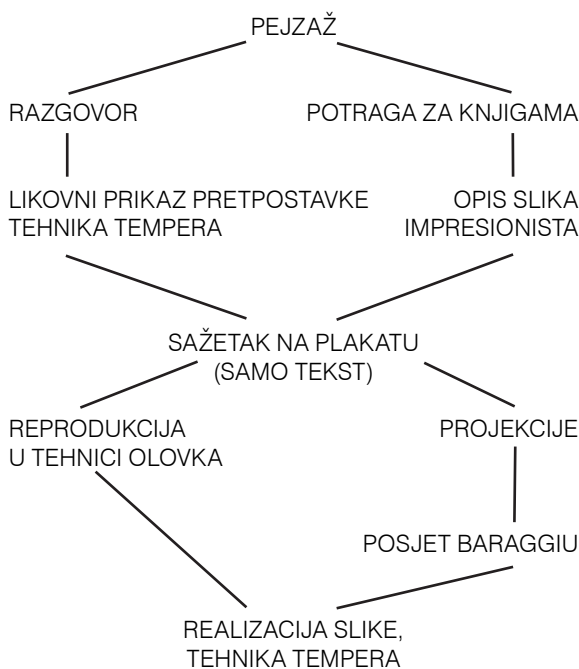
Zbog toga projekti neće pružati apsolutne novosti: nismo izmislili kazalište, brodić ili kuću koji već postoje, već novu tipologiju brodića, kuće, kazališta, s vlastitim likovima i posebnim linijama. Tijekom projekta izmišljene su neke tehnike i nova pravila, tehnike i pravila koje možemo ponovno sagledati, reinterpetirati i obnoviti. Samo izravno, radeći vlastitim rukama, djeca će moći naći najprikladnija rješenja za postavljenog cilja.

Proizvodi koji se obrađuju u laboratoriju mogu biti predmeti koji služe za druge aktivnosti (primjerice, lutke za

predstavu), a koji potiču jezične, motoričke, glasovne sposobnosti, itd. Teme ponekad proizlaze iz interesa djece, a ponekad ih isplaniraju odgajatelji i nastavnici. Kako bismo bolje prikazali ono što je upravo rečeno, predstavljamo tri naša projekta koja su realizirana u ovih nekoliko godina.

Prvi projekt: "Pejzaž"

Školska godina 1997.-1998. (potakla Općina Cossato)
Skupina koja je radila na ovom projektu sastojala se od šestoro djece: dvoje u dobi od četiri godine i četvero u dobi od pet godina, od kojih je jedno gluho. To je bio prvi projekt kojeg je ova skupina realizirala. Ovdje iznosimo pojmovnu mapu koju je sastavila jedna odgajateljica na temelju svojih pretpostavki o aktivnostima koje bi se mogle provoditi s djecom.



Počevši od ove mape, kroz susrete s djecom projekt je bio ovako organiziran:

- a) Ulazeći u laboratorij, djeca nailaze na natpis na ploči "PEJZAŽ", i na pitanje: "Što je pejzaž?" neki od njih odgovaraju:

Vittorio*² (znakuje): More.

Denise: Konji, kuće...

Veronica: Životinje, ljudi.

- Nakon toga prelazi se na grafičku realizaciju pojedinačnih pretpostavki o pejzažu, na stalku s temperama.
- b) Djeca odlaze u knjižnicu potražiti knjige s različitim pejzažima; nalaze mnoge pejzaže, proučavaju ih i međusobno o njima raspravljaju, ističući ono što vide.
- c) Analiziraju se slike pejzaža koje su naslikali impresionisti. Nakon što su odabrala neke, opisuju ih na sljedeći način:

“Staza u grmlju”, Pissaro

Veronica: Ovdje je konj s jednom osobom na njemu, jedna osoba, zeleno drveće sa žutim, visoko, puno njih, tu je cesta, malo neba koje je malo sivo, sjene i sunce koje ima odsjaj na cesti.

“Kupka”, Seurat

Denise: Ovdje su dva psa (u stvari, samo je jedan), dvije ispružene osobe, dva šešira, voda, trava, usred vode trava, drveće, udaljene barke s ljudima, kuće, nebo, ulica, dvije osobe u vodi, jedna s nogama u vodi, druga sjedi i gleda.

“Pastiri Castel Gandolfa”, Corot

Lucia: Tu su ljudi, dvije osobe ispružene, tri stoje, jedna crkva, dvije koze, livada, zeleno i smeđe drveće, oblačno nebo, voda i male kuće.

“Estaque, marseljski zaljev”, Cezanne

Vittorio* (znakuje): drveće, kuće, cesta, zid, trava, voda, planine, nebo, more, barka.

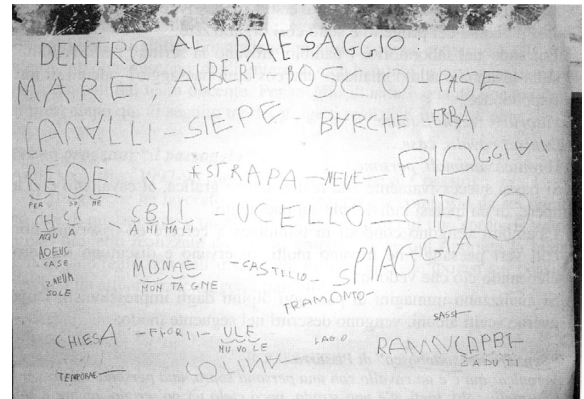
“Cordeville”, Van Gogh

Chiara (4 godine): Sviđa mi se ova slika jer ima drveća, kuća, oblaka, oluje, cvijeća, kamenja i trave.

“Argenteuil”, Monet

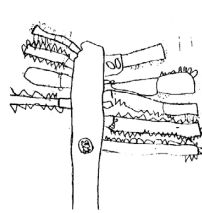
Federica (4 godine): Vidim bijele barke, drveće, travu, planine, vodu, nebo, oblake.

Djeca pripremaju plakat kao sažetak svega čega se sjećaju, koristeći samo spontano pisanje.

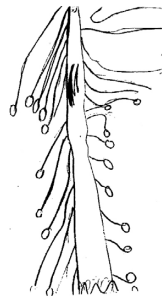


Prijevod teksta na slici (riječi na plakatu koje su djeca napisala): u pejzažu-more-drveće-šuma -konji- ograda-barke-trava-osobe-snjeg-kiša-voda-životinje-ptica-nebo-kuće-sunce-planine-dvorac-plaža-crkva-cvijeće-oblaci-jezero-kamenje-nevrijeme-dolina-jezero.

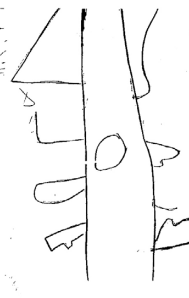
- d) Nakon promatranja prikaza različitih vrsta drveća (fotografije, slike i crteži), djeca pokušavaju reproducirati drveće olovkom i u glini.
- e) Na zidu se puštaju projekcije nekih pejzaža u koje djeca mogu na konkretan način “ući”. Djeca se igraju i zabavljaju gledajući vlastito tijelo kako ga prekrivaju sad grane, sad lišće, itd. U projiciranim slikama prisutni su konji koje djeca onda oblikuju u glini.
- f) Posjet šumi u parku Baraggia u pratnji šumara. Organiziraju se razne igre i sakupljaju materijali. U vrtiću još crtaju drveće i životinje koje su vidjela tijekom posjeta šumi, kao na crtežu u nastavku kojeg je napravila Federica, 4 godine.
- g) Na kraju je došlo vrijeme za realizaciju slike. Dogovara se veličina slike: djeca ustvrđuju da treba biti velika kako bi na nju stalo sve što su vidjela. Skiciraju crtež i dogovaraju se koje će boje koristiti, pripremajući ih i isprobavajući na papirima sa strane. S obzirom da žele u sliku uključiti i konje, organizira se posjet hipodromu.



FEDERICA : 4 ANNI



VERONICA 5 ANNI



VERONICA 5 ANNI

- h) Nakon izleta djeca olovkom crtaju studije konja i prenose ih, uvećavajući ih, na sliku; odlučila su koristiti tehniku poteza kistom kakve su uočila na slikama Van Gogha. Posljednji konj i ptice prikazani su reljefno, kako ne bi prekrili jedan dio pejzaža. Na kraju djeca mjere sliku kako bi se dogovorila gdje će je u vrtiću izložiti.

Drugi projekt: "Brod"

(realiziran s istom skupinom djece)

Temu ovog projekta odabrala su djeca bez ikakvog poticaja od strane odgajateljice.

- Djeca odluče projektirati i sagraditi brod. Traže da odu u knjižnicu, prvo vrtićku, a zatim i lokalnu, i potraže ilustracije brodova. Nalaze knjigu o povijesti pomorstva; nakon što su je pregledala i pročitala, pripremila su plakat sa slikama.
- Djeca crtaju studije brodova i između nacrtanih odabiru za projektiranje jedan jedrenjak te na kraju izrađuju modele od gline.
- Dogovorila su veličinu, mjereći koracima po podu, i materijal: karton. Počinju izrađivati brod od kartona, ali nakon tri dana rada dolaze do zaključka da moraju zamijeniti materijal jer će se brod od kartona lako potrgati.



- U pratnji odgajateljice, djeca odlaze u spremište u potrazi za korisnim materijalom. Tamo pronalaze: dio ljuljačke, limenke od sokova i predivo. Vratila su se u laboratorij i sagradila novi brod na jedra uz pomoć odgajateljice, koja je imala zadatak koristiti vruće ljepljivo kako bi spojili limenke i kockice.
- Barka počinje poprimati oblik, djeca su zadovoljna. Dolazi trenutak kada treba početi razmišljati o tome kako napraviti jedra. Veronica je od kuće donijela

tkaninu, ali nije je bilo dovoljno za sva jedra, pa su odlučila upotrijebiti bijelu plahu i obojiti je. Prave zastavu, na njoj je lice Medvjeda, simbola njihove skupine. Obojila su brod i pričvrstila jedra za dva komada drveta, kako se vidi na sljedećoj fotografiji.

Odlučili smo opisati ova dva projekta realizirana u istoj vrtićkoj skupini kako bismo pokazali na koji način djeca svladavaju teškoće koje se javljaju u radu, međusobnoj suradnji i zajedničkom donošenju odluka. Promatrajući drugi projekt možemo vidjeti da djeca koriste istu dinamiku kao i u ranijem projektu. Razlika u odnosu na prvi jest ta što su pri izradi plakata u drugom projektu radije koristila crtež nego pisanje, a imala su i manje teškoća u samostalnom radu.



Treći projekt: "Kazalište lutaka"

Realiziran je školske godine 2000.-2001. sa skupinom od 14-ero djece, sva u dobi od pet godina, od koje je troje gluho.

Tema koju su odabrale odgajateljice na kraju prethodne školske godine predviđala je realizaciju malog kazališta s marionetama za prikazivanje bajki i priča.



Ovdje je prikazana pojmovna mapa koju je osmislila odgajateljica, a koja sadrži moguću strukturu aktivnosti s djecom.

U studenome djeca su odvedena u Torino kako bi vidjela jednu predstavu i muzej s marionetama. Prethodno smo pokušali otkriti koja su očekivanja djece i kakvo je njihovo iskustvo vezano uz kazalište i muzej:

Odgajateljica: *Onda djeco, sjećate se kamo idemo sutra?*

Svi: *U Torino.*

Martina* (znakuje): *U muzej.*

Marco F.: *U muzej gdje su stvari iz prošlog vremena.*

Martina* (znakuje): *Muzej je mjesto gdje svi mogu otići dok se ne zatvori; u Torinu ima trgova, svjetla, ima mnogo stvari za vidjeti.*

Roberta: *Moja mama kada ide u Torino treba joj sat vremena.*

Luca*: *Torino je u Italiji.*

Martina* (znakuje): *Da, na sjeveru, blizu Bielle, ali više ispod, ne znam koliko vremena treba do tamo.*

Luca*: *Velik je.*

Roberta: *To je lijepi grad.*

Odgajateljica: *Kada stignemo tamo, što ćemo raditi?*

Vanessa: *Gledati ginjole.*

Andrea: *Marionete.*

Vanessa: *I muzej.*

Luca*: *Idemo u McDonald's.*

Martina* (znakuje): *Zatim ćemo posjetiti grad, ima puno lijepih ulica, ali ne možemo ništa kupiti jer nema mame.*

Marco F.: *Idemo i u jedan laboratorij.*

Odgajateljica: *U koji?*

Luca*: *Slikarski.*

Marco F.: *Sad smo u slikarskom.*

Odgajateljica: *Što će se raditi u tom laboratoriju?*

Andrea: *Izrađivat ćemo marionete, one koje se stavljaju na ruke.*

Marco F.: *Vidjet ćemo ginjole u muzeju, a marionete u laboratoriju.*

Martina* (znakuje): *marionetama upravlja jedna osoba koja govori. Ginjoli su bili prije mnogo godina.*

Odgajateljica: *Što ćemo vidjeti u muzeju?*

Vanessa: *Kipove.*

Roberta: *Stare kipove.*

Marco F.: *Moja mama mi je rekla da je to mjesto gdje se nalaze stare stvari.*

Martina* (znakuje): *Svi možemo otići tamo vidjeti to, a tamo je i policajac koji sve nadgleda.*

Marco O.: *Mislím da ćemo sresti marionete.*

Luca*: *Ja mislim kokoši.*

Francesca M.: *Tamo su kipovi i šarene vrpce.*

Roberta: *Te šarene vrpce ne smiju se dirati.*

Marco F.: *Stvari mogu biti i u staklu.*

Odgajateljica: *A što ćemo raditi u laboratoriju?*

Vanessa: *Izrađivati ginjole.*

Marco F.: *Radit ćemo ih od tkanine i gume.*

Andrea: *Od papira, zatim ćemo nacrtati nešto, pa ćemo napraviti šešir i ljudi će pomicati marionete.*

Marco F.: *Imat ćemo stol gdje ćemo to raditi.*

Martina* (znakuje): *Reći će nam da sjednemo i onda će nam jedan čovjek i žena objašnjavati, a za nas (gluhe) tu su Claudia i Lucia koje prevode. Neće to biti laboratorij kao ovaj, nego veći.*

Nakon izleta elaborirani su doživljaji, a zatim su djeca bila pozvana da nacrtaju olovkom ono čega se sjećaju. U nastavku donosimo odlomak njihovog razgovora o posjetu.

Odgajateljica: *Gdje smo jučer bili?*

Mattia* (znakuje): *U Torinu.*

Martina* (znakuje): *U kazalištu.*

Francesco: *U McDonald's-u.*

Luca*: *I u dvorani.*

Gaia: *Bio je tamo i "Groviglio".*

Mattia* (znakuje): *u Torinu da vidimo marionete.*

Andrea: *Koje su postajale visoke.*

Martina* (znakuje): *Imale su konce pričvršćene za ruke i noge i rupu na glavi da konci prođu.*

Andrea: *I Valentinu, kostura.*

Federico: *Camilla, zvala se Camilla.*

Svi: *Istina.*

Luca*: *Bio je i drugi kostur koji je bio na dijete, i svirali su.*

Roberta: *Bio je tu i pijetao i kokoši.*

Luca*: Ja sam to znao.

Federico: Bio je mjesec i oni iz Egipta koji su micali vrat i glavu.

Mattia* (znakuje): Ti likovi bili su napravljeni od kostiju.

Luca*: Bila je jedna maska s vinom.

Odgajateljica: I kako se zvala?

Martina* (znakuje): Bio je to Gianguia koji je bio pijan.

...

Odgajateljica: Je li predstava bila onakva kakvu ste očekivali?

Svi: Da.

Roberta: Da, jer nas je nasmijala.

Odgajateljica: A je li bilo kipova?

Luca*: Nije bilo kipova, bili su u šetnji gradom, sigurno su tamo bili.

Gaia: Bili su tamo i mnogi stari ginjoli koji su napravljeni u prošlim godinama.

Odgajateljica: Koja je razlika između marioneta i ginjola?

Mattia* (znakuje): Vidjeli smo ginjole i marionete i oboje su imali konce, samo što su marionete imale manja stopala. U kazalištu se bile marionete i Groviglio. Ginjoli su imali različitu odjeću.

Odgajateljica: Jesu li marionete i ginjoli isti?

Gaia: Marionete imaju konce, a ginjoli se stavljaju na ruke.

Odgajateljica: A što smo radili u laboratoriju?

Roberta: Tamo smo radili sa žlicom.

Marco O.: Ginjoli su napola napravljeni, ne mogu ni sjediti a kamoli stajati na nogama.

Napravili su još neke crteže kazališta, koje su obojili temperama i flomasterima.

Djeca su predložila da izrade lutke i malo kazalište, kako bi i ona mogla izvoditi svoje predstave. Prije nego li se isplanira struktura kazališta, potrebno je ispitati njihova znanja, kako bi ih se potaklo da se prisjete doživljenih iskustava i da razmotre kako se može izgraditi kazalište:

Odgajateljica: Što je kazalište?

Luca*: Marionete, sjećam se kako se radi. Uzme se kutija, naprave se rupe i zatim stavimo lutke s koncima.

Marco F.: Ali treba nam velika kutija od kartona, a i lutke.

Odgajateljica: Je li kazalište nešto poput kina?

Marco O.: Ne, nije isto, u kinu se mogu vidjeti i videokazete.

Odgajateljica: Ali bili smo već i ranije u kazalištu?

Svi: Da.

Roberta: To je tamo gdje je zastor, vidjeli smo ples "Kva-Kva"

Odgajateljica: Ma gdje?

Roberto: U Cossatu, ovdje blizu škole, tamo gdje je trg.

Odgajateljica: I bile su marionete?

Roberta: Ne, samo jedna žena odjevena u gusku.

Vanessa: Bile su i prave osobe.

Odgajateljica: Po vašem mišljenju, kako se može sagraditi kazalište?

Luca*: Treba nam velika kutija, široka, zatim škare.

Francesca M.: Zatim se stavi "ono" (štap) s koncem za pomicanje zastora.

Luca*: Znam kako se radi zastor: sa štapom da ga povlači dolje; i zatim treba napraviti rupe.

Odgajateljica: Je li onda, po vama, gotovo kazalište?

Roberta: Trebaju nam tkanine koje idu na pod. Prvo se otvara zastor zatim dolaze lutke ili osobe i treba ugastiti svjetla.

Francesca M.: Tu su reflektori, i jedna kokoš i guske koje su bile uplašene, tu u kazalištu u Cossatu.

Francesco: U Torinu su pak bile velike lutke.

Odgajateljica pokazuje fotografije kazališta "Gianduja" (lutkarsko kazalište u Torinu, op.prev.).

Odgajateljica: Pogledajte, kada se otvori zastor, što se vidi?

Roberta: Konci, drveće.

Gaia: Obojane plahte kako bi se vidio grad.

Francesca M.: Bile su dugačke, velike, duboke.

Luca*: Nije bio okrugli, nego kvadratni.

Odgajateljica: Uvijek su bile iste ili su se mijenjale?

Francesca M.: Mijenjale su se, bilo je gradova, kuća, crkvi.

Martina* (znakuje): Gianduja i drugi likovi.

Mattia* (znakuje): Bila je i obitelj ptičica.

Odgajateljica: I kako su obojili plahte?

Gaia: treba uzeti plahte, zatim ih tamo zakvačimo (na pano od stiropora), zatim ih oslikamo i obojimo. Možemo ih bojiti i na podu.

Roberta: Možemo iskoristiti plahte za spavanje, bijele su i mogu se obojiti.

Kada su završila s razmatranjem, odgajateljica je od djece zatražila da olovkom nacrtaju kako bi željela da izgleda kazalište koje bi sagradila. Za materijal su odabrali karton, kojeg je predložio Luca tijekom razgovora. Ideja o veličini proizašla je iz veličine komada kartona kojeg su pronašli u spremištu vrtića.

Nisu se pojavile nikakve velike teškoće i sva djeca radila su s velikim entuzijazmom: netko je slikao, netko lijepio, netko rezao, netko tražio tkaninu za zastor, i pritom su razgovarali ili znakovali razmjenjujući ideje i savjete. Tkaninu za zastor nismo pronašli, pa smo svi zajedno otišli u dućan da je kupimo.

Nakon što su napravila kazalište, djeca su željela napraviti marionete. Za njihovu izradu, djeca su promatrala fotografije snimljene u kazalištu "Gianduja", utvrdivši njihove osnovne karakteristike, poput pokreta koje mogu izvoditi i elemenata koji su nužni za njihovo izvođenje. Odlučila su da će ih napraviti od različitih materijala.

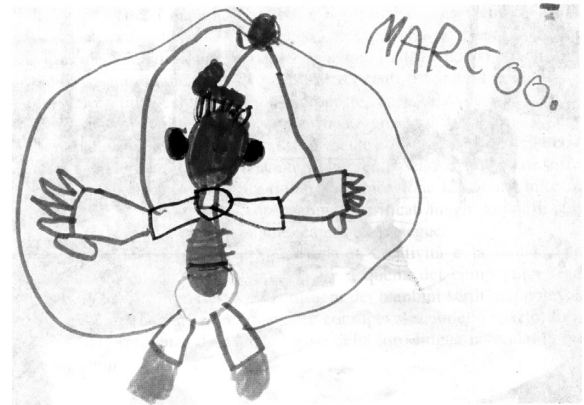


Za svaku marionetu isplanirala su potreban materijal i faze izrade (crtež broj 2). Na kraju, marionete su bile:

- marionete od plastičnih boca: konci su spajali dijelove tijela lutaka i omogućavali su da se one mogu i rastaviti;
- marionete s drvenim kvačicama za rublje;
- marionete od prešanog papira i tkanine.

Nakon što su napravila marionete, razmišljala su o tome da napišu scenarije za prikazivanje priča s marionetama

Iskoristili smo stare plahte, kako su djeca bila predložila, na kojima su prikazala scene koje su ranije bila nacrtala na papirima: šumu, bolnicu, dječju sobu, dvorac, vlak, grad.



Na kraju su izabrala i ime kazališta. Među raznim prijedlozima izabran je naziv "Kazalište Pahuljice".

Naš je projekt završen: sav materijal sada se prenosi u jezični laboratorij, u kojemu će ista djeca izmišljati i prikazivati priče.

Završna razmatranja

Željela sam kao primjer iznijeti ova tri projekta jer su nastali u različitim kontekstima.

Prvi, onaj o pejzažu, proizišao je iz projekta kojeg je potakla općina Cossato; drugi, o brodu, proizišao je iz interesa djece; treći, o kazalištu, proizišao je iz godišnjeg programa.

Prva dva projekta uključivala su manju skupinu djece, dok je treći uključivao cijelo odjeljenje.



Svi ti projekti izvodili su se u posljednjoj godini vrtića, nakon priprema i rada u prethodne dvije godine. Ovu odluku donijeli smo zato što smatramo iznimno važnim da dijete prethodno usvoji manipulativne i organizacijske vještine, da pozna je boje, materijale, prostor i tehnike, kako bi bilo sposobno razvijati projekt koji zahtjeva skupno odlučivanje, istraživanje, individualno proučavanje, skupno planiranje, izbor materijala i realizaciju.

Naravno da nije moguće da svim time djeca ovladaju u posljednjoj godini vrtića. Potrebno je nastaviti te aktivnosti i u sljedećim godinama, u osnovnoj školi, dok, nažalost, često sve završava ovdje. U osnovnoj školi ne postoji laboratorij ili prostor gdje dijete može stvarati, slagati, voditi, koristiti nove tehnike. Često se izvodi samo slikanje pastelama, ponekad temperama ili vodenim bojama.

Putem projekata djeca postaju protagonisti, dok odgajatelj postaje redatelj koji ih potiče na ostvarivanje ciljeva.

U projektu su prisutna sva područja iskustva i međusobno se ne isključuju; dijete je aktivno, a ne pasiv-

no, eksperimentira osobno, sučeljava se s vršnjacima, ispravlja se, obogaćuje, razvija svoje ideje i stvara nove, uči da poštuje drugoga i ne dosađuje se.

Kako se može vidjeti u prikazanim protokolima opservacije, gluha djeca aktivno su sudjelovala u različitim aktivnostima, ponekad čak i više nego li čujuća djeca. U stvari, nisu utvrđene značajnije teškoće u komunikaciji, bez obzira što je prevoditelj bio prisutan samo u vrijeme razgovora. U preostalom vremenu prisutnost edukacijskog rehabilitatora koji je znakovao omogućila je tečnu komunikaciju među djecom, te između djece i odraslih. Nije se pojavljivalo niti dugo čekanje zbog prevođenja, niti teškoće u razumijevanju zadataka.

Zaključno možemo ustvrditi da su kreativnost i mašta gluhe djece sasvim usporedive s onima u njihovih čujućih vršnjaka. Uz to, mogli smo uočiti u crtežima gluhe djece značajno bogatstvo detalja i veću svijest o prostoru, kao rezultat naglašenog korištenja vizualnog kanala u njihovom prirodnom jeziku, znakovnome jeziku.

PETI DIO

DOKUMENTACIJA I ISTRAŽIVANJE

23. PREDUVJETI ZA PROJEKT DOKUMENTIRANJA

Chiara Fassina¹

Dokumentiranje je aktivnost sakupljanja, katalogiziranja i obznanjivanja dokumenata... uključuje znanje o tome gdje i kako pronaći informacije i kako ih pružiti onome tko ih treba.

Mauro Serra

Posljednjih godina dokumentiranje i "kultura podnošenja izvješća" (Specchia, 2001.) u školama odnosi se sve više i na nastavnike.

Kao prevoditelji koji rade u vrtiću i osnovnoj školi, tijekom izrade programa i suradnje s nastavnicima s kojima smo svakodnevno u kontaktu, upoznali smo i ove "načine" rada i ponekad smo bili pozvani da iznesemo svoje mišljenje o dokumentaciji vezanoj za gluha djecu. Oblik (označitelj) koji prenosi sadržaje od pošiljatelja/nastavnika do primatelja/gluhog djeteta predstavlja odgovornost prevoditelja, budući da je rijetko nadziran od strane nastavnika, i zato su dokumentiranje i informiranje o jezičnim strategijama u procesu prevođenja iznimno važni.

U svakodnevnom radu intenzivno surađujemo s razrednim nastavnicima, nastavnicima LIS-a i kolegama prevoditeljima. Ta mnogostranost suradnje dovela je do ideje o potrebi dokumentiranja našeg rada, o potrebi sustavnog prikupljanja znakova koji se koriste tijekom prevođenja različitih sadržaja, i potrebi da se zabilježe i zatim zajedno rasprave strategije koje su se pokazale najučinkovitijima u našoj ulozi jezičnih i kulturnih posrednika.

Zašto dokumentirati

Potreba za dokumentiranjem znakova koje koristimo proizlazi iz principa razmjene, prema kojemu spoznaje pojedinca postaju zajednička baština svih prevoditelja i time obogaćuju naš eksperiment. Razmjena spoznaja olakšava rad prevoditelja i dovodi do ekonomičnijeg korištenja vremena u fazi pripreme za prevođenje.

Nažalost, izvori informacija koje možemo konzultirati na temu talijanskog znakovnog jezika ne bave se na-

zivljem u različitim školskim predmetima te je potreba za takvim sredstvom ogromna i veliki je poticaj upravo dokumentiranju našeg rada.

Kome to služi

Dokumentiranje je namijenjeno ponajprije nama samima, u svrhu profesionalnog samoobrazovanja svakog pojedinog prevoditelja. Kada pripremamo neku temu koju trebamo prevoditi, razmatramo znakove koji će nam trebati, koristeći pritom različite izvore informacija: obraćamo se kolegama koji su se prije nas bavili tom temom; pitamo nastavnike LIS-a u školi i zajednicu gluhih na našem području postoje li znakovi za pojmove koji nam trebaju; konzultiramo postojeće rječnike LIS-a (Romeo, 1991.; Angelini et. al., 1992.; Radutzky, 1992.).

Sakupljajući znakove doprinosimo ne samo razvoju arhive koju mogu koristiti svi, već i oblikovanju i razvoju zajedničkog rječnika.

Drugi kojima je namijenjeno dokumentiranje jesu nastavnici koji, zahvaljujući tome, mogu ponovo proučiti znakove koji im trebaju i koristiti ih u vlastitom neposrednom odnosu s gluhim djetetom, kako bi u takvim situacijama u što manjoj mjeri morali pribjegavati intervencijama prevoditelja.

Čujući roditelji gluhe djece konzultiranjem te arhive mogu na potpuniji način pomoći svojoj djeci u učenju, ispravno koristeći znakove koje su ona već naučila u školi.

Na kraju, iako neizravno, dokumentiranje služi i djeci, utoliko što korištenje sve većeg broja specifičnih znakova istovremeno znači smanjenje uporabe daktilologije² za pokazivanje novih riječi.

1 Prevoditeljica u Osnovnoj školi Cossato Capoluogo.

2 Daktilologija: ručno prikazivanje slova abecede. Koristi se kada želimo izraziti posebne pojmove za koje na talijanskom jeziku ne postoji odgovarajući znak.

Ubuduće, mogla bi se stvoriti mreža razmjene spoznaja među školama koje pohađaju gluha djeca, u kojima rade prevoditelji koji se svakodnevno susreću s prevođenjem specifičnih termina: stvaranje svojevrstne baze podataka kojoj mogu pristupiti svi koji su za to zainteresirani moglo bi, po mom mišljenju, ne samo olakšati nam rad, već i ujednačiti korišteni leksik.

Kako dokumentirati

Materijalima koji se koriste u dokumentiranju neophodno je dati "čitljiv" oblik te odrediti kriterije njihova arhiviranja.

U školskoj godini 1998./1999., na zahtjev nastavnika i roditelja gluhe djece, mi prevoditelji³ počeli smo "dokumentirati" naš rad.

S obzirom da nismo imali ranija iskustva u tome, odlučili smo napraviti video snimku s pregledom programa koji se izvodi tijekom godine, u kojoj je bio snimljen veći dio znakova korištenih u prevođenju tijekom nastavnog sata. Snimku video kazete dali smo svim gluhim učenicima, kako bi tijekom ljetnih praznika mogli ponavljati teme koje smo obrađivali tijekom školske godine. No, taj način imao je, međutim, neka ograničenja: nije bio znanstveno poduprt; nije se temeljio na ujednačenim kriterijima i bilo je teško služiti se njime jer je potraga za određenim znakom zahtijevala pregledavanje cijele snimke, što je iziskivalo mnogo vremena.

Ovi prvi, spontani oblici dokumentiranja, promijenjeni su zahvaljujući susretima i raspravama s kolegama prevoditeljima uključenima u projekt od školske godine 2000./2001.⁴, uz konzultacije s jednim savjetnikom⁵ za LIS i u suradnji s nastavnikom LIS-a u osnovnoj školi⁶. Odlučili smo se za jedan "papirnati" oblik dokumentiranja, podijeljen po temama, kako bismo potaknuli povezivanje različitih sadržaja i kako bismo dali više znakova za isti s pojam. U budućnosti namjeravamo stvoriti multimedijalnu vizualnu podršku na CD-ROM-u, kako bismo i nemanualne komponente znaka učinili što pristupačnijima.

Korištena sredstva

U svrhu dokumentiranja stvorili smo katalog, usuglasivši se oko strukture i metode objedinjavanja podataka koju svi poznajemo i koristimo.

Za "glosove" odabrali smo američki model "pokret-zaustavljanje"⁷, uz upotrebu simbola iz rječnika koje je uredila Zaklada za gluhoću Mason Perkins⁸.

Model "pokret-zaustavljanje"⁹ detaljno shematizira strukturu znaka na sljedeći način: znak se sastoji od segmenata zaustavljanja i segmenata pokreta, koji se proizvode u nizu. Ti segmenti prikazani su stupcima, koji predstavljaju pokret, i redovima, koji predstavljaju preostala četiri parametra koja sačinjavaju znak: oblik šake¹⁰, mjesto, orijentacija dlana i nemanualne komponente¹¹.

Pod "zaustavljanjem" podrazumijeva se vremenski period tijekom kojeg su svi parametri koji oblikuju znak u zastoju; pojam "pokret" odnosi se na trenutak u kojem je neki aspekt artikulacije znaka u tranziciji. Može se dogoditi da se više parametara mijenja istovremeno. Pri izvođenju znaka moguće je da se mijenja samo oblik šake, ili samo mjesto, ali moguće je i da se mijenjaju oba parametra, i te se promjene događaju u pokretu. Primjerice, u izvođenju znaka POUČAVATI mijenja se samo oblik šake; u izvođenju znaka DJECA mijenja se samo mjesto; dok se u izvođenju znaka SHVATITI mijenja i položaj i mjesto dok je znak u pokretu.

Slijedi tek jedan primjer mogućih struktura na koje se znak može rastaviti: transkripcija znaka MJESEC (u godini) slijedi strukturu P-Z (pokret, zaustavljanje).

Znak MJESEC (u godini) počinje "pokretom", u kojem vrh kažiprsta desne ruke (za znakovatelje koji su dešnjaci)¹² dodiruje vrh prstiju lijeve ruke. Prisutan je pokret prema dnu dlana lijeve ruke i znak završava "zaustavljanjem".

3 Prevoditeljice prisutne u osnovnoj školi te školske godine bile su Liana Girani i Chiara Fassina.

4 Marta Enoch, Valentina Magni i, od školske godine 2001./2002., Marcella Coda.

5 dr. Pietro Celo.

6 Simone Cericola.

7 Linguistics of American Sign Language, Ceil Lucas i Clayton Valli, 1992., Gallaudet University Press (104-108).

8 Dizionario bilingue elementare della lingua italiana dei segni, E. Radutzky (ur.), 1992., Ed. Kappa.

9 Sustav koji su razvili Scott K. Liddell i Robert E. Johnson.

10 Oblik šake: oblik koji poprima šaka pri izvođenju znaka.

11 Nemanualne komponente: izraz lica, položaj tijela, sve ono što se u ekspresiji ne odnosi na ruke znakovatelja.

12 Kod ljevaka dominantna ruka je, naravno, lijeva, ali u transkripcijama znakova, prema dogovoru, uvijek se desna ruka navodi kao dominantna.

Slika 1 – Znak za riječ “mjesec” iz Osnovnog dvojezičnog rječnika talijanskog znakovnog jezika (Radutzky, 1992.).



Završna razmatranja

Korisnost dokumentiranja prikazana je u prvom dijelu ovog članka. Bilo bi dobro kada bismo mogli dokumentirati sve, ali to, za sada, nije moguće. Za sada smo započeli sakupljati specifične izraze koji se javljaju u školskom jeziku. Na primjer, prikupljajući znakove vezane uz temu “rijeka”, pretpostavili smo da su znakovi VODA, RIJEKA, JEZERO, MORE, PLANINA, već poznati, budući da ovu dokumentaciju koriste osobe koje poznaju osnove bar jednog znakovnog jezika. Stoga smo se usredotočili na neke specifičnije znakove, poput IZVOR, PRITOK, UŠĆE, KORITO, RUKAVAC.

Do sada nismo slijedili nikakav poseban kriterij za odabir znakova za dokumentaciju: svaki prevoditelj doprinosio je prema vlastitom nahođenju, uz, naravno, suradnju s kolegama.

Nadamo se da se, kako vrijeme bude prolazilo, neće moći ograničiti samo na konzultiranje onoga što smo već prikupili, već da će dokumentacija biti sve šira i bogatija, te ćemo jednog dana imati dokumentaciju znakova LIS-a jednaku onoj kakvu imaju i drugi jezici.

	POKRET	ZAUSTAVLJANJE
DESNA RUKA		
Oblik šake	G	G
Mjesto	vrh prsta lijeve ruke	dno dlana lijeve ruke
Orijentacija	dlan prema dolje	dlan prema dolje
Nemanualne komp.	-	-
LIJEVA RUKA		
Oblik šake	B	
Mjesto	neutralni prostor, ispred prsiju	
Orijentacija	dlan prema desno	
Nemanualne komp.	-	

Lijeva ruka u ovom slučaju samo je potpora, i njezini parametri ostaju nepromijenjeni za cijelog trajanja znaka.

24. POČETAK ISTRAŽIVANJA O RAZINI KOMPETENCIJE U ZNAKOVNOM JEZIKU KOD UČENIKA U EKSPERIMENTALNIM RAZREDIMA

Pietro Celo¹

Pretpostavka

Samo istraživanje proizlazi iz potrebe zajedničke svim djelatnicima koji rade na projektu dvojezičnosti u osnovnoj školi i u vrtiću u Cossatu, da se prikupe podaci o razini jezične kompetencije u znakovnom jeziku kod djece koja su uključena u ovaj eksperiment.

Radi se o istraživačkom projektu koji će analizirati razvoj kompetencija u LIS-u kod sve gluhe djece, vjerojatno, do završetka njihovog obaveznog školovanja. Prikupljeni materijal iz godine u godinu postaje sve opsežniji; ovi prvi rezultati odnose se na početak istraživanja, odnosno prvu godinu analize podataka iz videozapisa. Nastavljajući prikupljanje podataka, moći ćemo usporediti stečenu kompetenciju svakog djeteta s onom početnom².

Ciljevi

Istraživanje o razini kompetencije u znakovnom jeziku kod učenika koji pohađaju vrtić i osnovnu školu u Cossatu usmjereno je na analizu njihovih jezičnih sposobnosti. Ono će imati praktične implikacije za kvalitetu rada nastavnika LIS-a i razrednih nastavnika, u smislu usporedbe među jezicima, za uravnoteženje dvojezičnosti koja je već na djelu, osobito što se tiče LIS-a, te za postizanje bolje razine prevođenja prevoditelja koji rade u osnovnoj školi. Istraživanje ne uključuje prosudbe o zaslugama pojedinih djelatnika ili strukture projekta.

Talijanski znakovni jezik, kojeg koriste uglavnom gluhe osobe u Italiji, predstavlja jedan bitno drugačiji modalitet komunikacije, koji uključuje vizualne i manualne sposobnosti umjesto zvučno-glasovnih, karakterističnih za verbalnu komunikaciju. Stoga će istraživanje analizirati strukture odnosno modalitete znakovnog jezika kod gluhe i čujuće djece.

Metodologija

Istraživanje je provedeno u nekoliko faza:

Prikupljanje podataka Opservacija

Održali smo odvojene sastanke s prevoditeljima i nastavnicima LIS-a u osnovnoj školi i vrtiću; jedan edukacijski rehabilitator iz vrtića također je sudjelovao na sastancima. Cilj sastanaka bio je predstaviti istraživanje i definirati organizaciju vremena i načina rada u dvije razine sustava odgoja i obrazovanja.

Promatrali smo u više navrata odvijanje aktivnosti u vrtiću i školi, s osobitom pažnjom usmjerenom na laboratorije LIS-a.

Formiranje skupina

U vrtiću smo odlučili svu gluhu djecu uključiti u eksperiment, a u uzorak smo uključili i jednak broj čujuće djece, izjednačene po dobi s gluhom djecom.

U osnovnoj školi uključili smo svu djecu u razredima koje su pohađala gluha djeca (2. i 3. razred). U prvom razredu nije bilo niti jednog gluhog djeteta, ali su neki učenici ranije pohađali vrtić i bili u doticaju s LIS-om. Odabrali smo troje čujuće djece sa srednjom kompetencijom u znakovnom jeziku.

Konstruiranje upitnika

Za prikupljanje podataka potrebnih za naše istraživanje konstruirali smo poseban upitnik.

Način provođenja istraživanja, odabir videa i vremena

Svim sudionicima istraživanja pokazali smo kratkometražne animirane filmove u kojima se koristi jezik neutralan u odnosu na LIS i talijanski jezik.

¹ Savjetnik za LIS u projektu.

² Zahvaljujemo Udruzi roditelja gluhe djece "Vidim glasove" na pomoći i podršci koju je pružila projektu; hvala svim djelatnicima koji su bili na raspolaganju za snimanje video zapisa te dr. Lilli Teruggi za uvodno objašnjavanje kriterija ocjenjivanja i analizu prvih prikupljenih podataka.

Upitnik za prikupljanje podataka o učenicima

Ime _____

Datum rođenja _____

Mjesto rođenja _____

Mjesto prebivanja _____

Posljednje prethodno prebivalište _____

Razred koji pohađa _____

Ponavljatelj _____ DA NE

Gluhoća _____

Znakuje _____

Slušna pomagala _____

Pohađa rehabilitacijski tretman _____

Drugo _____

Uža obitelj:

mama	tata	brat/braća	sestra/sestre	baka i djed	drugo
roditelji		gluhi		čujući	
braća		gluhi (koliko?)		čujući (koliko?)	

Drugi članovi obitelji koji su gluhi _____

Znakuju (tko?) _____

Pohađa mjesta gdje se sastaju druge gluhe osobe? _____ DA NE

Koja? _____

Kada? _____

Crtani filmovi s jednom tematskom linijom, koji su jednostavni za razumijevanje (bilo zbog vremenske i prostorne povezanosti, bilo zbog broja likova i prikazanih događaja), odabrani su prema dobi djece: za vrtić odabrali smo crtić "Pingu", s prosječnim trajanjem od 3 minute; djeci u osnovnoj školi dali smo da gledaju crtiće "Kralj Rollo" i "Baba roga i druge priče", s prosječnim trajanjem od 5 minuta.

Provedba eksperimenta

Prije samog eksperimenta proveli smo dva probna snimanja, kako bi se nastavnici i djeca upoznali s načinom provođenja istraživanja. Kako u probnom, tako i u eksperimentalnom ispitivanju, od djece koja su gledala crtić tražilo se da individualno, na znakovnom jeziku, ispričaju priču koju su gledala na videokazeti.

Probna ispitivanja

Vrtić: prije početka pravog eksperimenta pokazali smo djeci dva crtića.

Probno ispitivanje 1 (veljača 2000.): Djeca podijeljena u skupine homogene prema dobi, nakon što su vidjela videokazetu "Pingu i škola", prepričavala su priču odgajateljici. Priču su prepričavala potpuno samostalno, bez ikakvog sugeriranja ili poticanja naracije od strane odgajateljice; za vrijeme prepričavanja ona je zadržavala neutralan stav u odnosu na produkcije djece.

Probno ispitivanje 2 (travanj 2000.): nakon što smo tijekom prvog probnog ispitivanja uočili poteškoće u izražavanju, osobito u skupini djece u dobi od 3 godine, odlučili smo pokazati im isti video, s time da je odgajateljica sada imala aktivniju ulogu tijekom djetetova prepričavanja priče na LIS-u. Broj djece koja su znakovala u skupini smanjili smo na maksimalno četvero.

Osnovna škola: kao i u vrtiću, prije pravog eksperimenta pokazali smo djeci dva crtića.

Probno ispitivanje 1: svim sudionicima istraživanja, podijeljenima u skupine prema dobi, prikazali smo crtić "Kralj Rollo i nove cipele" Davida McKeeea, u produkciji

Imperial Buldoga. Djeca su zatim prepričavala priču na LIS-u, u skupinama do maksimalno 4 člana. Nastavnik je imao zadatak intervenirati samo u slučaju da dijete ima teškoća.

Probno ispitivanje 2: svim sudionicima prikazali smo crtić "Kralj Rollo i drvo" istog autora. Djeca iz 3. razreda osnovne škole ispričala su priču na LIS-u individualno, a ostala djeca pričala su je u parovima.

Eksperimentalna situacija

Vrtić (lipanj 2000.): ponovno smo djeci prikazali crtić "Pingu" kojeg su zatim ispričala odgajateljici. Djeca od 3 godine snimana su u skupinama od po četvero djece, a stariju djecu snimali smo individualno ili u parovima. Ponašanje odgajateljice uvijek je bilo neutralno.

Osnovna škola (lipanj 2000.): djeci u trećem razredu prikazan je jedan složeniji crtić: "Baba roga" autora Tomie de Paola, izdavača Video Book; zadatke su djeca izvodila strogo individualno bez ikakvih vanjskih intervencija.

Za drugi razred osnovne škole i za skupinu djece iz prvog razreda pripremili smo crtić "Kralj Rollo i rođendan" iz već poznate serije. I u ovom slučaju djeca su individualno izvodila zadatak i nije bilo nikakve intervencije nastavnika.

Obrada podataka

Kriteriji izbora i vrednovanje podataka

Iako smo analizirali sve dječje produkcije, za analizu podataka uzeli smo u obzir samo zadnje snimanje, ono u eksperimentalnoj situaciji.

S obzirom na veliku raznolikost jezičnih parametara u znakovnom jeziku, u ovoj prvoj analizi više smo pažnje posvetili sintaktičkim strukturalnim elementima koje su djeca proizvodila: korištenju klasifikatora, morfološkom korištenju prostora i sročnosti glagola, impersonaciji, redosljedju znakova u rečenici s posebnim naglaskom na lokativne rečenice i negacije te na retoričke upitne rečenice. Nismo zanemarili ni fonološki dio oblikovanja pojedinih znakova, nemanualnih komponenata, kao ni korištenje daktilologije.

Dio podataka u ovoj preliminarnoj fazi istraživanja o razini kompetencije u LIS-u kod učenika koji pohađaju eksperimentalne razrede u vrtiću i osnovnoj školi u Co-satu još nije upotpunjen.

Dakle, u ovo istraživanje uključeno je osmero djece od 5 godina, šestoro djece od 4 godine i četvero djece od 3 godine iz vrtića, te troje djece iz prvog razreda, 17-ero iz drugog te 16-ero djece iz trećeg razreda osnovne škole.

Kriteriji evaluacije

Odabrali smo neke parametre za koje smo smatrali da su najznačajniji s obzirom na dob ispitanika i sadržaj crtanih filmova. U nastavku istraživanja planiramo proširiti izbor parametara i kriterija za njihovu analizu.

Produkcija svakog pojedinog djeteta analizirana je kvalitativno prema odabranim parametrima uz ove kriterije: prisutnost parametara u svim prilikama u kojima oni trebaju biti proizvedeni, odsutnost istih parametara te izgradnja jezičnih vještina koja je u tijeku, a o kojoj se može zaključiti na temelju djetetovog manje ili više pažljivog korištenja spomenutih parametara.

<i>Učenik/ca</i>	<i>Dob</i>				
<i>Parametar</i>	<i>Odsutan</i>	<i>Prisutan</i>	<i>U izgradnji</i>	<i>Ne može se utvrditi</i>	
Klasifikatori					
Korištenje prostora					
Impersonacija					
Lokacijske rečenice					
Negacija					
Upitne rečenice					
Fonologija					
Daktilologija					
Korištenje LIS-a					
Znakovani talijanski jezik					

Što se tiče fonološkog dijela, analizirane su pogreške u parametrima pojedinačnih znakova te koherentnost upotrebe daktilologije.

Naposlijetku je učinjena kompleksna procjena kvalitete produkcije u LIS-u, odnosno strukturalnih dodirnih točaka između znakovnog i talijanskog jezika.

Rasprava o rezultatima

S obzirom da su ovo tek prvi rezultati istraživanja koje je u tijeku, navest ćemo samo neke globalne aspekte koji uključuju svu djecu uključenu u eksperiment:

Vrtić

- *Djeca u dobi od 3 godine*

Tako mala djeca po prvi su puta izložena znakovnom jeziku zahvaljujući Laboratoriju LIS-a. Ubrzo je bilo očita razlika između gluhe i čujuće djece: gluha djeca kreću u vrtić općenito bez ijednog usvojenog jezika, bez posjedovanja ijednog jezičnog kôda, glasovnog ili znakovnog, budući da su njihovi roditelji čujući. S čujućom djecom situacija je drugačija, jer ona u vrtić dolaze s već usvojenim talijanskim jezikom kao prvim jezikom (J1). To se odražava i na njihovu kompetenciju u LIS-u, jer u odnosu na gluhu djecu, koja su u prvoj godini pohađanja vrtića gotovo nesposobna da izvedu bilo koji znak s nekim značenjem, čujuća djeca oblikuju malobrojne znakove koje su naučila na temelju modela talijanskog jezika kojeg već znaju, u nekoj vrsti jezičnog stapanja, koje će biti prisutno i u kasnijim godinama.

- *Djeca u dobi od 4 i 5 godina*

I gluha i čujuća djeca koriste razinu znakovnog jezika koja je primjerena njihovom kognitivnom razvoju, uz već istaknutu razliku da su gluhi još uvijek u procesu usvajanja jezika, dok čujuća djeca imaju koristi od prethodno usvojene baze jezika, koja im omogućava proizvodnju LIS-a po sintaktičkim shemama talijanskog jezika.

Nije bilo moguće slijediti kriterije prikupljanja podataka, budući da su djeca LIS tek usvajala, te su njihove produkcije bile zaista skromne, toliko da ih se više puta nije moglo niti analizirati.

Osnovna škola

- *Prvi i drugi razred*

Diskurs je za djecu u osnovnoj školi bio složeniji, naročito za mlađu djecu. Ovdje dominira znakovani talijanski u odnosu na ispravne oblike LIS-a. Neke pokušaje približavanja ispravnim oblicima nalazimo osobito kod gluhe djece u drugom razredu.

Posljedično, izostaje upotreba klasifikatora, upotreba prostora u morfološkom obliku ne postoji, a manjkava je i impersonacija i sintaktički ispravno korištenje lokativnih rečenica. Često daktilologijom, osobito čujuća djeca, pokazuju značenja za koja ne poznaju znak; fonologija je često neprecizna, s pogreškama u pokretu i obliku šake. Ovo vrijedi kako za gluhu, tako i za čujuću djecu, uz veću tendenciju gluhe djece da proizvode sintaktičke strukture bliže i vjernije onima u LIS-u, budući da nisu pod utjecajem talijanskoga jezika.

- *Treći razred*

U ovom razredu pokazale su se razlike u kompetencijama gluhe i čujuće djece. Gluhi ispravno proizvode jezične strukture u znakovnom jeziku. Svi su parametri koherentni ili su na putu da to postanu, daktilologija se prikladno koristi za pokazivanje vlastitih imena ili za potkrepljivanje nekih znakova. Ispravna je i uporaba lokacijskih, upitnih rečenica i retoričkih pitanja, tipičnih za LIS.

Čujuća djeca u razredu koriste znakovni modalitet koji je blizak talijanskom jeziku, tek povremeno koristeći daktilologiju na prikladan način, koja u nekim slučajevima postaje dominantna u odnosu na produkciju znakova. Korištenje klasifikatora, kao i ispravna uporaba prostora, lokacijskih i retoričkih upitnih rečenica postupno postaju sve boljima, dok facijalna ekspresija i impersonacija nisu prisutne.

Neke početna jezična i didaktička razmatranja

Analiza koju smo proveli tek je preliminarna i daje samo grubi kvalitativni uvid u ishode koje smo uočili iz znakovanja snimljenog u okviru ovog eksperimenta. No, možemo razmotriti neke jezične i didaktičke elemente: utjecaj većinskog jezika, u našem slučaju talijanskog, prisutan je i kod gluhe i kod čujuće djece; čujuća djeca osobito često koriste sintaktičke strukture koje slijede sheme govornog jezika i ponekad daktilologijom nadomještaju znakove koje ne poznaju ili ne uspijevaju proizvesti. S gluhom je djecom drugačije: njihova kompetencija u znakovnom jeziku u stalnom je razvoju; ona na ispravan način koriste facijalnu ekspresiju i impersonaciju, na ispravan način odabiru stilističke elemente kao što su retoričke upitne rečenice ili pak sintaktičke strukture poput lokacijskih rečenica.

Posebno, što se tiče jezičnog razvoja gluhe djece u vrtiću, možemo reći da se njihovo uključivanje u odgojno-obrazovnu ustanovu bez prethodne usvojenosti ko-

munikacijskih sredstava pokazalo uzrokom zaostajanja i velikog napora kako djece, tako i odgajatelja odnosno nastavnika, u postizanju minimalne jezične kompetencije djece; možda bi se ranijim izlaganjem te djece LIS-u, u jaslicama ili uz pomoć patronažnih službi, moglo smanjiti jezično zaostajanje koje je redovito prisutno.

Treba voditi računa o još jednom važnom čimbeniku: veći dio talijanskog znakovnog jezika kojeg vide gluha i čujuća djeca jezik je prevođenja, posredovan, iako korektno, putem prevoditelja. Izravnije približavanje jeziku, kroz susrete sa zajednicom gluhih ili neposrednim izlaganjem pojmovima i temama na LIS-u, svakako bi poboljšalo kompetencije djece u znakovnom jeziku.

Na kraju, veća svjesnost gluhe djece o strukturalnim i pragmatičkim karakteristikama njihovog jezika, metalingvističko promišljanje o društvenoj uporabi LIS-a, kao i usporedba različitih jezika - talijanskog i znakovnog, mogli bi doprinjeti razvoju njihovih kognitivnih sposobnosti. Naša iskustva to jasno pokazuju.

25. DVOJEZIČNO OBRAZOVANJE

IZMEĐU POTREBA I ODNOSA:

PERSPEKTIVE ISTRAŽIVANJA

Stefano Ramella Benna i Maria Teresa Lerda¹

Planiranje i programiranje odgojno-obrazovnog rada s gluhom djecom pretežno su do sada bili usmjereni na njihove komunikacijske i kognitivne kompetencije, koje su ujedno predstavljale i bitne ciljeve edukacijske i rehabilitacijske prakse. Međutim, u tim istim kontekstima psihosocijalna dimenzija koja se temelji na dinamici odnosa zaslužuje posebnu pažnju, budući da čini temelj razvoja interpersonalnih kompetencija pojedinca.

S tog stajališta polazi i ovaj rad, koji nastoji prikazati prve rezultate istraživanja kojim se želi provjeriti hipoteza prema kojoj gluho dijete koje se integrira u "školu za sve" u dvojezičnom kontekstu, u skupini sebi jednakih, pokazuje stupanj i kvalitetu socijalne integracije te evoluciju odnosa između frustracije i agresije u potpunosti usporedive s onima u djece bez oštećenja sluha.

Tijekom 2001. godine, tijekom uključivanja gluhe djece u dvojezični program u Cossatu, kojega karakterizira istovremena prisutnost čujućih odgajatelja i nastavnika te nastavnika i prevoditelja LIS-a, kao i istovremena prisutnost i gluhe i čujuće djece u odjeljenju, započela je prva faza eksperimentalnog istraživanja, čija je svrha bila evaluirati socijalnu adaptaciju i integraciju gluhe djece u skupinu odnosno razred. Kako bi se prikupili što objektivniji podaci, smatrali smo uputnim koristiti "test", ne u psihodijagnostičke svrhe, već u svrhu dobivanja pouzdanih usporedivih profila na temelju procijenjenih elemenata. Uz test kojim se ispituju položaj pojedinca u skupini i odnosi među članovima skupine (Morenov sociogram), radna skupina odabrala je poluprojektivni Rosenzweigov slikovni test frustracije (PFS – Picture Frustration Study²).

Cilj istraživanja

Cilj je ove faze istraživanja početno prikupljanje podataka za evaluaciju socijalne adaptacije i integracije gluhe djece u dvojezični razred u koji su uključena. Elementi koji su u ovoj prvoj fazi uzeti u razmatranje su:

- razina i vrsta agresivne reakcije u frustrativnim situacijama;
- sociometrijski položaj gluhe djece u razredu u koji su uključena.

Dok se ispitivanje sociometrijskog položaja čini jasnim, razmatranje agresivnosti potrebno je ukratko obrazložiti. Mnogi su razlozi zbog kojih se ispituje ova dimenzija, ali u sintezi oni se mogu svesti na važnost koju ispoljavanje neke potrebe, uz toleranciju na frustracije koja proizlazi iz njezine nezadovoljenosti, ima u razvoju pojedinca. Uz to, gluhu djecu općenito se opisuje osjetljivom na frustrativne situacije, prema uvriježenom mišljenju, s nedostatno razvijenim adaptivnim, odnosno s agresivnim oblicima ponašanja.

Uzorak

Prikupljanje podataka u ovoj fazi istraživanja obuhvatilo je eksperimentalni uzorak kojeg je sačinjavalo devetero gluhe djece u dobi od 7 do 10 godina uključene u osnovnu školu, te devetero čujuće djece (kontrolna skupina) uključene u iste razrede.

Malobrojnost ispitanika u uzorcima opravdava nekoliko činjenica: programi dvojezičnog obrazovanja gluhe djece prisutni su na našem nacionalnom teritoriju u vrlo ograničenom broju (postoji tek nekoliko sličnih programa, prisutnih u ne više od četiri regije); razmatranje ciljeva istraživanja još uvijek je u početnom stadiju, koje je uz to u većoj mjeri kvalitativno nego li kvantitativno.

1 S. Ramella Benna, psiholog i M.T. Lerda, psiholog i logoped.

2 Sažetak ovog članka predstavljen je u obliku postera na Nacionalnom kongresu psihologije zajednice, organiziranom od strane Talijanskog društva za psihologiju zajednice (SIPCO), održanom u Torinu 1. i 2. ožujka 2002. godine.

Metode i mjerni instrumenti

Kao što je ranije rečeno, metodološki pristup kojeg smo odabrali za prikupljanje podataka uključuje korištenje dvaju različitih testova - jednog sociometrijskog i jednog poluprojektivnog testa. Nekoliko informacija o instrumentima može biti od koristi za razumijevane strukture testova i primijenjenih postupaka.

Picture Frustration Study Test

Slikovni test frustracije (PFS - Picture Frustration Study), kojeg je 1945. godine konstruirao Saul Rosenzweig, temelji se na procjeni reakcija na frustracije pridruživanjem slika verbalnim elementima. Ovaj instrument služi određivanju obrazaca reakcija na stres; iz te perspektive procjenjuje se prilagodba pojedinca kao normalna ili patološka.

Test sadrži 24 sličice u obliku stripa. Svaka sličica prikazuje dvije osobe uključene u emocionalno stresnu i time potencijalno frustrirajuću situaciju. Prva od dviju osoba prikazana je cjelovito, s tekstom kojim se obraća drugoj osobi, a tekst druge osobe (odgovor prvoj osobi) ispitanik formulira sam. Zadatak je ispitanika da prouči situaciju i navede mogući odgovor druge osobe, prvi koji mu se čini prikladnim, kako bi dovršio strip.

Procesi u osnovi ovih aktivnosti temelje se na poistovjećivanju, pri čemu su projektni mehanizmi potaknuti djelomično dvosmislenim podražajima. Crteži su krajnje stilizirani i namjerno su izbjegnute ekspresivne naznake (crte odnosno izrazi lica) koje bi mogle utjecati na odgovor ili favorizirati određeni sadržaj interpretacije u ispitanika³.

Od ispitanika se traži da doda rečenicu (reakciju) koja nedostaje na sličici. Slikovni i verbalni element čvrsto su povezani u strukturi testa, i to je bio glavni razlog koji je potaknuo radnu skupinu da ga primjeni s ispitanicima koji ne čuju, kako će u nastavku biti objašnjeno.

S teorijskog stajališta, test je orijentiran psihodinamski, iako ima široku primjenu i u okvirima drugih pristupa i interpretacija. Frustracija je pojam koji ima široko značenje te se može razmatrati i s kognitivnog stajališta. Čestice PFS-a podijeljene su u dvije glavne skupine koje nastoje vrednovati posebnu situaciju "blokada" u odnosu na dvije od tri sastavnice Freudova strukturalnog modela ličnosti. Prvom skupinom čestica nastoji se utvrditi prisutnost blokada Ega, a drugom blokada Super-Ega⁴.

Situacije koje se odnose na blokadu Ega one su u kojima postoji jedna ili više osobnih ili neosobnih prepreka koje prekidaju tijek iskustva, uzrokujući osjećaje razočarenja, gubitka ili frustriranosti osobi s kojom se ispitanik treba poistovjetiti. Suprotno tome, blokada Super-Ega procjenjuje se situacijama u kojima osoba "koja govori" u stripu iznosi optužbu ili imputaciju na račun druge osobe, čiji je "balončić" u stripu prazan.

Ovaj test pretpostavlja da se ispitanik svjesno ili nesvjesno poistovjećuje s frustriranim likom u svakoj prikazanoj situaciji te, s obzirom na to, u odgovorima projicira vlastite stavove. Ovo nam pruža niz bitnih elemenata za vrednovanje dviju dimenzija agresivnosti kao reakciju na frustraciju:

- a) Usmjerenost agresivnosti, koja uključuje: usmjeravanje vlastitih agresivnih namjera prema vani, na okolinu (vanjska agresivnost ili heteropunitivna agresivnost - kažnjavanje drugih, predstavljena simbolom E); direktnu agresivnost, usmjerenu na unutarnji svijet samog ispitanika (intrapunitivna - samokažnjavajuća, predstavljena simbolom I); i na kraju, potisnuti oblik (simbol M), u kojem je agresivnost negirana, uz odricanje od osobnog emocionalnog sudjelovanja u frustraciji.
- b) Vrsta agresivnosti, koja uključuje tri kvalitete koje se isprepliću s različitom usmjerenošću agresivnosti. U prvoj kvaliteti (O-D, ili "Dominacija prepreke") prevladava prepreka koja uzrokuje frustraciju; u drugoj kvaliteti (E-D, ili "Obrana Ega") prevladava Ego samog subjekta koji se nastoji obraniti; u posljednjoj kvaliteti (N-P, ili "Postojanost potrebe") jasno je vidljivo rješavanje frustrirajućeg problema, uz nastojanje da se postigne cilj i prevlada prepreka.

Postoje i posebne dimenzije hetero- i intrapunitivnosti, predstavljene varijantama E i I, u kojima se heterodirektivno i intradirektivno ispoljavanje ogledaju u negaciji optužbe (u prvom slučaju) i vlastite odgovornosti (u drugom slučaju).

Iz kombinacije triju vrsta i tri usmjerenja agresivnosti dolazimo do niza novih mogućih kretica, koje mogu istovremeno biti prisutne u jednoj te istoj reakciji, osobito kada ona ima artikuliranu strukturu. Za upotpunjavanje ovih informacija upućujemo na integrirani priručnik za sva tri oblika testa (Odrasli, Djeca i Adolescenti)⁵.

Izbor Rosenzweigovog instrumenta proizašao je iz niza razmatranja tijekom kojih je uočena potreba unoše-

3 Ne radi se o podražajima izražene perceptivne dvosmislenosti, kao primjerice u Rorschachovoj projektnoj dijagnostičkoj tehnici, niti se traži od ispitanika da uz pomoć mašte dovršava ili izmišlja priču - kao npr. u Murrayevoj TAT tehnici. Za više informacija o tehničkim aspektima ovih instrumenata, upućujemo čitatelja na literaturu o psihodijagnostici koja je navedena u popisu literature na kraju knjige.

4 Za više informacija o Freudovim mislima i psihodinamskim teorijama: Brustia Rutto, P.: *Lezioni di psicologia dinamica*. Sigmund Freud (Bollatti Boringhieri, Torino, 2001.); Lis A., Stella S., Zavattini G.C.: *Manuale di psicologia dinamica* (Il Mulino, Bologna 1999.).

5 Rosenzweig S. (1981.), PFS. *Picture Frustration Study*, Organizzazioni Speciali, Firenze 1992.

nja određenih izmjena u instrument, kako bi se mogao primijeniti s gluhom djecom. Na primjer:

- 1) Test služi otkrivanju i analizi frustracije i agresivnosti kao reakcije, povezanih ne samo s različitim mogućnostima prilagođavanja pojedinca skupini, već i značenjima i situacijama koje osoba, ukoliko je slušooštećena, svakodnevno doživljava u odnosu na prepreke. U tom smislu, Rosenzweigov test nalazi se na poželjnoj poziciji između potrebe za objektivnim vrednovanjem, straha od prestandardiziranog instrumenta koji je nedovoljno fleksibilan i neusmjeren, te odluke da se ne primjenjuje test čija razina nestrukturiranosti može izazvati zbnjenost i anksioznost;
- 2) Test predstavlja strukturu čiji se verbalni elementi temelje na grafičkim perceptivnim elementima i usklađeni su s njima, te se stoga dijete ne treba koncentrirati na niz podražaja predstavljenih prvenstveno riječima. Poznato je da se verbalna ograničenja kod gluhih osoba ne ograničavaju samo na nemogućnost ili teškoće izgovaranja riječi, već se često radi o značajnom ograničenju vokabulara i sintaktičke fleksibilnosti;
- 3) Ne radi se o čistom projektivnom testu, iako su zadržani osnovni principi projektivno-identifikacijske tehnike;
- 4) Grafička struktura, način primjene i evidentiranje odgovora u testu dovoljno su fleksibilni da se mogu prilagoditi za korištenje s gluhim osobama, ne zanemarujući pritom ipak potrebu održavanja primjene testa što bližom izvornom obliku.

Slijedom ovih zapažanja unesene su neke formalne izmjene u test, na način da se uspostave precizne postavke ispitivanja te da se gluhom djetetu omogućiti što potpunije razumijevanje podražaja, uz kontekst davanja odgovora koji nije stresan te koji istovremeno ne narušava vjerodostojnost i valjanost testa. S time u vezi:

- 1) predviđen je poseban oblik testa: svaka stranica sadrži samo jednu sličicu, koja je uvećana, umjesto njih četiri (mnoga djeca imaju i problema s vidom);
- 2) uklonjen je verbalni element i s prve sličice, budući da se često radi o maloj djeci koja pokazuju kašnjenje u učenju čitanja. Zadržavanje tog elementa samo za stariju djecu (u dobi od 9 do 10 godina) predstavljalo bi narušavanje stalnosti ispitne situacije;
- 3) za vrijeme ispitivanja predviđena je prisutnost dvaju prevoditelja koje djeca već poznaju: jedan od njih, koji sjedi kraj djeteta, pokazuje svaku rečenicu na znakovnom jeziku, pokazujući djetetu koji od dvaju likova na sličici izgovara tekst;

- 4) od djeteta se ne traži da zapisuje odgovore, već da ih znakuje; istovremeno prevoditelj verbalizira djetetove odgovore, a druga ih osoba zapisuje;
- 5) u prostoriji u kojoj se odvija ispitivanje predviđeno je da su prisutna dva promatrača koji ne sudjeluju u radu, a koje dijete može vidjeti.

Sociometrijski test Jacoba Morena

Glavni motiv ovog istraživanja nije bio da sociometrijskim sredstvima pronađemo elemente koji detaljno i potpuno prikazuju položaj gluhog djeteta u njegovom društvenom i školskom okruženju; suprotno tome, sociogram Jacoba Morena odabrali smo kao instrument koji će potvrditi ili opovrgnuti hipoteze koje smo na početku bili formulirali, o dostatnoj razini integracije gluhog djeteta u razred, zahvaljujući dvojezičnom obrazovnom programu.

S tim ciljem, s trima razredima u kojima se nalaze gluha djeca i djeca iz kontrolne skupine, proveden je klasični postupak utvrđivanja "biranosti / isključenosti" predviđen sociometrijskim testom, koristeći šest pitanja:

- Koga bi izabrao za predsjednika razreda?
- Koga ne bi izabrao za predsjednika razreda?
- S kime bi volio pisati zadaće?
- S kime ne bi volio pisati zadaće?
- S kime bi volio provoditi slobodno vrijeme?
- S kime ne bi volio provoditi slobodno vrijeme?

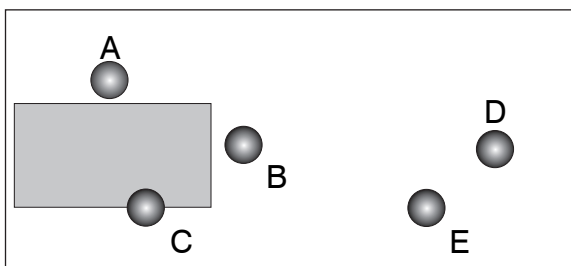
Na ta su pitanja djeca odgovarala pokazujući imena odabrane djece na listićima različitih boja, koje je nastavnik zatim skupio i predao radnoj skupini za obradu podataka.

Način provođenja ispitivanja

Primjena PFS testa predviđa prisutnost ispitivača koji je ekspertan u preferiranom jeziku djeteta (prevoditelj za gluha djecu, osoba koja govori za čujuću), zatim osobe zadužene za zapisivanje odgovora djece te jednog promatrača koji ne sudjeluje u ispitivanju. Za vrijeme ispitivanja gluhe djece, još jedan prevoditelj nalazio se i uz promatrača.

Primjena testa uključivala je sljedeću strukturu, koja je ostala nepromijenjena tijekom sva četiri susreta tijekom kojih je vršeno ispitivanje⁶.

6 Uz iznimku jednog djeteta, kojemu bi, zbog osobite situacije u kojoj se nalazio, prisutnost promatrača kojeg ne poznaje predstavljala potencijalno vrlo anksioznu situaciju



Legenda

A = Osoba koja govorno zadaje zadatak i zapisuje odgovore;
 B = Prevoditelj za ispitanika; C = Ispitanik; D = Prevoditelj za promatrača; E = Promatrač koji ne sudjeluje u radu.

Ispitivanje se provodilo prema sljedećoj shemi:

- 1) primanje djeteta i kratko privikavanje na ambijent
- 2) predstavljanje nepoznatih osoba i njihove funkcije promatrača i pomagača;
- 3) predstavljanje testa kroz igru. U ovu svrhu korišteno je nekoliko probnih sličica iz posebnog testa za gluha djecu;
- 4) početak ispitivanja. Tijekom ispitivanja osoba A izgovara verbalni sadržaj stripa osobi B, koja ga ponavlja djetetu na LIS-u, fizički mu pokazujući lik koji tu rečenicu govori. Kada C daje svoj odgovor, A ga zabilježi i nastavlja sa sljedećim zadatkom.
 U međuvremenu, D tiho prevodi osobi E sve informacije koje osoba B već nije prevela (ne, dakle, djetetov odgovor), dok E promatra i zapisuje svoja zapažanja u bilježnicu;
- 5) završetak ispitivanja. Izmjenjivanje pozdrava. Ispitivanje sa sljedećim ispitanikom nastavlja se za 20 - 30 minuta.

Primjena Morenovog Sociograma ne predviđa specifične uvjete ispitivanja, budući da se izvodi u razredu.

Prikupljanje i obrada podataka

Prikupljanje i obrada podataka PFS-a temelje se na kriterijima sadržanim u integriranom priručniku za korištenje instrumenta, navedenom u popisu literature na kraju knjige. Što se tiče sociograma Jacoba Morena, nisu posebno razmatrani grafički prikazi predviđeni priručnikom, već samo kvantitativni podaci, budući da već po sebi objašnjavaju strukturu odnosa među djecom u razredu.

Rezultati

Nakon što smo prikupili 18 protokola PFS testa (od kojih se 9 odnosi na gluha djecu, a 9 njih pripada kontrolnoj skupini) i kodirali ih, proveli smo analizu podataka u dvije faze. Započeli smo individualnim pristupom, koji nam je omogućio da se upoznamo s prirodom dobivenih podataka te da usporedimo profile različitih ispitanika. U drugoj fazi uspoređeni su ukupni rezultati eksperimentalne i kontrolne skupine.

Podaci o različitim parametrima koje je predviđao test sažeti su u tablici u nastavku (vidi tablicu1). Podaci uzimaju u obzir srednju vrijednost za svaki faktor u odnosu na dob prema standardiziranim normama navedenima u priručniku za korištenje testa; polazeći od tog podatka, i koristeći standardne devijacije navedene u istom tekstu, izdvojili smo normativni raspon za vrednovanje rezultata naših ispitanika koji vodi računa o normalnosti distribucije rezultata. Stoga ispitanici čiji rezultati ulaze u taj raspon pripadaju skupini koja se smatra normativnom i koja, na općoj statističkoj razini, obuhvaća preko 68,26% testiranih subjekata. Rezultati koji ne ulaze u normativni raspon pripadaju povišenoj (H) ili niskoj razini (L); rezultati ispitanika koji se nalaze na granicama normativnog raspona smatraju se graničnima (granični H i granični L)⁷.

U tablici 1 prikazani su rezultati dviju skupina ispitanika (gluhi/čujući) u odnosu na promatrane parametre. Svaka vrijednost određena je brojem ispitanika u svakoj skupini čiji rezultati ulaze u normativni raspon u odnosu na standardizacijski uzorak (Rosenzweig, 1981.). Normativnim se smatrao svaki rezultat u intervalu od srednjeg rezultata normativnog uzorka do $+1/-1$ standardne devijacije. Djeca koja postižu rezultate niže od norme razvrstana su u dva stupca: L (Low, niski) i Bord L (Borderline low, granično niski); djeca koja postižu rezultate više od norme razvrstana su u stupce: H (High, visoki) i Bord H (Borderline H, granično visoki). Posljednja dva stupca predstavljaju postotak rezultata u širem normativnom rasponu (stupci Bord L + Norma + Bord H) za svaku skupinu ispitanika. Deblje su otisnuti rezultati ispitanika na parametrima koji se u manje od 50% slučajeva nalaze u okviru normativnog raspona.

Iz obrađenih podataka proizlazi da se rezultati eksperimentalne skupine, sastavljene od gluhe djece, ne razlikuju značajno od rezultata kontrolne skupine, i to kako oni smješteni u normativnom rasponu, tako i oni koji se nalaze izvan njega. Ovi rezultati ukazuju na 2 važne činjenice:

⁷ U vezi s tim, s obzirom na pretežnu kvalitativnu narav ovog istraživanja, nije se nastojalo produbiti kvantitativni pristup sofisticiranim metodama od onih koje smo koristili; empirijsko određenje tzv. normativnog raspona pokazalo se više nego dovoljno za uočavanje rezultata koji odstupaju od normi predviđenih u priručniku testa, odnosno odstupanja rezultata jedne skupine u odnosu na drugu (eksperimentalna vs. kontrolna skupina).

Tablica 1 - Učestalost bodova na PFS testu u odnosu na parametar normativnosti

Parametar	Eksperimentalna skupina (gluhi)				Kontrolna skupina (čujući)				Normativnost gluhi	Normativnost čujući		
	L	Bord L	Norma	Bord H	H	L	Bord L	Norma			Bord H	H
E	1	0	4	2	2	1	0	7	0	1	66,67%	77,78%
I	0	0	0	0	9	0	0	1	0	8	0,00%	11,11%
M	0	0	2	0	7	0	0	0	1	8	22,22%	11,11%
O-D	0	0	0	0	9	0	0	0	0	9	0,00%	0,00%
E-D	3	2	4	0	0	4	0	5	0	0	66,67%	55,56%
N-P	0	0	0	2	7	1	0	2	0	6	22,22%	22,22%
GCR	9	0	0	0	0	9	0	0	0	0	0,00%	0,00%
E'	0	0	1	1	7	1	0	2	0	6	22,22%	22,22%
E	1	0	6	1	1	2	0	7	0	0	77,78%	77,78%
e	3	1	5	0	0	3	0	4	1	1	66,67%	55,56%
l'	2	0	3	2	2	1	1	4	3	0	55,56%	88,89%
l	2	3	2	2	0	1	1	5	2	0	77,78%	88,89%
i	0	0	5	0	4	0	2	6	0	1	55,56%	88,89%
M'	3	0	3	2	1	0	0	5	1	3	55,56%	66,67%
M	1	0	6	1	1	2	0	4	0	3	77,78%	44,44%
m	8	1	0	0	0	2	1	3	0	1	11,11%	44,44%
E%	2	4	3	0	0	2	4	3	0	0	77,78%	77,78%
l%	0	2	3	0	4	0	1	6	0	2	55,56%	77,78%
E+l%	3	1	2	1	2	1	0	7	0	1	44,44%	77,78%
E-E%	0	0	5	3	1	0	1	8	0	0	88,89%	100,00%
l-l%	4	1	3	1	0	3	0	5	1	0	55,56%	66,67%
M+l%	3	1	5	0	0	3	0	4	1	1	66,67%	55,56%

- a) prije svega, obrazac odgovora koji sačinjavaju profil referentnog uzorka iz testnog priručnika ne može se u potpunosti, u terminima pripadnosti normi, primijeniti na populaciju djece koja su uključena u ovo istraživanje. To upućuje na značajan razvoj i duboke promjene koje su se posljednjih desetljeća dogodile u interakcijama, interpersonalnim i jezičnim modalitetima djece, koja danas pokazuju mnogo razvijenije i emancipiranije oblike ponašanja nego nekada;
- b) parametri koji odstupaju od normi referentnog uzorka praktički su jednaki, kako se može zaključiti iz tablice 1, i u eksperimentalnoj i u kontrolnoj skupini, usprkos različitom odnosu kojeg su ispitanici dviju skupina uspostavili i kojega razvijaju prema jeziku.

Kako se može zaključiti iz usporedbe rezultata eksperimentalne i kontrolne skupine glede ponašanja povezanih s frustracijom i agresivnošću, populacija koja čini dvojezične razrede pokazuje čitav niz homogenih manifestacija čije karakteristike mogu biti sažete na sljedeći način:

- 1) samokažnjavajuća agresivnost (I) pokazala je povišene vrijednosti kod svih ispitanika, jednako kao i negirana agresivnost (M). To znači da i eksperimentalna i kontrolna skupina imaju tendenciju negiranja sukoba i frustracija (M), odnosno obje skupine tendiraju preuzimanju odgovornosti na sebe, što ukazuje na moguće ranije sazrijevanjem reakcija na frustraciju i agresivnosti kod današnje djece;
- 2) jednako povišeni su i rezultati koji se tiču dominacije prepreke (O-D) i postojanosti potrebe (N-P). Uočljiva sličnost rezultata dviju skupina ne opravdava, međutim, dublju bivarijatnu statističku analizu, kao ni pretpostavke o percepciji "nepremostivosti teškoća" i isticanju vlastitog nedostatka u gluhe djece, koje bi pretvorile obranu u sekundarnu prednost. Što se tiče postojanosti potrebe, i ona se pokazala vrlo povišenom u obje skupine, ukazujući na opću tendenciju traženja vjerojatno izravnog rješenja problema. Taj čimbenik, uz to što ukazuje na modalitet naglašeno prisutan kod gluhog djeteta, ističe i funkciju projekta dvojezičnosti u smislu društvenog i odnosnog osnaživanja⁸, koji s jedne strane potiče percepciju sebe kao subjekta koji je društveno sposoban, a s druge strane stvara temelje za strukturiranje zadovoljavajuće osobne samoučinkovitosti⁹, koja postaje značajna i u

smislu postupnog razvoja jednog bolje strukturiranog samopoštovanja (čimbenik "i");

- 3) pokazatelj prilagođenosti skupini (GCR) ima nisku vrijednost kod svih ispitanika, bez obzira na to kojoj skupini pripadaju. Taj pokazatelj osobito je značajan kad se radi o prilagođenosti misli i jezika opće prihvaćenim društvenim shemama, temeljenim na statističkim parametrima normativnog uzorka¹⁰. Taj element daje naslutiti jedan drugačiji način reagiranja i društvenog prilagođavanja obiju skupina ispitanika u odnosu na one u normativnim podacima; slijedom toga možemo istaknuti, i u ovom slučaju, ne samo očitu homogenost odgovora među dvjema skupinama, već i manjkavu usporedivost aktualnih obrazaca njihovih reakcija na frustracije u odnosu na djecu koja su sačinjavala Rosenzweigov normativni uzorak.

Ipak, i bez ulaženja u detalje drugih rezultata koji su se pokazali na testu, moguće je izvući neke opće zaključke koji, u ovoj prvoj fazi istraživanja, ostavljaju neriješenima neka pitanja koja, međutim, mogu biti predmetom budućih istraživanja. U njihovom homogenom odmaku od referentnih normi, rezultati u prvoj fazi evaluacije otvaraju pitanja o mogućim motivima u osnovi tih razlika, koji bi djelomično mogli biti povezani sa specifičnim uvjetima istovremene prisutnosti skupina koje se razlikuju po jeziku, navikama i kulturi. Ta posebna struktura, tipična za školu o kojoj se ovdje radi, na određeni način čini heterogenijima međusobne odnose i posljedice na društvenu koheziju, zajedničke navike i obrasce ponašanja.

Osim toga, važno je uzeti u obzir i parametre čiji su odgovori u skladu s normama referentnog uzorka. Među njima, posebno primjerenim čini se niz odgovora extrapunitivnog tipa (faktor E): čini se da su ispitanici obiju skupina razvili način ispoljavanja agresivnosti u odnosu s bliskim osobama koji im omogućava neposredno izražavanje potreba, bilo da se radi o manje-više eksplicitnom izražavanju neslaganja, o ispoljavanju same potrebe, ili o tome da se svrha poruke podudara sa zahtjevom za djelovanjem od strane druge osobe. Nedostatak značajnih razlika između dviju skupina i u ovom području može značiti da su ispitanici u eksperimentalnoj skupini, usprkos teškoćama koje proizlaze iz slušno-verbalnog deficita, naučili izražavati vlastite potrebe u kontaktu s drugima bez da od njih traže da rješavaju njihove frustrativne situacije (kao što bi se moglo pripisati povišenom "e"), i bez

8 Piccardo C., Empowerment. Strategie di sviluppo centrate sulla persona / Empowerment. Cortina, Milano 1995.

9 Bandura A., L'autoefficacia personale, Erikson, Trento 2001.

10 Vrijednost pokazatelja i značenje "socijalizacije misli" upućuje na isti konstrukt prisutan u drugim projektivnim testovima, osobito u Rorschachovom testu, u kojemu je to izraženo brojem i prirodom takozvanih "banalnih" pokazatelja, uz neke druge, poput F+% i u određenoj mjeri A%. Neki od tih pokazatelja također se koriste u dijagnostičke svrhe za procjenu testiranja realnosti. Za više o tim konceptima, čitateljima preporučamo tekstove o toj temi: Passi Tognazzo D., Il metodo Rorschach, Giunti, Firenze 1994.; Rausch de Traubenberg N. (1970.), La pratica del Rorschach, Utet, 1999.

da konzistentno "napadaju" drugoga (tj. uz izražavanje klasične extra-punitivne agresivnosti, predstavljene neprijateljstvom i prigovorima, koja je često projektivne naravi).

U kojoj se mjeri ovi rezultati mogu pripisati samom dvojezičnom projektu u kojeg su djeca uključena još uvijek predstavlja otvoreno pitanje i mogući predmet daljnjih istraživanja; ipak, općenito govoreći, s obzirom na značajne pridružene socijalizirajuće komponente, može se pretpostaviti da je utjecaj u tom smislu bio određen upravo istovremenom prisutnošću dviju osoba u edukaciji (čujuće i gluhe osobe), a ne samo mogućnošću gluhe djece da žive u bliskom kontaktu sa sebi jednaki-ma, u školi "za sve".

Interesantni su i rezultati koji se odnose na Morenov sociogram, na temelju kojih se mogu izvesti sljedeći zaključci, koji su značajni u smislu mogućih strategija uključivanja i podrške djeci u budućnosti:

- 1) Čini se da ne postoji jasna opreka u obrascima biranja gluhe djece i ostatka razreda. Taj podatak proizlazi iz činjenice da je mnogo vjerojatnije da je "žrtveni jarac" u razredu dijete s određenim karakteristikama, neovisno o tome ima li hendikep ili ne, kao i iz činjenice da postoje razredi u kojima se može uočiti vođa koji katalizira odabire sve ili gotovo sve djece, potvrđujući i mišljenje djece s oštećenjem sluha;
- 2) Biranja i isključivanja vrlo su različita od razreda do razreda, ovisno o sastavu i dobi djece. Posebno, od triju razreda (II, IV i V razred osnovne škole), najuravnoteženiji u svojim biranjima i isključivanjima bio je IV razred. Preostali razredi, čini se, izražavaju svojevrni egocentrizam koji bi se, osobito u II razredu, mogao definirati kao "piagetovski"¹¹. Isključivanje triju gluhih djevojčica prisutno je u drugom razredu na vrlo jasan način, podrazumijevajući s vremena na vrijeme i negativne ocjene od strane drugih gluhih djevojčica. Na malo drugačiji način peti razred, čini se, "ignorira" gluha djecu, koja su rijetko predmet biranja, ali i isključivanja. U tom smislu, moguće je otkriti veću marginalizaciju ispitanika s hendikepom u razredima u kojima su potrebe za istraživanjem i igrom (uz potrebu za potvrđivanjem vlastitih intelektualnih sposobnosti) složenije, i stoga mogu zahtijevati skupinu koja se, hipotetski govoreći, percipira kao učinkovita, produktivna i lišena ograničenja;
- 3) Neke idiosinkratske pozicije glede gluhe djece jasno su povezane s osobnosti pojedinca i usporedive su sa sličnim situacijama u kojima se nalaze i čujuća djeca. Biranost gluhe djece ne odnosi se isključivo na preferencije koje su izrazila druga gluha djeca, a

javljaju se i isključivanja unutar skupine gluhe djece, osobito pri određenim aktivnostima;

- 4) Općenito, slobodno vrijeme vrsta je aktivnosti u kojoj su gluha djeca češće birana i manje isključivana. Aktivnosti učenja, često otežane nepostojanjem zajedničkog jezika i potrebom za prevoditeljem LIS-a, kao i uloga predsjednika razreda, kojega se može identificirati i kao vođu razreda, predstavljaju područja u kojima se lakše očituje podozrivost prema prikladnosti djece oštećena sluha.

Ono što se čini zanimljivim jest da **nema pokušaja zaštićivanja u skupini gluhe djece, ni putem biranja, niti putem isključivanja**. Gluha djeca često međusobno ispoljavaju pozitivne izbore, kako bi se moglo i pretpostaviti, ali jednako tako isključuju pojedince iz onih aktivnosti koje smatraju da su za njih neprimjerene, bez obzira na zajedničko iskustvo koje ih povezuje i čini, dakle, točku dijeljenja i afektivne povezanosti.

Ukratko rečeno, iz vrednovanja rezultata Morenovog sociograma, moguće je zaključiti da, izuzev posebnih slučajeva, gluha djeca koja pohađaju školu s dvojezičnom strukturom pokazuju integraciju na razini koja se malo razlikuje u odnosu na prosjek čujuće djece.

Završna razmatranja i perspektive istraživanja

Iz početnih i ukratko analiziranih podataka možemo izvući neke zaključke koje ćemo iznijeti u terminima hipotetskih objašnjenja, uzevši u obzir i odgojno-obrazovni kontekst u koji su uključena gluha djeca.

Čini se da su gluha djeca iz eksperimentalne skupine, zahvaljujući uključivanju u skupine čujuće djece, usvojila načine komunikacije i zadovoljavanja svojih potreba koji nisu značajno različiti od onih u kontrolnoj skupini; isto tako, življenje s hendikepom nije spriječilo razvoj niza strategija na društvenoj razini usmjerenih obrani svog Ega u slučaju neprijateljstva, prijekora ili napada od strane drugih.

Ono što se s empirijskog stajališta treba smatrati temeljnim ciljem, uz praktične i strateške implikacije pri provođenju obrazovnih i socijalizacijskih projekata, jest pružanje pomoći gluhoj djeci da nauče vedro živjeti sa svojim teškoćama. Teškoće prihvaćanja hendikepa, koje očitito nisu prisutne pri neposrednom i površinskom promatranju djeteta, mogu postojati u dubljoj i, naravno, ne u potpunosti svjesnoj dimenziji.

12 Piaget J. (1969.), *Dal bambino all'adolescente. La costruzione del pensiero*, La Nuova Italia, Scandicci (FI) 1994.

Na razini strategija školske socijalizacije potrebno je uključiti djecu u kontekst koji nije samo obrazovni, već koji bi bio neka vrsta "slobodne zone" u svijetu, prijelazno područje koje im omogućava da se slobodno izraze i da pritom ne budu prosuđivana i zabrinuta glede svojih sposobnosti i mogućih neuspjeha. U tom smislu, po završetku ove faze istraživanja, poželjno je da radna skupina nastavi rad, ne samo kroz susrete s obiteljima djece oštećena sluha i nastavnicima, već i s roditeljima druge djece iz razreda. Postupnom senzibilizacijom djece na društvenoj i interpersonalnoj razini, moguće je predvidjeti održavanje i daljnji razvoj prikladnih adaptivnih oblika ponašanja kod subjekata u eksperimentalnoj skupini.

Što se tiče mogućeg razvoja istraživanja i pitanja koja su se pojavila u prvoj fazi evaluacije, predlažemo da se

nastavi s istraživanjem uključivši dodatnu kontrolnu skupinu, sačinjenu od devetero čujuće djece jednake dobi, koja pohađaju paralelne razrede u istoj školi, i koja ne sudjeluju u projektu dvojezičnog obrazovanja. S tom drugom kontrolnom skupinom mogao bi se primjeniti Rosenzweigov PFS test, kako bismo usporedili njihove rezultate s onima koje smo dobili u dvjema prethodnim skupinama i utvrdili jesu li odstupanja od norme, uočena u prvoj fazi istraživanja, povezana s mješovitim sastavom razreda ili su pak pokazatelj razvoja današnje školske populacije, u odnosu na onu koji su ispitivali autori testa i koja je, stoga, proizvela parametare koji se smatraju normativnima¹².

Na kraju, namjera je istraživačke skupine u nastavku istraživanja primijeniti preciznije metode kvantitativne analize, tamo gdje veličini uzorka to bude dopuštala.

12 Autori žele zahvaliti svima koji su sudjelovali u realizaciji ovog istraživanja, osobito prof. Pieri Brustia Rutto, docentici Dinamičke psihologije na Sveučilištu u Torinu, na potpori i ukazanom povjerenju; prevoditeljima Marti Enoch i Simoneu Cericoli; Ravnatelju Prvog školskog okruga u Cossatu (BI) dr. Ermesu Pretu i svim nastavnicima koji su bili na raspolaganju, doprinoseći razvoju projekta. Na kraju, posebna zahvala svoj djeci i njihovim roditeljima.

26. PROCES KONCEPTUALIZACIJE PISANJA KOD GLUHE DJECE

Lilia Andrea Teruggi¹

Pretpostavka

Istraživanja na području psihogeneze pisanja, koja su godine 1979. započele Ferreiro i Teberosky², omogućila su razumijevanje načina na koji čujuća djeca u različitim kontekstima i različitim jezicima poimaju sustav pisanja u svojoj kulturi. Neosporna vrijednost tih istraživanja jest u tome što su osvijetlila nekonvencionalne ili "pogrešne" odgovore i ideje djece u odnosu na pisanje i čitanje, uredivši ih s pojmovnog stajališta u razvojni slijed. Zahvaljujući istraživanjima na području genetičke psihologije pronašli smo ključ za razumijevanje logike i koherentnosti tih odgovora. Ti odgovori razlikuju se od odgovora odraslih osoba, ali zbog toga nisu ništa manje koherentni niti manje logični.

Možemo li koristiti isti ključ za razumijevanje pisanja kod gluhe djece, kod koje potpuno ili djelomično nedostaje fonetski aspekt jezika? Odgovor je, naravno, potvrđan ako pozornost usmjerimo na intelektualne procese koji su uključeni u pisanje i čitanje, ako pristupimo pisanju kao reprezentacijskom sustavu, umjesto kao kôdu za transkripciju jezika, i ako gluhom djetetu pristupimo kao subjektu koji spoznaje, umjesto kao "ponavljaču" modela.

Kako ističe E. Ferreiro (1988.), razlika između shvaćanja pisanja kao reprezentacijskog sustava i kao transkripcijskog kôda nije samo terminološka. Ako se pisanje shvaća kao sustav reprezentacije jezika, njegovo učenje uključuje otkrivanje i razumijevanje konstrukcije spomenutog sustava, tj. njegove prirode i načela koja njime vladaju. U tom smislu učiti pisati znači usvajati predmet spoznaje i to postaje pravi pojmovni proces. Ako, naprotiv, pisanje doživljavamo kao kôd transkripcije jezika, njegovo učenje temelji se isključivo na poznavanju odnosa između grafičkih jedinica (grafema) i zvučnih jedinica (fonema), tj. sposobnosti perceptivne diskriminacije, osobito one auditivne i vizualne, i kao posljedica toga, njegovo se učenje može poistovjetiti s učenjem neke tehnike.

Što se tiče subjekata u procesu učenja, u poimanju učenja genetička psihologija polazi od pretpostavke da se svaki oblik spoznaje ostvaruje putem aktivnog procesa kod djeteta, koje kada se nađe pred novim elementom kojeg treba usvojiti, elaborira pretpostavke, prilagođavajući i preobličujući svoje spoznaje na temelju iskustva. Ovaj način usvajanja spoznaja prisutan je kod sve djece, bila ona gluha ili čujuća, budući da je djetetovo nastojanje da otkrije i razumije svijet oko sebe ugrađeno u prirodu samog djetinjstva. Dakle, i gluha djeca, kao i čujuća, susrećući se se od rane dobi s pisanjem kao predmetom kulture, razrađuju pretpostavke i teorije u vezi njegovih normi, konvencija i funkcija.

Tako je moguće s ovog stajališta provesti analizu razvoja spontanog pisanja kod gluhe djece, analizu koja nastoji razumjeti i objasniti, umjesto kvantificirati njihove odgovore i nekonvencionalne strategije, kako bismo na taj način ustanovili, kada je to moguće, njihov razvojni napredak.

Učiti pisati

Učenje čitanja i pisanja nije rezultat rada samo jednog nastavnika i ne treba se odvijati samo u jednom razredu: to je dug proces koji započinje mnogo prije osnovne škole i ne završava njezinim završetkom.

Učenje čitanja i pisanja vrlo je slično učenju komuniciranja na nekom jeziku, bilo verbalnom, bilo mimičko-gestualnom. Iako učenje govora ili znakovanja te učenje čitanja i pisanja zahtijevaju različite kognitivne sheme, način usvajanja spoznaja ostaje uvijek isti.

Kada djeca uče govoriti, ne izražavaju se odmah savršeno: kažu "ota" umjesto "lopta"; "vak" umjesto "vlak" itd. Bez obzira na to, znamo da pokušavaju govoriti što

¹ Savjetnica za didaktiku pisanog jezika.

² Originalni naslov djela: Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño, autori: Emilia Ferreiro i Ana Teberosky, Siglo Veintiuno Editores, s.a. – Cerro del Agua – Mexico, 1979. Talijanski prijevod: La costruzione della lingua scritta nel bambino, Giunti Gruppo editoriale, Firenze, 1992.

bolje mogu i nastojimo razumjeti ih. Kada su malo veća, slušamo ih kako govore "oni ideju", "oni pljeskaju" umjesto "oni idu", "oni plješću". Taj način govora, prisutan kod sve djece, izražava njihov način organizacije spoznaja. Kada djeca kažu "ota" i "vak", ne kažemo da "pokušavaju govoriti", već kažemo da govore, jer znamo da nužno moraju proći taj "način govora".

Isto vrijedi i za gluha djecu. Ona ne koriste odmah znakovni jezik u svojoj njegovoj složenosti (Volterra, 1990.): u početku se koriste malobrojnim oblicima šaka i neprecizna su u pokretima i upotrebi prostora, ali, kao i kod govornog jezika, namjera da se uspostavi "dijalog", komunikacija, ono je što pokreće čitav proces usvajanja jezika.

Obratimo pozornost na druge - roditelje, braću i sestre, bake i djedove, itd., koji dolaze u interakciju s djetetom. Kako ih oni poučavaju jeziku? Koje strategije odabiru? Naravno da ih ne uče fonem po fonem ili slog po slog, ili po jednu rečenicu tjedno, već im govore kako to i inače čine, šaljući im poruku, ne nastojeći rastavljati jezik na njegove elemente, niti graduirati riječi prema njihovoj fonetskoj složenosti. Ta poruka integrira se kroz druge komunikacijske kanale na način da dijete može percipirati njezino značenje: pokreti, geste i intonacija čine dio komunikacijskog konteksta i dragocjeni su pokazatelji za shvaćanje smisla onoga što je izrečeno.

Na isti način i roditelji gluhe djece nastoje komunicirati sa svojom djecom: bilo da znakuju ili govore, ne rastavljaju znakove ili riječi kako bi potakli dijalog. Ono što prevladava kod svih roditelja potreba je za komunikacijom i, bez obzira na korištenje "miješanih" ili "kućnih" jezika, sav njihov napor usmjeren je na izgradnju komunikacijskog mosta: da razumiju ono što im djeca žele reći i da mogu uzvratiti porukom koju će ona razumjeti.

Sve u svemu, čujuća djeca uče govoriti govoreći, kao što i gluha djeca uče znakovati znakujući, nastojeći razumjeti složenu jezičnu stvarnost koja je pred njima. Govorni i/ili znakovni jezik predstavljen je kao cjelina koja nije razlomljena na manje dijelove, već je uključena u prikladne komunikacijske kontekste. Djeca uče govoriti i znakovati jer percipiraju da im odrasli nešto govore i nastoje im odgovoriti.

Isto se događa kada djeca spontano uče pisati. Ne izvode sve odmah savršeno: koriste nekonvencionalne znakove, ispustaju, zamjenjuju i premještaju slova, itd. Za razliku od usvajanja jezika, pred ovim nekonvencionalnim načinima pisanja, često kažemo "ne znaju pisati", tj. zauzimamo bitno drugačiji stav nego prema drugim

oblicima učenja. Ipak, kada pažljivije analiziramo ono što rade, otkrivamo da pisanjem nastoje nešto izreći, da žele prenijeti neku poruku te je, s obzirom na tu činjenicu, moguće i razumjeti ono što žele izreći. Djeca pišu jer nam pisanjem žele nešto reći. Na isti način na koji uče govoriti - govoreći, znakovati - znakujući, i pisati uče - pišući. Susretati se s pisanim jezikom ne znači susretati se s njim samo putem tekstova koje nalaze kod kuće i izvan nje, ili preko iskustava čitanja i pisanja koje izvode drugi odrasli i/ili djeca, već nadasve i pišući osobno.

Susrećući se s pisanjem i nastojeći razumjeti kako ono funkcionira, koja su njegova načela i elementi koji ga sačinjavaju, djeca stvaraju pretpostavke koje slijede pravilnu razvojnu liniju. Te pretpostavke odražavaju ideje u njihovoj osnovi, pri čemu nužno ne odgovaraju ni onima iz svijeta odraslih, ni onima iz sustava pisanja, već su često sasvim originalne. Dovoljno je sjetiti se pretpostavke o slogovnom pisanju: niti jedna odrasla osoba ne bi dala takvu informaciju, niti se ona može naći u pisanim tekstovima. Pitanja koja si djeca postavljaju odražavaju probleme pojmovne naravi: što predstavlja pisanje? Izražavaju li se sve riječi i svi znakovi, bez obzira na pripadnost različitim gramatičkim kategorijama, putem pisanja? Odgovara li redosljed riječi u govoru i znakova pri znakovanju redosljedu riječi u pisanju? Kako se može i zaključiti, sva djeca pristupaju pisanju na isti način na koji pristupaju svim objektima i pojmovima stvarnosti: nastoje ih razumjeti formuliranjem pretpostavki i teorija o njihovom funkcioniranju.

Kao što je ranije rečeno, psihogenetička teorija utvrdila je postojanje niza dječjih pretpostavki, niza kojeg karakterizira izgradnja sukcesivnih oblika diferencijacije (Ferreiro, 1988.). Polazeći od razlikovanja crtanja i pisanja, djeca prelaze na izgradnju različitih oblika diferencijacije u vlastitim zapisima putem pretpostavki o minimalnoj količini i raznolikosti između i unutar oblika, sve dok ne otkriju sustavne razlike, pokušavajući staviti u odnos govor i pisanje putem slogovne, slogovno-alfabetske i alfabetske pretpostavke.

U analizi spontanog pisanja gluhe djece³, nisu utvrđene razlike u odnosu na pisanje čujuće djece, sve dok ne otkriju fonetski aspekt jezika, ili dokle god pisanje ne počnu shvaćati kao vizualni objekt bez ikakvog odnosa s govorom. Razlike se počinju javljati kada gluha djeca postanu svjesna ranije spomenutog odnosa, ali zbog auditivnog deficita vrlo im je teško pronaći sustavne kriterije koji bi im omogućili da njime ovladaju.

Kako bismo na što jasniji način izložili spomenute pretpostavke, predstaviti ćemo primjere spontanog pi-

3 Mislimo na gluha djecu koja pohađaju ili su pohađala vrtić i osnovnu školu u Cossatu.

sanja gluhe djece, koji su organizirani u tri razdoblja konceptualizacije koje je opisala E. Ferreiro (1988.). Primjeri su prikupljeni od 1995. godine do danas, u vrtiću i osnovnoj školi u Cossatu. U svim slučajevima radi se o spontanom pisanju, bez modela (pisanih ili pokazanih ručnom abecedom), prema idejama same djece. Neki primjeri tekstovi su koje su sakupile nastavnice (oglasi, pisma, poruke, itd.); drugi se pak odnose na situacije istraživanja provedenih na znakovnom jeziku, često popraćenom govornim verbalizacijama, uz izbjegavanje korištenja ručne abecede, s obzirom da ona može djelovati kao vizualni model alfabetskog pisanja.

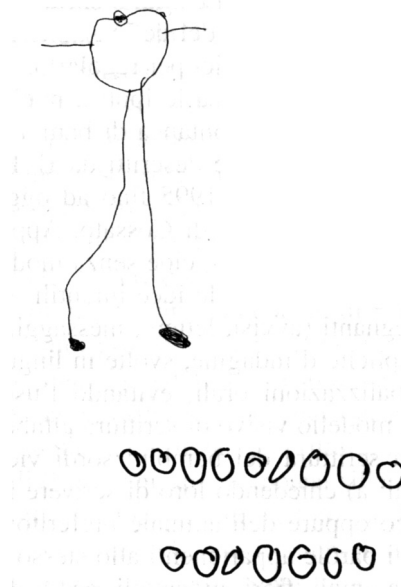
Istraživanje pisanja kod gluhe djece provodi se kroz različite situacije: a) tražimo da napišu vlastito ime, ime nekog prijatelja ili najdraže životinje; b) tražimo da napišu niz riječi koje pripadaju istom semantičkom kontekstu (npr. imena životinja, cvijeća, igračaka, itd.); c) pokažemo im crteže (slike životinja, predmeta, itd.) i potičemo ih da napišu njihova imena. Ove situacije ne izvode se na strogo zadani način, niti se nužno sve nude djeci. Kod pisanja niza riječi prvo se pokazuje znak za određenu riječ i zatim se od djece traži da je zapišu; kod pisanja riječi koje odgovaraju određenoj slici, prvo se od djece traži da identificiraju predmet na slici, najčešće uz korištenje odgovarajućeg znaka, a u slučajevima kada preferiraju govorni jezik, i njegovim imenovanjem. Nakon što identificiraju sliku, od djece se traži da napišu "kako god znaju" ime objekta sa slike te, nakon toga, da pročitaju ono što su napisala (pri čitanju slobodno koriste znakovanje, govor ili oboje).

Prvo razdoblje:

Razlikovanje ikoničkog sustava reprezentacije (crtež) od neikoničkog sustava reprezentacije (pisanje)

Prva razlika koju djeca uspijevaju shvatiti jest ona između grafičkih slikovnih znakova, poput onih na crtežu (pomoću kojih pokušavaju reproducirati oblik predmeta) i grafičkih neslikovnih znakova, poput onih u pisanju, koji su potpuno arbitrarni. Na taj način, kada crtaju i kada pišu, objektivno koriste različite znakove.

Slika 1 – Grafički prikaz ljudskog lika, zapis vlastitog imena "Erika" te zapis imena životinje - "pas" (tal. "cane").



Slika 2 - Grafički prikaz ljudskog lika, zapis vlastitog imena "Ambra" i zapis imena životinje - "mačka" (tal. gatto).



Primjeri ove prve diferencijacije crteži su i "zapisi" Erike (5;1)⁴ i Ambre (4;10). U oba slučaja vidimo da djevojčice, kako bi sebe prikazale crtežom, koriste znakove koji se uvelike razlikuju od onih koje koriste za pisanje vlastitog imena i imena omiljenih životinja. To ukazuje na njihovo otkriće da je pisanje reprezentacijski sustav koji, za razliku od crteža, ne reproducira oblik predmeta, već njegovo ime: otkrile su simboličku funkciju pisanja.

Pobliže analizirajući formalne karakteristike tih zapisa, uočili smo niz kuglica (Erika) i pseudoslova (Ambra) koja su poredana u linearni niz, koji podsjeća na linearni slijed pri pisanju. Uz ove oblike pisanja, kod druge djece prisutne su i valovite ili isprekidane linije, nizovi lukova, kružića, štapića i oblika sličnih kurzivu, poput ovog niza riječi koje je napisao Mattia (3;7).

Slika 3 – Tri riječi koje je zapisao Mattia odgovaraju, odozgo prema dolje, slijedećim riječima: "krokodil" (tal. *cocodrillo*), "mačka" (*gatto*) i "konj" (*cavallo*)



Za svu ovu djecu napisana riječ označava predmet ili prikazanu sliku. Djeca misle da se pisanje treba interpretirati kao "pisanje imena", dajući na taj način "etiketu" predmetima i osobama.

Što se tiče interpretacije njihovih zapisa, očito je da nam subjektivna namjera autora daje više informacija o značenju, nego objektivne karakteristike zapisa. U stvari, svi su zapisi međusobno vrlo slični, što ne sprječava djecu da ih doživljavaju kao različite. Kad se od njih traži da pročitaju napisano, većina djece u ovom razdoblju proizvodi znak za predmet ili životinju prikazanu na slici ili verbalizira ime objekta, bez pokušaja analize dijelova zapisa, odnosno uglavnom izvode globalnu interpretaciju.

Daljnji komentar odnosi se na dob djece. U naprijed navedenim primjerima dob djece varira između tri i pet godina života, što ukazuje na nepostojanje apsolutne

polazne točke, određene dobi u kojoj djeca proizvode određeni oblik pisanja. U stvari, razlikovanje crteža i zapisa događa se kod svakog djeteta u različitom trenutku, što ovisi o različitim faktorima, od kojih su najznačajniji oni koji se odnose na prethodna iskustva s pisanim jezikom: susretanje s čitanjem i pisanjem drugih te mogućnost da i sama pišu i čitaju.

Drugo razdoblje:

Izgradnja razlikovnih oblika unutar vlastitog sustava pisanja

Kada ustanove razliku između ikoničnih i neikoničnih produkata, djeca počinju biti kritičnija prema vlastitoj produkciji. Pokušavaju naći razlikovne oblike unutar vlastitog sustava pisanja, tj. pronalaze načine kako da proizvedu različite zapise.

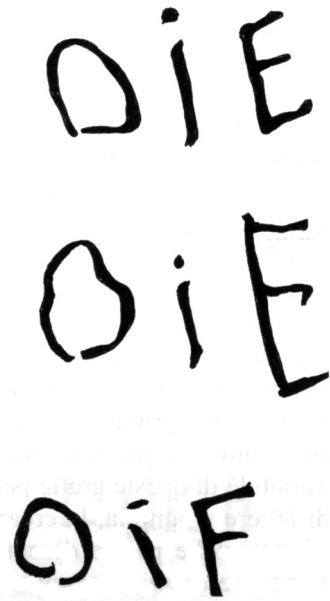
U početku su zaokupljena uvođenjem varijacija glede broja ili vrste znakova u zapisu, što je, na neki način, model onoga što se "može napisati". Proizvode, u stvari, "fiksne zapise" jer su, bez obzira na to što predstavljaju različite predmete, međusobno vrlo slični. Dva primjera ovog načina pisanja su zapisi Aurore (4;3) i Antonina (4;8).

U Aurorinim zapisima možemo promatrati strogu kontrolu broja slova u sve tri riječi. Naravno, odabir slova "A" nije slučajna, jer to je početno slovo njezina imena, čije pisanje još nije svladala (osim po modelu, preslikavanjem), ali iz kojega je, čini se, pribavila tu informaciju. Na neki način njezin model pisanja sastoji se od ponavljanja tog slova. Antonino, ne samo da kontrolira broj slova u svim riječima, već, za razliku od Aurore koristi uvijek tri različita slova. Čini se da ima drugačije potrebe u odnosu na Auroru, s obzirom da za svaku riječ koristi drugačija slova.



Slika 4 – Tri riječi koje je napisala Aurora odgovaraju, odozgo prema dolje, slijedećim riječima: "vlak" (*treno*), "sat" (*orologio*) i "lutka" (*bambola*)

Slika 5 – Tri riječi koje je zapisao Antonino odgovaraju sljedećim riječima: "konj" (cavallo), "riba" (pesce) i "krokodil" (coccodrillo)



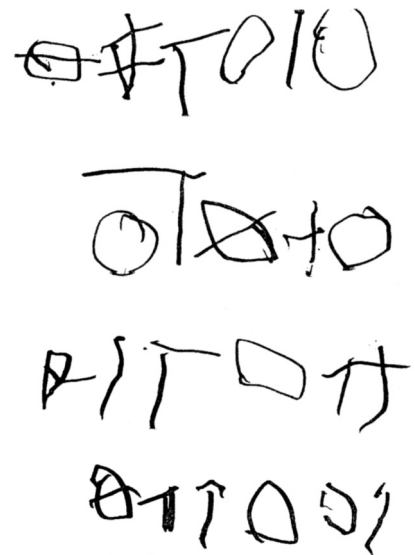
Kako se može uočiti iz analize ovih zapisa, postoji određen razvoj u odnosu na zapise u prethodnom razdoblju, kako s formalnoga, tako i s pojmovnog stajališta. S formalnog stajališta uočava se prisutnost slova ili pseudoslova, tj. djeca više ne koriste primitivne grafeme, karakteristične za ranije razdoblje, već koriste grafičke znakove koji, iako nisu prava slova, veoma im nalikuju. S pojmovnog stajališta, pojavljuje se kontrola kvantitete odnosno broja slova: uvijek su tri. U drugim slučajevima mogu biti i četiri, pet ili šest slova, ali vrlo rijetko manje od tri. Uz to, u drugom primjeru pojavljuje se i kontrola kvalitete ili vrste korištenih slova: uvijek postoje tri različita slova unutar riječi. Ova dva kriterija kontrole pisanja u djece nazivaju se pretpostavkom o minimalnoj kvantiteti i pretpostavkom o unutarnjoj raznolikosti, i to su dva načela koja određuju sustav pisanja i koji će biti važni i za buduće načine pisanja. Budući da se radi o kriterijima koji trenutno određuju samo jedan zapis, a koji se mogu primijeniti i na druge riječi ili znakove, nazivaju se intra-figuralne diferencijacije, koje se, dakle, nalaze unutar samo jedne figure. One nisu ništa drugo nego li kriteriji čitljivosti, koji određuju uvjete koje moraju ispunjavati zapisi da bi bili potencijalno čitljivi. To je jedna vrsta razgraničenja između onoga što se može i što se ne može pročitati.

Ovaj način fiksnog pisanja vrlo se brzo razvija s obzirom da, čim su ustanovljeni uvjeti čitljivosti zapisa, djeca počinju gotovo paralelno istraživati drugu vrstu diferencijacije: onu između različitih napisanih riječi. Tako započinju inter-figuralne diferencijacije koje se također razvijaju na dvjema prethodno spomenutim osima: kvantitativnoj, kada djeca nastoje promijeniti broj znakova od jedne do druge riječi, i kvalitativnoj, kada nastoje promijeniti repertoar ili položaj znakova na način da svaki zapis bude različit od drugoga. Da bismo mogli reći ili znakovati različite stvari, moraju postojati objektivne razlike koje jamče različite interpretacije. Tako u sljedećem primjeru vidimo Antonina koji, mjesec dana kasnije, nastoji stvoriti druge varijacije u svojim zapisima. Ne samo da je povećao broj slova u svakoj napisanoj riječi (sa pet na šest), već mijenja i položaj slova koje zna napisati.

Druga djeca mogu koristiti drugačije strategije kako bi stvorila varijacije, oslanjajući se sad na jednu, sad na drugu os, kao u sljedećem primjeru u kojem Luca (4;5), bez da mijenja broja slova (uvijek su tri), stvara različite zapise promjenom njihova položaja.

Iz posljednja dva primjera jasno je da, iako imaju ograničen broj grafičkih znakova na raspolaganju, to dvoje djece objektivno nastoje stvoriti različite strukture za svaku riječ. Polazeći od dvaju ranije spomenutih kriterija čitljivosti, stvaraju zapise koji imaju kontrolirani broj pisanih znakova (ne manje od tri i ne više od šest) i promjenjivo uređenje tih znakova za različita značenja.

Kada se repertoar slova proširi, stvaranje različitih struktura za različita značenja riječi postaje jednostavnije i uočljivije za dijete, kao u sljedećim primjerima.



Slika 6 – Riječi koje je napisao Antonino odgovaraju, odozgo prema dolje, sljedećim riječima: "naranča" (arancia), "salata" (insalata), "omlet" (frittata) i "njoki" (gnocchi)

Slika 7 – Riječi koje je napisao Luca odgovaraju, odozgo prema dolje, sljedećim riječima: "tuljan" (foca), "zmija" (serpente) i vlastito ime, "Luca".

TPII

ITB

LUEA

Slika 8 – Riječi koje je napisala Lucia odgovaraju, odozgo prema dolje, sljedećim riječima: "tuljan", "zmija", "krokodil" i "tuljan se igra loptom" (la foca gioca con la palla)

LUCIA
FAII

SI EATO

LIAGTH

VI IMAQ

Kako se može zapaziti, Lucia (6;7) za svaku sliku koristi drugačiji zapis. U stvari, ne samo da mijenja vrstu slova u svakoj riječi, već i iz jedne riječi u drugu, dodaje po jedno slovo više. Na taj način radi paralelno na kvantitativnoj i kvalitativnoj osi. Giulia (5;1) iz zapisa u zapis održava stalni broj slova, nastojeći mijenjati ih u različitim riječima. U tom smislu može se razmišljati o većoj usmjerenosti na kvalitativnu os. Ako pažljivo promotrimo posljednja dva zapisa koji odgovaraju riječi "leptir" i rečenici "leptir leti među cvijećem", možemo zapaziti ponavljanje prva tri slova. Vjerojatno, kad je vidjela da rečenica sadrži riječ leptir, Giulia je mislila da, kako bi se zajamčila jednakost značenja u dva zapisa, jedan dio u oba zapisa treba ostati isti. S pojmovnog stajališta ovo ponašanje vrlo je značajno, budući da nam ukazuje na to da je djevojčica otkrila temeljno pravilo našeg sustava pisanja: jednakim značenjima odgovaraju jednaki označitelji.

Slika 9 – Riječi koje je napisala Giulia odgovaraju, odozgo prema dolje, sljedećim riječima: "pas" (cane), "kornjača" (tartaruga), "leptir" (farfalla) i "leptir leti po cvijeću" (la farfalla vola sui fiori)

PBRAI

CIAEM

LIANU

LIAMI

Druga djeca koja su došla do ovih spoznaja općenito zadržavaju u zapisu rečenice konfiguraciju slova koja su koristila za pisanje imenice, dodajući zatim još neka slova kako bi "upotpunila" značenje. Činjenica da je Giulia zadržala samo prva tri slova može ukazivati na njezinu potrebu da održi kvantitet stalnim: pet slova. Ova potreba dovodi do toga da dijete mora istovremeno uzimati u obzir dva aspekta: jedan, onaj o fiksnom broju, i drugi, činjenicu da u oba značenja postoji jedan zajednički element, riječ leptir. Dakle, s obzirom da nije mogla zadržati cjelovitu

strukturu, jer bi na taj način sve postalo jednako, a nije mogla dodati više slova zbog potrebe za fiksnom količinom, dolazi do kompromisnog rješenja: da ostavi samo "dio", i tako zajamči očuvanje značenja posljednjeg zapisa.

Koordiniranje kvantitativne i kvalitativne osi, tj. istovremeno koordiniranje broja i vrste znakova kako bi se zapisi međusobno razlikovali, vrlo je složeno, kao i bilo koji drugi oblik koordinacije na kognitivnoj razini. Te sposobnosti ne mogu se steći odmah, niti lako, već su potrebne brojne različite situacije spontanoga pisanja i interpretacije kako bi se to moglo dogoditi.

Kao i u prethodnom razdoblju, interpretacija koju djeca pridaju svojim zapisima povezana je sa subjektivnom namjerom autora, u smislu da nam objektivne karakteristike zapisa ne daju mnogo informacija o njihovom značenju. Kad ih se traži da čitaju, gluha djeca gotovo uvijek znakuju ime prikazanog objekta ili, ako za to imaju uvjeta, verbaliziraju ga, općenito pokazujući napisanu riječ globalnim označavanjem. U nekim slučajevima, osobito ako imaju ostatke sluha, djeca popraćuju verbalizaciju riječi ili rečenica znakovanjem.

Sve do ove točke procesa konceptualizacije gluha djeca, kao ni čujuća, ne uspijevaju uspostaviti vezu između napisanog sadržaja i njegovog zvučnog aspekta. U stvari, u njihovim spontanim produkcijama na ovoj razini ne može se primjetiti sustavan način istraživanja razlika među različitim zapisima. To znači da djeca još ne osjećaju potrebu da na sličan način prikažu riječi koje imaju jednak broj dijelova (jednak broj slogova ili znakova), ili jednake zvučne dijelove (jednak slogovni početak, npr. sve riječi koje počinju s "ca", ili jednako početno slovo, npr. C ili A). Kod djece u ovom razdoblju riječi su različite zbog jednostavne činjenice da pripadaju različitim predmetima.

Jedan značajan element, koji potvrđuje sve što smo dosad rekli, jest činjenica da ne postoji bitna razlika između pisanja neke riječi ili rečenice. Djeca u ovom razdoblju rukovode se pretpostavkom da su za pisanje potrebni određen broj i vrsta slova, međutim, korespondira li to s jednom jedinom riječi ili čitavom rečenicom, nije im važno.

Budući da na ovoj razini shvaćaju pisanje kao figurativni objekt, koji nije u odnosu s govorom, nisu se pokazale nikakve razlike između čujuće i gluhe djece. Njihov pristup ovom predmetu kulture u suštini je jednak: od početnog razlikovanja između crteža i zapisa, do istraživanja kriterija varijacije između različitih zapisa.

Treće razdoblje:

Fonetizacija zapisa

Otkrivanje odnosa između govora i pisanja označava početak trećeg razdoblja konceptualizacije, koje se na-

ziva "fonetizacija zapisa". Iz iskustava koje smo prikupili tijekom ovih godina u vrtiću u Cossatu, možemo ustvrditi da se kod gluhe djece otkrivanje tog odnosa događa u isto vrijeme kao i kod čujuće djece, kao da ne postoje teškoće vezane za gluhoću.

Stvaranje školskog okružja pogodnog za učenje pisanja, u kojem se djeca mogu svaki dan susretati sa situacijama spontanog pisanja i interpretacije teksta u stvarnim kontekstima uporabe, što je potaknuto i mogućnošću njihovih interakcija na dvama jezicima (talijanskom i LIS-u) te korištenjem daktilologije, u značajnoj mjeri potiče razvoj interesa za pisanje kod sve djece uključene u projekt. Budući da je interakcija vrlo intenzivna, a razmjenu ideja među djecom omogućava komunikacijski kontekst, nismo uočili posebno zaostajanje u otkrivanju odnosa između govora i pisanja.

Iako se ne zapažaju razlike glede vremena otkrivanja spomenutog odnosa, to se ne može tvrditi i za načine pisanja: dok čujuća djeca stvaraju sustavne kriterije pisanja koji slijede jasnu razvojnu liniju (slogovni, slogovno-alfabetski i alfabetski zapisi), gluha djeca proizvode zapise koji, iako su povezani s govorom, ne slijede tako precizno taj razvojni slijed. Naravno, zbog auditivnog deficita, gluhoj djeci vrlo je teško sustavno raščlanjivati zvučnu emisiju govora na slogove ili foneme.

Načini pisanja kod gluhe djece značajno se razlikuju i prema stupnju oštećenja sluha. Djeca s blagom ili umjerenom nagluhošću, odnosno ona koja uz slušni aparat dobro koriste ostatke sluha, prate razvojni slijed koji se s kvantitativnog stajališta ne razlikuje znatno od onog u čujuće djece, kao što se može vidjeti u sljedećim primjerima.

V O L A
VIOLA

B M L E
PRI MU LE

T M A N O
TULIPANO

Slika 10 – Riječi koje je zapisala Benedetta odgo-varaju, odozgo prema dolje, sljedećim riječima: "ljubičica" (viola), "jaglac" (primule), "tulipan" (tulipano) i rečenici "djevojčica bere cvijeće" (la bambina raccoglie i fiori)

LABMA (LA BAMBINA)
REIDA RACCOGLIE
IORIAI (I FIORI)

U pisanju imena cvijeća, Benedetta (5;11) uspostavlja slogovno-alfabetski odnos, tj. neke slogove (npr., "pri" i "mu" u riječi "primule") smatra nedjeljivim jedinicama: postoji podudarnost između "izgovorenog" sloga i zapisanog slova; druge pak slogove (npr. "le" u riječi "primule" i "no" u riječi "tulipano") smatra jedinicama koje se mogu podijeliti na foneme. To izmjenjivanje slogovne i alfabetske analize upravo je ono što odlikuje ovo razdoblje pisanja. Isti princip karakterizira i pisanje Samuelea (6;1), ali uz prevladavanje alfabetske analize.

Slika 11 – Riječi koje je napisao Samuele odgovaraju, odozgo prema dolje, sljedećim riječima: "tuljan" (foca), "zmija" (serpente), "krokodil" (coccodrillo) i rečenici "tuljan se igra loptom" (la foca gioca con la palla)

FOCA
 SEPERTE
 COLOLILLO
 FOCA
 GCAAPALA

Kao i čujuća djeca, i Benedetta i Samuele uspostavljaju sustavan odnos između "djelova" govora i "djelova" zapisa. Međutim, postoje blaga odstupanja na kvalitativnoj razini, naročito u Benedettinom primjeru, budući da se korištena slova ne podudaraju uvijek s odgovarajućim fonemima. Razlozi za ta odstupanja leže u oštećenju sluha.

Naravno, u ovom trenutku nameće se jedno pitanje: kako gluha djeca uspijevaju uspostaviti odnos između fonema i grafema? Kako znaju da je grafem "V" onaj koji

služi za pisanje riječi "vojnika"? Stvaranje okruženja bogatog pisanim tekstovima i situacijama za čitanje i pisanje zasigurno je temeljno za poticanje djece na otkrivanje korisnosti ovih aktivnosti. Ono ima motivirajuću ulogu, jer daje značenje različitim didaktičkim postupcima koje uključuju pisani jezik. Ali čini se da uporaba ručne abecede u prikladnim kontekstima (u aktivnosti prozivanja s karticama s imenima; u knjižnici, kada istražuju naslovne stranice knjiga za anticipiranje sadržaja; u radu u maloj skupini, kada razmjenjuju informacije kako bi odlučila kako napisati neki tekst, itd.) predstavlja značajan element za otkrivanje i potvrđivanje abecednih obilježja našeg sustava pisanja.

Iako je školski kontekst od iznimne važnosti, pisanje djece s teškim oštećenjima sluha značajno se razlikuje od onoga u djece s lakšim oštećenjima sluha, budući da je njima gotovo nemoguće percipirati govor i njegove dijelove. Uprkos tome, njihovi zapisi nisu lišeni koherentnosti i pokazuju koliko su ta djeca svjesna odnosa između pisanja i govora. Sljedeći primjer zapisa Giulije (5;4) jasno prikazuje istraživanje gore spomenutog odnosa.

Slika 12 – Giulijini zapisi predstavljaju, odozgo prema dolje, sljedeće riječi: "lopta" (palla), "lutka" (bambola), "mali vojnici" (soldatino) i rečenicu "djevojčica se igra loptom" (la bambina gioca a palla), prevedena na LIS kao "djevojčica lopta igrati" (bambina palla giocare)

PANIAO'
 BRANEEIA
 SPDOIO

BILLTORPAIAIA

Kako bismo bolje razumjeli Giulijin pristup pisanju, važno je opisati cijelu situaciju istraživanja, budući da vrlo jasno odražava strategije koje je djevojčica koristila

kako bi djelomično izdvojila potrebne grafeme. Istraživanje se izvodi uglavnom na LIS-u, tj. zahtjevi da dijete napiše riječi i rečenice upućuju mu se na tom jeziku. Uglavnom se koriste ilustracije predmeta i/ili životinja kako bi se potaknula komunikacija. Nakon što se odabere predmet sa slike, od djeteta se znakovanjem zatraži da napiše njegovo ime. Ovaj zahtjev od strane odrasle osobe izvodi se znakovanjem popraćenim izgovaranjem imena predmeta. Isto se događa kada se radi o rečenici: koriste se u isto vrijeme i LIS i govor.

Kad se od nje zahtijeva da piše, Giulia, kao i druga gluha djeca, pažljivo promatra usta sugovornika, zapravo, često traži da se riječ ponovno izgovori, istovremeno pokušavajući je i sama izgovoriti. Ova pozornost usmjerena na sugovornika jasno pokazuje svijest o tome da je na usnama drugoga "ključ" za konvencionalno pisanje.

Strategije pisanja koje odabire djevojčica mijenjaju se i prema traženim riječima: ako su to riječi čiju pisanu reprezentaciju već poznaje, odmah prelazi na pisanje potpomognuto vizualnim pamćenjem; ako se radi o riječima čija je zvučna svojstva već naučila, koristit će strategiju čitanja s usana istovremeno ponavljajući izgovorenu riječ, a potom će je zapisati; ako su to pak riječi koje do tog trenutka nije nikada "čula" niti "vidjela na usnama", istraživanje postaje teže, i pozornost usmjerena prema sugovorniku postaje značajan indikator. U drugom kao i u trećem slučaju, dio riječi na koji se dijete najviše koncentrira i koji najlakše uspijeva izdvojiti upravo je onaj početni; u stvari, u svim zapisanim riječima odgovarajuće je barem prvo slovo: slovo "p" u riječi "palla", slovo "b" u riječi "bambina", slovo "s" u riječi "soldatino", itd. Nakon toga dijete nastoji više puta raščlaniti ostatak riječi: ponekad, kao u primjeru riječi "soldatino" uspješno izdvaja i neke glasove unutar riječi, glas "d" i glas "i", ali u drugim slučajevima čini se kao da samo "puni" središnji dio riječi slovima. Kada dođe do kraja svake riječi, ponovno postupa na sličan način kao i za početni dio riječi, osobito što se tiče završnog vokala, kojega je bez sumnje lakše izdvojiti nego preostala slova. Upravo u riječi "soldatino" kada se od djeteta traži da je pročita, ono što čini istovremeno bilo znakovanjem, bilo verbaliziranjem, jest da spontano ispravlja svoj zapis, jer zna da riječ završava na "o", a ne na "a". Čini se da je vrlo zaokuplja usklađenost govora i pisanja, ali je istovremeno svjesna da pisane riječi traže određeni broj slova. Dakle, nastojeći uskladiti ta dva aspekta, dijete proizvodi zapise koji se sastoje od nekih prikladnih slova i nekih koja imaju funkciju "jokera", u smislu da su potrebna kako bi se zajamčila čitljivost riječi.

Kako je ranije opisano, gluha djeca često se oslanjaju na vizualno pamćenje. Često, kad se nađu pred znakovanim riječima koje se češće koriste, primjerice riječi poput "djevojčica" ili "ponedjeljak", odmah odgovaraju da ih poznaju i brzo ih zapisuju na konvencionalan način. U stvari, kod mnogih naših učenika vizualno pamćenje riječi predstavlja odlično sredstvo za rješavanje problema koji se tiču čitanja i pisanja. U sljedećem primjeru, Martina I. (7;1) piše slobodni tekst u kojem pripovijeda o svom crtežu (vidi poglavlje br.15).

Slika 13 – "Dragi prijatelji, ja mislim na grožđe. Ja gledam pticu. Pozdrav. Martina I." ("Cari amici, io penso all'uva. Io guardo l'uccello. Ciao. Martina I.,").

CARI AMICI, IO PEUVA. IO UARO UCCELLO. CIAO. MARTINA I.

Kao što se može vidjeti, neke riječi u tekstu djevojčice napisane su na konvencionalan način ("dragi prijatelji", "ja", "grožđe", "ptica" i "pozdrav"), budući da ih je već ranije zapamtila, dok kod drugih riječi prevladava traženje usklađenosti između govora i pisanja ("pe" za "penso" i "uaro" za "guardo").

Posljednji primjer, izložen u nastavku, pripada dječaku po imenu Mattia (6;8) i predstavlja "oblačiće" u jednom stripu kojeg je ranije nacrtao.

Slika 14 – "Ja želim uzeti papuče" (Io voglio prendere ciabatte), prvi oblačić; "Nosu papuče" (Porta ciabatte), drugi oblačić i "Hvala papuče" (Grazie ciabatte), treći oblačić



Pažljivo analizirajući Mattijine načine pisanja, može se uočiti svjesnost o odnosu između pisanja i govora: VONO za "voglio", PETE za "prendere", CIAPE za "ciabatte", POTA za "porta" i RATE za "grazie". Osim toga, to što je sačuvana ista konfiguracija CIAPE za riječ "ciabatte" (hrv. papuče), jasno označava njegovu ideju u odnosu na sustav pisanja: jednakim značenjima moraju

nužno odgovarati jednaki označitelji. Naravno da njegov način pisanja nije lišen koherentnosti, dapače, upravo odražava aktivno istraživanje svojstava pisanog jezika.

Zaključna razmatranja

Primjerima koje smo iznijeli u ovom poglavlju pokušali smo analizirati načine usvajanja pisanog jezika kod gluhe djece, nastojeći ih usporediti s onima u čujuće djece. Naravno, kada slušnooštećena djeca otkriju odnos između pisanja i govora, potpun ili djelomičan nedostatak sluha značajno utječe na njihovo spontano pisanje. Kako smo ranije ustvrdili, kod djece s teškim oštećenjem sluha postaje gotovo nemoguće pronaći tako sustavne kriterije za pisanje kao što su oni koje posjeduju čujuća djeca (slogovni, slogovno-alfabetски ili alfabetски). Bez obzira na to, ona zauzimaju vrlo aktivan stav prema ovom reprezentacijskom sustavu, koristeći različite strategije (čitanje s usana, vizualno pamćenje, ozvučavanje, itd.) u pristupanju različitim problemima koje donosi pisanje.

Ipak, postaje vrlo teško utvrditi obilježja pisanja koja su svima zajednička. Važne varijable, poput stupnja oštećenja sluha, dobi u kojoj je ono dijagnosticirano, kompetencije u znakovnom jeziku, okružja u kojem uče pisati, logopedskog pristupa, itd., utječu na njihov proces kon-

ceptualizacije pisanog jezika. Među najznačajnijim čimbenicima, zajedno s okružjem bogatim poticajima za usvajanje vještine pisanja, njihova je kompetencija u znakovnom jeziku. Susreli smo se s nizom teškoća tijekom poučavanja i učenja u djece koja su kasno došla u vrtić, odnosno čija su jezična znanja bila oskudna. U radu s njima trebalo je baviti se problemima odnosa između znaka i misli, kako bi se moglo pristupiti analizi drugog jezika. Svijest o ovom odnosu i usvajanje strukturiranog jezika kao što je LIS, koji funkcionira prema preciznim pravilima, prema našem iskustvu predstavljaju temeljne uvjete za usvajanje drugog jezika, u našem slučaju pisanog talijanskog jezika.

Bez obzira na velike razlike među gluhom djecom, mogu se izdvojiti neke ideje, strategije i stavovi koji su zajednički svima njima. Nastojanje da se shvate dječje ideje i da se potiče razvoj njihovih strategija, nužan je uvjet njihova uspješnijeg opismenjivanja.

Ova, tako složena stvarnost u kojoj se nalazimo, predstavlja stalni izazov za sve odgajatelje i nastavnike koji sudjeluju u ovom projektu: izazov u nastojanju da razumijemo koje su to pretpostavke koje podržavaju aktivnost pisanja kod svakog pojedinog gluhog djeteta; izazov u nastojanju da se pronađu postupci koji će omogućiti učinkovitije i stabilnije učenje. To zasigurno nije lak zadatak, ali je bez sumnje pun otkrića i nagrada za svakoga tko se njime bavi.

LITERATURA

- Agli, F. i Martini, A. (1995), *Esperienze matematiche nella scuola dell'infanzia*, Firenze, La Nuova Italia.
- Angelini, N., Borgioli, R., Folchi, A. i Mastromatteo, M. (1992), *I primi 400 segni. Piccolo dizionario della lingua italiana dei segni per comunicare con i sordi*, Firenze, La Nuova Italia
- Anolli, L. i Scurati, C. (1987), *Il bambino, segno, simbolo, parola*, Milano, Franco Angeli.
- Ardito, B. (1998), *Giochi di segni e parole. Un manuale per leggere e scrivere con i bambini sordi e udenti dai 3 ai 7 anni*, Milano, Franco Angeli.
- Ardito, B. i Mignosi, E. (1995), *Vivo una favola e imparo le lingue. Giocare e parlare con i bambini sordi e non*, Firenze, La Nuova Italia.
- Arluno, G. i Schindler, O. (1988), *Il bambino sordo nella scuola di tutti*, Torino Riedizione, Omega.
- Attili, G. i Ricci Bitti, P. (a cura di) (1983), *I gesti e i segni*, Roma, Bulzoni.
- Bagnara, C. (1990), "La tecnologia informatica e i sordi", in: *L'Educazione dei Sordi*, ¾, pp.42-47.
- Bandura, A. (2001), *L'autoefficacia personale*, Trento, Erikson.
- Barbieri, M.S. (a cura di) (1989), *La spiegazione nell'interazione sociale*, Torino, Loescher.
- Barbieri, M.S. (1997), *Gli inizi del linguaggio: aspetti cognitivi e comunicativi*, Firenze, La Nuova Italia.
- Battacchi, M.W. i Montanini Manfredi, M. (1991), *Pensiero e comunicazione nei bambini sordi*, Bologna, Cooperativa Libreria Universitaria.
- Bellugi, U. i Fischer, S. (1979), *Una comparazione tra il linguaggio a segni e il linguaggio parlato*, in: Montanini Manfredi, M., Facchini, M. i Fruggeri, L. *Dal gesto al gesto; il bambino sordo tra gesto e parola*, Bologna Cappelli.
- Bereiter, C. i Scardamalia, M. (1995), *Psicologia della composizione scritta*, Firenze, La Nuova Italia.
- Beronesi, S., Massoni, P., Ossella, M.T. (1991), *L'italiano segnato esatto nell'educazione bimodale del bambino sordo*, Torino, Omega.
- Beronesi, S. (1993), "Il DTS nella comunicazione con le persone sorde", in: *Golem*, IV, 12, pp.12-17.
- Boncori, L. (1993), *Teoria e tecniche dei test*, Torino, Bollati Boringhieri.
- Bonino, S. (a cura di) (1994), *Dizionario di psicologia dello sviluppo*, Torino, Einaudi.
- Boscolo, P.(a cura di) (2002), *La scrittura nella scuola dell'obbligo*, Roma, Laterza.
- Bouvet, D. (1986), *La parola del bambino sordo*, Milano, Masson.
- Brustia Rutto, P. (2001), *Lezioni di psicologia dinamica. Sigmund Freud*, Torino, Bollati Boringhieri.
- Brustia Rutto, P. i Ramella Benna, S. (in corso di stampa), *Diversità e relazione. Prospettive psicodinamiche per una formazione all'aiuto*, Torino, Celid.
- Bruner, J. (1987), *Il linguaggio del bambino*, Roma, Armando.
- Bruner, J. (1992), *La ricerca del significato*, Torino, Boringhieri.
- Caldelli, M.L. (1980), *Operazioni protomatematiche*, Bologna, Nicola Milano Editore.
- Camaioni, L., Volterra, V. i Bates, E. (1986), *La comunicazione nel primo anno di vita*, Torino, Boringhieri.
- Caselli, M.C. (1983), "Gesti comunicativi e prime parole", in: *Età Evolutiva*, no.16, pp.113-144, Firenze, Giunti.
- Caselli, M.C. (1985), "Le prime tappe di acquisizione linguistica nei bambini sordi", in: *Età Evolutiva*, no. 20, pp.66-77, Firenze, Giunti.
- Caselli, M.C. i Volterra, V. (1993), *Vedere l'italiano: il caso dei sordi*, in: Cresti, M., Moneglia, M. (a cura di), *Ricerche sull'acquisizione dell'italiano*, pp.247-271, Roma, Bulzoni.
- Caselli, M.C., Maragna, S., Pagliari Rampelli, L. i Volterra, V. (1994), *Linguaggio e sordità, parole e segni per l'educazione dei sordi*, Firenze, La Nuova Italia.
- Caselli, M.C., Casadio, P. (1995), *Il primo vocabolario del bambino. Guida all'uso del questionario Mac Arthur per la valutazione della comunicazione e del linguaggio nel primo anno di vita*, Milano, Franco Angeli.
- Celo, P. (1994), "Aspetti pragmatici dell'interrogazione nella Lingua Italiana dei Segni", in: *Ricerche di Psicologia*, no.3, vol.18.
- Celo, P. (1996), *Linguistic and Pragmatic Aspects of the interrogative form in Italian Sign Language*, in: Lucas, C. (ed.), *Multicultural Aspects of Sociolinguistics in Deaf Communities*, Washington (DC), Gallaudet University Press.
- Celo, P. (1997), *Aspetti pragmatici e linguistici dell'interrogazione nella Lingua dei Segni Italiana: appunti*, in: Corazza, S. i Caselli, M. C. (a cura di), *LIS, studi, esperienze e ricerche sulla Lingua dei Segni in Italia*,

- Trieste, 13-15 ottobre 1995), Pisa, Del Cerro.
- Celo, P. (2001), *Il maestro dei segni*, Roma, Kappa.
- Chevallard, Y. (1991), *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée Sauvage, Editions.
- Chiappini, G., Conte, M.P., Cosma, S., De Mola, G., Lowemberger, F. (1991), *Progetto di rete telematica per alunni sordi, Rapporto Tecnico*, Genova, Istituto di matematica applicata del CNR.
- Chomsky, N. u Antonucci, F. i Castelfranchi, C. (1976), *Psicolinguistica*, Bologna, Molino.
- Corazza, S., Radutzky, E., Santarelli, A., Verdirossi, M.L., Volterra, V. i Zingarini, A. (1985), *Italian Sign Language: a general summary of research*, in: Stokoe, C.W. i Volterra, V. (a cura di), *Sign Language Research '83*. Linstok Press, Roma, Istituto di Psicologia CNR.
- Corazza, S. (1990), *The morphology of classifier hand-shapes in Italian Sign Language (LIS)*, in: Lucas, C.(ed), *Sign Language Research. Theoretical Issues*, Washington (DC), Gallaudet University Press.
- Corno, D. (1999), *La scrittura. Scrivere, riscrivere, sapere di sapere*, Catanzaro, Rubbettino.
- Cresti, E. i Moneglia, M. (a cura di) (1993), *Ricerche sull'acquisizione dell'italiano*, Roma, Bulzoni.
- D'Amore, B. (1987), *Approcci matematici nella scuola dell'infanzia*, Firenze, La Nuova Italia.
- D'Amore, B. (1999), *Elementi della Matematica*, Bologna, Pitagora Editrice.
- De Beni, R. i Pazzaglia, F. (1995), *La comprensione del testo*, Torino, Utet.
- De Beni, R., Cisotto, L. i Carretti, B. (2001), *Psicologia della lettura e della scrittura*, Trento, Erickson.
- Della Casa, M. (1994), *Scrivere test. Il processo, i problemi educativi, le tecniche*, Firenze, La Nuova Italia.
- Del Bo, M., Cippone de Filippis, A. (1990), *La sordità infantile grave*, Roma, Armando.
- Desideri, P. (a cura di) (1991), *La centralità del testo nelle pratiche didattiche*, Firenze, La Nuova Italia.
- De Vecchi, G. i Carmona-Magnaldi, N. (1990), *Aiutare a costruire le conoscenze*, Firenze, La Nuova Italia.
- Drezancic, Z. (1978), *Il ritmo musicale nella rieducazione del linguaggio con il metodo verbo tonale*, Roma, Edizioni del Centro di Audiofonologia.
- Emmorey, K. i Reilly, J. (1995), *Language, gesture and space*, Hillsdale, New Jersey and Hove, UK, LEA.
- Fabbretti, D. (1997), *Scrivere e segnare: la costruzione del discorso nell'italiano scritto e nella lingua italiana dei segni delle persone sorde*, Tesi di dottorato, Facoltà di Psicologia, Università degli Studi di Roma "La Sapienza".
- Favia, M.L. i Maragna, S. (1995), *Una scuola oltre le parole. Manuale per l'istruzione dei sordi*, Firenze, La Nuova Italia.
- Ferreiro, E. i Teberosky, A. (1985), *La costruzione della lingua scritta nel bambino*, Firenze, Giunti i Barbera.
- Ferreiro, E. (1988), *Proceso de alfabetizacion. La alfabetizacion en proceso*, Buenos Aires, Centro Editor de America Latina.
- Ferreiro, E. et.al. (1996), *Cappuccetto Rosso impara a scrivere. Studi psicolinguistici in tre lingue romanze*, Firenze, La Nuova Italia.
- Ferreiro, E. (1998), *Alfabetizacion. Teoria y practica*, Mexico, Siglo Veintiuno Editores.
- Fisher, S. i Siple, P. (1990), *Theoretical Issues in Sign Language Research*, Chicago, University of Chicago Press.
- Formisano, M. (1991), *Insegnare a scrivere a bambini di prima elementare: situazioni tradizionali e contesti sperimentali*, in: *La costruzione del testo scritto nei bambini*, (a cura di) Orsolini, M. i Pontecorvo, C., Firenze, La Nuova Italia.
- Franchi, M.L. (1987), *Componenti non manuali*, in: Volterra, V. (a cura di), *La Lingua Italiana dei Segni. La comunicazione visivo-gestuale dei sordi*, Bologna, Il Mulino.
- Frishberg, N. (1975), "Arbitrariness and Iconicity: historical change" in *American Sign Language*, in: *Language*, no.51.
- Gioldi, L., Lerda, M.T., Valente, M. (1988), *Evoluzione storica dell'intervento educativo nei confronti dei soggetti sordi*, Acta Phoniatica Latina Vol.X, n. 1/1988, Firenze, Ed. La Garangola.
- Gladic, A.V. (1980), *Il grafismo fonetico*, Torino, Omega.
- Gladic, A.V. (1982), *Intervento educativo per lo sviluppo del linguaggio*, Trento, Centro Audiofonetico.
- Johnson, R., Liddell, S.K. i Erting, C.J. (1991), *Educazione degli studenti sordi: Principi per facilitare l'accesso ai programmi di studio*, Roma, Anicia.
- Klima, E. i Bellugi, V. (1979), *The Sign of Language*, Cambridge (MA), Harvard University Press.
- Kyle, J. i Woll, B. (eds.) (1983), *Language in sign*, London, Croom Helm.
- Laudanna, A. (1987), *Ordine dei segni nella frase*, u: Volterra, V. (a cura di), *La Lingua Italiana dei Segni. La comunicazione visivo-gestuale dei sordi*, Bologna, Il Mulino.
- Lerda, M.T. i Ferrero L. (1990), "Un'esperienza di approccio bimodale nella rieducazione di bambini sordi piccoli", u: *Logopedia Contemporanea*, VII, no. 3/1990.
- Lerda, M.T., Minola, E. i Pidello, S. (1999), *Riflessioni su una sperimentazione comune tra scuola e struttura*

- riabilitativa, in: *Atti del convegno "Una scuola, due lingue"*, Biella 1999.
- Lerda, M.T. i Ramella Benna, S. (2002), *Analisi del livello di integrazione sociale di aggressività da parte di bambini sordi inseriti in un progetto sperimentale di educazione bilingue. La prima fase della ricerca*, in: *Atti del Congresso Nazionale di Psicologia di Comunità*, Torino, marzo 2002.
- Lis, A., Stella, S. i Zavattini, G.C. (1999), *Manuale di psicologia dinamica*, Bologna, Il Mulino.
- Liddell, S.K. (1987), *Non manual Signal and Relative Clauses in American Sign Language*, u: Siple, P. (ed.), *Understanding language through Sign Language Research*, New York, Academic Press.
- Liddell, S.K. (1980), *American Sign Language Syntax*, Paris-New York, Mouton Publishers – The Hague.
- Liddell, S.K., (1985), *Segments and syllables in ASL: evidence from compound formation*, in: Stokoe, C.W. i Volterra, V. (eds.), *Sign Language Research '83*. Linstok Press, Silver Spring i Istituto di Psicologia CNR Roma.
- Lo Duca, M.G. (1997), *Esperimenti grammaticali*, Firenze, La Nuova Italia.
- Lucas, C. (ed.) (1990), *Sign Language Research*, Washington (DC), Gallaudet University Press.
- Lyons, Y. (1982), *Nozioni di linguistica*, Bari, Laterza.
- Mantovani, S. (a cura di) (1998), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Milano, Bruno Mondadori.
- Massoni, P. (1985), "Un modello di educazione bimodale nei primi anni di vita", in: *Età Evolutiva*, br.20 (nucleo monotematico), pp.77-83, Firenze, Giunti.
- Massoni, P. i Maragna, S. (1997), *Manuale di logopedia per bambini sordi*, Milano, Franco Angeli.
- Montanini Manfredi, M., Fruggeri, L. i Facchini, M. (1979), *Dal gesto al gesto*, Bologna, Cappelli.
- Miller, P. (1994), *Teorie dello sviluppo psicologico*, Bologna, Il Mulino.
- Nobili, C.S. (1999), *Il lavoro della scrittura. Analisi e retorica del testo*, Milano, Sansoni.
- Orsolini, M. i Pontecorvo, C. (a cura di) (1991), *La costruzione del testo scritto nei bambini*, Firenze, La Nuova Italia.
- Parisi, D., Antinucci, F. (1975), *Elementi di grammatica*, Torino, Boringhieri.
- Passi Tognazzo, D. (19994), *Il metodo Rorschach*, Firenze, Giusti.
- Piaget, J. (1967), *Lo sviluppo mentale del bambino ed altri studi di psicologia*, Torino, Einaudi.
- Piaget, J. (1994), *Dal bambino all'adolescente. La costruzione del pensiero*, Firenze, La Nuova Italia.
- Piaget, J. (1972), *La formazione del simbolo nel bambino*, Firenze, La Nuova Italia.
- Piccardo, C. (1995), *Empowerment. Strategie di sviluppo centrate sulla persona*, Milano, Cortina.
- Pigliacampo, R. (1991), *Sociopsicopedagogia del bambino sordo*, Urbino, QuattroVenti.
- Pigliacampo, R. (1996), *Lettera ad una logopedista*, Roma, Edizioni Kappa.
- Pizzuto, E. (1987), *Aspetti morfo-sintattici*, in: Volterra, V. (ed.), *La Lingua Italiana dei Segni. La comunicazione visivo-gestuale dei sordi*, Bologna, Il Mulino.
- Pontecorvo, C., Ajello, A.M. i Zucchermaglio, C. (1998), *Discutendo se impara*, Roma, Carocci.
- Pontecorvo, C. (a cura di) (1999), *Manuale di psicologia dell'educazione*, Bologna, Il Mulino.
- Porcari, L, Destri, G i Volterra, V. (ed.) (1995), *Passato e presente. Uno sguardo sull'educazione dei sordi in Italia*, Napoli, Gnocchi.
- Radelli, B. (1998), *Nicola vuole le virgole. Introduzione alla logogenia*, Padova, Decibel Editrice, Zanichelli.
- Radutzky, E. (a cura di) (1992), *Dizionario bilingue elementare della Lingua Italiana dei Segni*, Roma, Kappa.
- Rausch de Traubenber, N. (1999), *La pratica del Rorschach*, Torino, Utet.
- Ripamonti, I. (1988), *Intervento multidisciplinare per l'armonico sviluppo del bambino sordo*, Milano, Masson.
- Romeo, O. (1991), *Dizionario dei segni. La lingua dei segni in 1400 immagini*, Bologna, Zanichelli.
- Rosenzweig, S. (1992), PFS. *Picture-Frustration Study*, Firenze, Organizzazioni Speciali.
- Sabbadini, G. (a cura di) (1995), *Manuale di neuropsicologia dell'età evolutiva*, Bologna, Zanichelli.
- Sacks, O. (1991), *Vedere Voci. Un viaggio nel mondo dei sordi*, Milano, Adelphi.
- Simone, R. (1990), *Fondamenti di linguistica*, Bari, Laterza.
- Slobin, D. (1982), *Psicolinguistica*, Firenze, La Nuova Italia.
- Specchia, A. (2001), *La documentazione scolastica*, Roma, Anicia.
- Stella, G. i Biancardi, A. (1991), *La costruzione della lingua scritta nel bambino prescolare. Analisi delle scritture spontanee di bambini sordi*, in: *La costruzione del testo scritto nei bambini*, a cura di Orsolini, M. i Pontecorvo, C., Firenze, La Nuova Italia.
- Stokoe, C. W. et.al. (1976), *A dictionary of American Sign Language*, Silver Spring, Linstok Press.
- Stokoe, C. W. (1978), *Sign language structure*, Silver Spring, Linstok Press.
- Stokoe, C. W. i Volterra, V. (ed.) (1985), *Sign Language*

- Research*, Silver Spring, Linstok Press i Istituto di Psicologia CNR Roma.
- Taeschner, T. (1992), *Insegnare la lingua straniera con il format*, Roma, Anicia.
- Teruggi, L. et.al. (1989), *Alfabetización de niños e intercambio. Experiencias pedagógicas en Jardín de Infantes y Escuela Primaria*, Buenos Aires, Aique Grupo Editor.
- Teruggi, L. i Martino, P. (1992), *Lettura-scrittura nella scuola materna. La naturalezza del processo*, Milano, Theorema Libri.
- Teruggi, L. (1995), "Scrivere nella scuola dell'infanzia", *Documenti IRRSAE*, br.42, Milano.
- Teruggi, L. (1999), *Il bilinguismo e la costruzione del linguaggio scritto*, in: *Atti del convegno "Una scuola, due lingue"*, Biella 1999.
- Teruggi, L. (2001), *Scritture numeriche nella scuola dell'infanzia*, in: *Didattica della Matematica e Rinnovamento Curriculare*, a cura di B.D'Amore, Bologna, Pitagora Editrice.
- Teruggi, L. (2001), "Pratiche di lettura e scrittura nei bambini sordi", in: *Rivista Età Evolutiva*, no.68, pp.81-86, Firenze, Giunti.
- Titone, R. (1993), *Bilinguismo precoce ed educazione bilingue*, Roma, Armando.
- Volterra, V., Campioni, L. i Bates, E. (1976), *La comunicazione nel 1°anno di vita*, Torino, Boringhieri.
- Volterra, V. (a cura di.) (1981), *I segni come parole. La comunicazione dei sordi*, Torino, Boringhieri.
- Volterra, V. (a cura di) (1985), "Educazione bilingue e bimodale nel bambino sordo", in: *Età Evolutiva*, no.20 (numero monotematico), Firenze, Giunti.
- Volterra, V. (a cura di) (1987), *LIS: La Lingua Italiana dei Segni. La comunicazione visivo-gestuale dei sordi*, Bologna, Il Mulino.
- Volterra, V. (1990), *Nuove tecnologie ed educazione dei sordi*, Rapporto tecnico, ISFOL.
- Volterra, V. i Rampelli, S. (1991), "Gli animali della savana: un ambiente multimediale", in: *Golem*, III, 6, pp.8-13.
- Zatelli, S. (1980), *Il metodo verbo-tonale*, Torino, Omega.
- Zatelli, S. (1991), *Psicopedagogia dell'audioleso*, Torino, Omega.

