

Slijepi učenici i usvajanje jezika u integriranom odgoju i obrazovanju

UDK: 376.1-056.262

Stručni članak

Primljeno: 5. 10. 2011.



Mr. sc. Andrea Fajdetić¹

Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet

Sveučilišta u Zagrebu

andrea.fajdetic@gmail.com

Sažetak

Populacija slijepih učenika prema svojim značajkama iznimno je raznolika te uključuje slijepce učenike različitog rezidualnog i funkcionalnog vida. Učenici oštećena vida, a posebice slijepi učenici, imaju specifične značajke razvoja u području čitanja, pisanja, slušanja i govorenja, upravo zbog različitosti vizualnoga funkcioniranja i kvalitete iskustava (ne)prikupljenih putem oštećena vizualnoga perceptivnog kanala. Nastavni plan i program hrvatskoga jezika objedinjuje sadržaje iz područja književnosti, jezika, jezičnoga izražavanja i medijske kulture. Nastavnik hrvatskoga jezika svojim neposrednim i individualiziranim aktivnostima omogućuje stvaranje temelja pismenosti slijepih učenika. Da bi se realizirali sadržaji nastave hrvatskoga jezika, a pritom oda-

¹ Andrea Fajdetić, asistentica na Odsjeku za oštećenja vida ERF-a, su(autorica) je stručnih i znanstvenih radova iz područja rada s osobama oštećena vida. Bavi se istraživanjima uključivanja studenata s invaliditetom u visoko obrazovanje, inkluzijom učenika oštećena vida te hrvatskom brajicom.

brala primjerena metoda u neposrednom radu s učenicima oštećena vida, potrebno je poznavati značajke razvoja u području čitanja, pisanja, slušanja i govorenja učenika oštećena vida.

Cilj je ovoga rada prikazati koji sve čimbenici i na koji način pridonose razvoju kompleksnoga područja jezičnih kompetencija slijepih učenika integriranih u redovne škole, iste interpretirati te se na kraju kritički osvrnuti na izdvojene čimbenike.

Ključne riječi: nastava hrvatskoga jezika, slijepi učenici, značajke čitanja, pisanja, slušanja i govorenja

Uvod

Školovanje slijepih učenika u Hrvatskoj ima dugogodišnju tradiciju. Međutim zakonski preduvjeti za obrazovnu uključenost učenika s posebnim obrazovnim potrebama (teškoćama u razvoju, oštećenjima) postoje tek od 1980. godine. Začeci sustavne potpore učenika oštećena vida evidentirani su tek 1993. godine, kada je Centar za odgoj i obrazovanje „Vinko Bek“ (Zagreb) organizirao prvi oblik potpore integraciji djece oštećena vida. Promjene sustava odgoja i obrazovanja mijenjaju fokus suvremenih istraživanja, a ista se usmjeravaju prema području odgojno-obrazovne integracije učenika oštećena vida. Pojam integracija podrazumijeva prilagođavanje i sudjelovanje učenika s razvojnim teškoćama u aktivnostima koje su predviđene i namijenjene učenicima redovnih škola. U novije vrijeme sve je prisutniji pojam inkluzija, koji polazi od pretpostavki da je različitost normalna pojava, da se učenici aktivno uključuju u aktivnosti, da se izlazi ususret potrebama svih učenika, da se prihvaćaju i podržavaju različiti stilovi učenja i dr.

Populacija učenika oštećena vida prema svojim značajkama iznimno je raznolika te uključuje slijepu i slabovidnu učenike. Prisutnost i međuodnos različitih očnih bolesti, uz utjecaj ostalih individualnih značajki učenika, često rezultira vrlo različitim sposobnostima korištenja preostalog (rezidualnoga) vida, tj. različitom razinom funkcionalnoga vida. U ukupnoj populaciji školske dobi, mali je broj učenika s oštećenjem vida, no većina njih se školuje u redovitim školama. Upravo zbog spomenute činjenice, važno je naglasiti da je odgojno-obrazovna integracija zajednička aktivnost učitelja i nastavnika i svih stručnih suradnika i učenika oštećena vida u okviru nastavnih, izvannastavnih i izvanškolskih aktivnosti, ali da uključuje i aktivno sudjelovanje roditelja i drugih članova obitelji koji učenicima pružaju potporu. Odgojno-obrazovna integracija učenika oštećena vida ima više različitih prednosti

te se u suvremenim uvjetima odgoja i obrazovanja, uz odgovarajuće oblike potpore, i preporuča.

Problem pismenosti je globalni problem², a posljednjih desetljeća i prioritet obrazovnog sustava, takoreći i samog obrazovanja slijepih osoba, ali i osoba neoštećena vida. Slijepa djeca bez iskoristivoga ostatka vida čitaju i pišu brajicom. Istraživanja u ovom području, vrlo slično drugim istraživanjima u području pismenosti osoba neoštećena vida, ukazuju da je brajčna pismenost slijepice djece u krizi (Johnson, 1996.). Mnogi su razlozi tomu: uporaba alternativnih medija i novih tehnologija (Johnson, 1996.), uvođenje inovacija u brajčni kodni sustav (Wetzel i Knowlton, 2006.), tj. unaprjeđenje brajčnoga koda i dr. Uzrok krize brajčne pismenosti moguće je pronaći i u evolucijskim značajkama samoga koda. Autorica Fajdetić (2010.) smatra da se pristup informacijama, adekvatna opismenjenost i sama pismenost mijenja zbog češće uporabe koda više evolucijske razine (računalna brajica, kratkopis).

Brajčna pismenost njeguje se od ranoga djetinjstva (Stratton, Wright, 1991.; Sköld, 2007.; Reese, Sparks, Leyva, 2010.), a po svojem značenju za kasniju napredniju pismenost ne razlikuje se od poticanja pismenosti djece neoštećena vida. Povezano s prethodno rečenim, pismenost, pa tako i brajčna pismenost, ne počinje isključivo usvajanjem sadržaja u sklopu nastave hrvatskoga jezika. Pismenost se potiče u ranome djetinjstvu različitim aktivnostima koje provode svi stručnjaci koji se bave ranim odgojem. Nakon završetka obrazovanja poticanje pismenosti se nastavlja, a različiti programi omogućuju razvoj funkcionalne pismenosti osoba oštećena vida.

Pismenost slijepih ovisi o prisutnosti pozitivnih stavova prema brajčnom mediju (Wittenstein, 1994.; Argyropoulos i sur., 2008.), o kompetencijama stručnjaka i nastavnika (DeMario i sur., 1998.; DeMario, 2000.; Amato, 2002.), o kvalitetnim programima (Koenig, Holbrook, 2009.) te o prilagodbi školskoga prostora i nastavnih sredstava (Salisbury, 2008.). Ukoliko svi segmenti nisu pozitivno usmjereni, početna, temeljna, ali i funkcionalna razina pismenosti kod slijepih učenika će izostati. Kako bi se poticala brajčna pismenost slijepih učenika potrebno je omogućiti stručnu i kompetentnu potporu učenicima u školi, obitelji, roditeljima i vršnjacima.

Mnoga inozemna i domaća istraživanja ukazuju na činjenicu da učenici oštećena vida imaju specifične značajke u razvoju u području čitanja, pisanja, slušanja i govorenja, upravo zbog različitosti vizualnoga funkcioniranja i kvalitete neposrednih iskustava (ne)prikupljenih putem oštećena vizualnoga perceptivnog kanala. Uvidom u dostupne izvore, može se reći da su hrvatska istraživanja jezika i govora djece

² U prilog tome govori i UNESCO-ov Međunarodni dan pismenosti (7. rujna), cilj kojega je svake godine podsjetiti međunarodnu zajednicu na status pismenosti i obrazovanja odraslih na globalnoj razini. Različite inicijative za povećanje razine pismenosti realiziraju se u sklopu UN-ove dekade pismenosti (UNLD) 2003–2012.

oštećena vida usmjerena na različita područja: poremećaje govora (Oberman-Babić, 1978., 1985., 1986.), psiholingvističke sposobnosti (Pinoza, 1986.), čitanje slijepice (Pinoza, 1985.). Najcjelovitiji i najiscrpniji uvid u istraživanja ovog područja daje Stančić (1991.). Strana istraživanja usmjerena su na pojedine specifičnosti u funkcioniranju djece, mladeži i odraslih osoba oštećena vida: (1) pisanje (Van Kraayenoord, 2001.), (2) čitanje (Steinman i sur., 2006.), (3) slušanje (Gillon, Young, 2002.) i (4) govorenje (Van Kraayenoord, 2001.). Neki autori u istraživanje pismenosti djece oštećena vida uključuju različita područja: pisanje, čitanje, govorenje i slušanje (McCall, McLinden, 2001.).

Problem i cilj

Učenici oštećena vida, integrirani u redovne škole, tijekom nastave hrvatskoga jezika koju realiziraju učitelji i nastavnici³ usvajaju lingvističke i komunikacijske, tj. jezične kompetencije. Usvajanje spomenutih kompetencija odvija se u sklopu redovnih, prilagođenih ili posebnih obrazovnih programa, uz potporu koju im pružaju stručni suradnici. U jezične kompetencije ubrajaju se pisanje, čitanje, slušanje i govorenje, a da bi se uvažile specifičnosti učenika oštećena vida, potrebno je biti upućen u načine njihova funkcioniranja i komuniciranja. Iako je poznato da su pismenost i komunikacijske vještine važne kako za obrazovanje u integriranim uvjetima tako i za kasniju socijalnu i profesionalnu integraciju, potrebno je naglasiti činjenicu da, uvažavajući odgojno-obrazovni i integracijski kontekst, recentnijih sustavnih pregleda literature ili relevantnih domaćih empirijskih istraživanja ovog područja nema.

Cilj je ovoga rada je prikazati koji sve čimbenici i na koji način pridonose razvoju kompleksnoga područja jezičnih kompetencija slijepih učenika integriranih u redovne škole, iste interpretirati te se na kraju kritički osvrnuti na izdvojene čimbenike.

Čitanje i pisanje slijepih učenika

Razvoj čitalačkih vještina učenika značajno oštećena i neoštećena vida uvelike je sličan. Međutim spomenute populacije učenika u nekim se značajkama razlikuju. Usporedimo li čitalačke vještine slijepih učenika s čitalačkim vještinama učenika neoštećena vida, može se reći da razvoj čitalačkih vještina učenika oštećena vida ima svoje specifičnosti.

³ U ovom radu koristit će se termin nastavnici, iako se tekst odnosi na sve profesionalce u sustavu odgoja i obrazovanja koji u sklopu svojih aktivnosti daju potporu usvajanju jezičnih kompetencija.

Učenici koji su tijekom školovanja izgubili vid ili se zbog promijenjenoga vizualnog statusa ne mogu školovati na crnom tisku, ulaze u program opismenjavanja na brajici te postaju početnici u čitanju brajice.

Challov model (Chall 1983., prema Steinmanu i sur., 2006.) strukturira i opisuje razvoj čitalačkih vještina te uspoređuje čitanje brajice i crnog tiska kroz razvojne faze.

Prema spomenutom autoru, *nulta razvojna faza* počinje od samog rođenja djeteta te obuhvaća razdoblje prije formalnoga poučavanja čitanja i pisanja. Osnove pismenosti počinju se razvijati vrlo rano. Djeca predškolske dobi neoštećena vida spontano su poticana te s vremenom počinju razlikovati slova, prepoznavati učestale znakove, uobičajene prometne znakove i dr. Slijepa djeca u drugačijoj su situaciji: iskustva vezana uz čitanje moraju biti sustavno i namjerno poticana, a uključuju različita iskustva i korištenje svih intaktnih osjetila⁴ te funkcionalni vid. Treba naglasiti da okolina slijepe djece nije u jednakoj mjeri stimulativna. Naime vrlo često u samoj okolini slijepog djeteta nema brajičnih materijala i tekstova koji bi u adekvatnoj mjeri jačali povezanost brajičnih matrica, tj. taktilnih grafema (taktema⁵), s konceptima koje prezentiraju (Fajdetić, 2011.a). Uspoređujući značajke okoline koju percipiraju učenici neoštećena vida, može se reći da je neposredna okolina stimulativnija, a u kontekstu poticanja pismenosti, grafemske su kombinacije (slova, riječi, tekstovi) dostupnije i povezanije s konceptima koje te kombinacije prezentiraju. U slijepe djece predškolske dobi različiti koncepti često nisu u potpunosti usvojeni i čvrsti zbog male frekvencije neposrednog iskustva i mogućnosti povezivanja pojedinog (odabranog) objekta i pisane riječi.

Prema istom modelu, u *prvoj razvojnoj fazi* djeca imaju, ili bi barem trebala imati, sposobnost povezati grafeme i foneme govornoga jezika te pritom usmjeravati pažnju na medij, a ne na poruku. Iskustvo slijepe djece, kao što je već prije rečeno, drugačije je i manje stimulativno, a pri svakodnevnim aktivnostima rabe se različiti perceptivni kanali. Glavni je zadatak slijepe djece da pri čitanju brajice nauče

⁴ Izraz intaktna osjetila podrazumijeva neoštećena osjetila koja slijepa djeca i učenici koriste kako bi prikupili važne informacije iz neposredne okoline. U intaktna osjetila ubrajaju se: olfaktorno (njuh), gustativno (okus), taktilno (dodir), auditivno (sluh), kinestezija (pokret).

⁵ Jednostavan brajični znak razlikovne funkcije može se nazvati *brajični taktilni grafem*, tj. *taktem* (Fajdetić, 2010, 2011a,b). Temelj razvoja novog pojma pronalazi se u tvrdnji Stančić i Ljubešić (1994.), u kojoj se pojašnjava da pri ostvarivanju semantičke funkcije riječ kao nositelj značenja rabi različite perceptivne oblike, i Pintarić (1997.), koja pojašnjava neverbalne kodove, tj. različite podkodove temeljene na dodiru, pogledu i krikui koji čine vizualne ili auditivne jedinice komunikacije. Prema istoj autorici „jezik slijepaca“ temelji se na jedinicama tacemima (od riječi tacezika, tj. teorija dodira).

razlikovati riječi, koristeći taktilni perceptivni kanal i taktilnu kvalitetu brajčnih matrica. Početnici u čitanju brajice vrlo često imaju, za razliku od vršnjaka neoštećena vida, manjkavo i necjelovito iskustvo s brajčnom abecedom. Tako se može reći da im je upravo zbog skromnog iskustva s pisanim tekstom potrebno više vremena kako bi razlikovali brajčne matrice (matrice taktuma), a u kasnijoj fazi i pojedina brajčna slova i kombinacije slova koje su u funkciji prezentiranja određenoga koncepta (Fajdetić, 2011.a). Ono što dodatno otežava povezivanje taktuma i fonema jest činjenica da većina slijepe djece ima iskoristiv ostatak vida, koji se ne zanemaruje, već je u funkciji poticanja i cjelovitog pristupa prikupljanju informacija.

Challov model (Chall 1983., prema Steinmanu i sur., 2006.) strukturirano pojašnjava značajke čitanja *druge razvojne faze*. Tekst u ovoj fazi ima za cilj omogućiti vježbu čitanja i prva čitalačka iskustva. Za istaknuti je da pročitani tekst nema funkciju prijenosa znanja. Materijal za čitanje trebao bi biti poznat slijepom učeniku kako bi pažnju mogao usmjeriti na riječi i strukturu rečenice. Ponavljanje, odnosno čitanje poznatih riječi omogućuje usvajanje vještine automatskoga dekodiranja teksta. Ovim se područjem bave mnogi stručnjaci, koji na vrlo sličan način opisuju značajke čitanja nevještih slijepih brajčara (Wormsley i D'Andrea, 2000., prema Steinmanu i sur., 2006.). Prema spomenutim autorima, početnici u čitanju brajice „grebat“ će jagodicom prsta po slovima i „slijediti unazad“, tj. vraćati se na već pročitana slova. Pokreti „trljanja jagodicom prsta“ mogu se opisati kao pomicanje prsta gore-dolje ili lijevo-desno po jednom brajčnom taktumu. Pokreti šake unazad, tj. „slijedenje unazad“, može se opisati kao pomicanje prstiju unazad, tj. provjera i ponovni pokušaj taktilnoga prepoznavanja „već pročitanih“ slova ili riječi. Učestalo „slijedenje unazad“ upućuje na zaključak da učenik neadekvatno integrira informacije te upravo iz tog razloga mora ponovno čitati već pročitano. Pokreti prstiju i šake, koji se više puta ponavljaju, ukazuju da taktilno prepoznavanje nije automatizirano.

Prema *trećoj razvojnoj fazi* Challova modela (Chall 1983., prema Steinmanu i sur., 2006.), samo čitanje mijenja svrhu. Učenici čitaju kako bi prikupili nove informacije i razumjeli osnovno značenje. Vještina čitanja u trećoj razvojnoj fazi omogućuje usmjeravanje fokusa na poruku, a ne na medij čitanja. Drugim riječima, fokus više nije dekodiranje znakova, već razumijevanje informacija koju znakovi prenose. Tečnost čitanja je na višoj razini, no učenici još uvijek imaju oskudno znanje i iskustvo, te bi zbog toga tekst još uvijek trebao biti jednostavan, razumljiv i sažet te tako strukturiran da prenosi ideju izražavajući samo jedan stav, pristup ili mišljenje. Svi slijepi učenici, dobro usvojenih predvještina i suportivnih vještina drugih područja, uglavnom su uspješni u razumijevanju informacije koju znakovi prenose.

U *četvrtoj razvojnoj fazi* Challova modela (Chall 1983., prema Steinmanu i sur., 2006.), vještina početnoga čitanja dobiva novu kvalitetu. Učenik može integrirati

pročitani sadržaj na način da razmišlja kritički i prilazi sadržaju problemski te pritom analizira pojedinu temu. Vještina čitanja u ovoj fazi omogućuje povezivanje različitih informacija, kao i konstruiranje nove kognitivne reprezentacije. U ovoj fazi čitači brajice imaju: (1) bogatiji rječnik i (2) bolju vještinu razumijevanja pročitanoa teksta. Ova faza zahtijeva veću kognitivnu efikasnost i brzinu. Posljednja razvojna faza najnaprednija je faza, u kojoj čitatelj pokazuje zrelost u vještini čitanja i može: (1) izdvojiti važno od nevažnog, (2) analizirati kako upotrijebiti pročitani sadržaj i (3) sintetizirati novo znanje.

Iskustva opismenjavanja djece neoštećena vida mogu samo djelomično pridonijeti razumijevanju različitosti i značajki čitalačkih vještina slijepa djece. No uvidom u pojedine faze može se zaključiti da ima više različitosti u razvoju početnih vještina, a mnogo manje u naprednijim razvojnim fazama.

Kao i u populacije učenika neoštećena vida, slijepi učenici se međusobno razlikuju u vještini čitanja brajice. Ta se činjenica može poduprijeti i rezultatima različitih istraživanja čitanja slijepih. Brzina čitanja može ovisiti o: (1) razvojnoj fazi (Steinman i sur., 2006.), (2) kontekstu u kojem se brajica koristi (Knowlton i Wetzel, 2006.), (3) mogućoj brajičnoj disleksiji (Greaney, Reason 1999., prema Veispak, Ghesquiere, 2010.), (4) odabiru metode čitanja (Wright i sur., 2009.) i dr. Slijepi čitači brajice razlikuju se i u brzini čitanja brajice. Primjerice Trent i Truan (1997.) putem upravo spomenutog kriterija, tj. brzine čitanja, grupiraju brajične čitače u tri grupe: (1) spori (8–19 riječi u minuti), (2) srednje brzi (20–73 riječi u minuti) i (3) brzi (80–103 riječi u minuti). Rezultati istog istraživanja ukazuju da brzina čitanja brajice najviše ovisi o vremenu pojavnosti oštećenja vida, tj. gubitka vida: (1) kongenitalno/rano djetinjstvo – slijepi (u prosjeku 57 riječi u minuti), (2) 1.–3. razred osnovne škole (u prosjeku 46 riječi u minuti), (3) kasnije oslijepjeli, poslije 3. razreda (u prosjeku 26 riječi u minuti). Na brzinu čitanja može utjecati i sama tehnika čitanja brajice, zbog toga što slijepi pri čitanju različito koriste svoje prste i šake. Pokreti šaka u brajičnih čitača mogu se klasificirati prema načinu uporabe: isključivo desna šaka, isključivo lijeva šaka, lijeva ruka markira dok desna ruka čita, paralelno korištenje šaka, djelomično neovisna uporaba šaka (razdvojena) ili potpuno neovisno korištenje šaka (Wormsley, 1979., prema Wright, 2009.). Brajica se može čitati jednom ili objema rukama (Mangold, 1982., prema Kozel, 1995; Wright, 2009; Wright i sur., 2009.). Neki od autora (Mangold, 1982., prema Kozel, 1995.) definiraju čitanje brajice kao „...dvoručnu metodu, u kojoj svaka ruka čita dio retka. Lijeva ruka ima dodatnu dužnost, lociranje sljedećeg retka, dok desna ruka završava čitanje lijeve linije. Kažiprsti obje ruke primarni su čitači brajičnoga slova“.

Pisanje i pristup informacijama slijepih učenika ovisi o odabranom obrazovnom mediju. Slijepi učenici sami donose odluku koji će oblik pristupa informacijama

rabiti tijekom nastavnoga procesa, a prema Fajdetić (2010.) sama uporaba je različita. Slijepi učenici mogu koristiti samo jedan od obrazovnih medija (crni tisak ili brajicu), dva medija istovremeno u kombinaciji, npr. crni tisak i brajicu,⁶ ili jedan od pisanih medija u kombinaciji s auditivnim medijem. Kombinirana uporaba dva medija, tj. pisanog i auditivnog pristupa pisanim informacijama često se koristi kada vid slijepog učenika sve više slabi te postoji potreba za promjenom primarnog obrazovnog medija s tiska na brajicu. Totalni pristup informacijama znači da slijepi učenik tijekom nastave koristi sve raspoložive načine pristupa pisanim informacijama te tada rabi tri različita obrazovna medija (crni tisak, brajicu, audiozapis). Usmeno školovanje slijepih učenika viđena je praksa u situacijama kad zahtjevi nastavnika i odgojno-obrazovni ciljevi pojedinog predmeta (u odnosu na slijepog učenika) nisu jasno i korektno postavljeni. Odluka ili, točnije rečeno, toleriranje usmenog školovanja može biti rezultat različitih objektivnih i subjektivnih okolnosti, no najčešće nije opravdano. Tijekom pisanja slijepi učenici koriste specifična sredstva i pomagala za pisano komuniciranje: tablicu i šilo, Brailleov stroj, hardverske dodatke za računalo – brajični redak i brajičnu bilježnica. Slijepi učenici koji se školuju s pomoću dvojnog pisanog medija ili totalnog pristupa informacijama koriste prilagođena nastavna sredstva i pomagala te druga specifična pomagala: prilagođene nastavne materijale (prilagođene radne bilježnice, prilagođene bilježnice, prilagođene udžbenike), sredstva za pisanje (mekane olovke, flomastere), optička pomagala (povećala) i dr.

Različitost usvojenosti vještine čitanja i pisanja pojedinog integriranog slijepog učenika može biti rezultat različitih čimbenika. Jedan od najčešćih utjecajnih čimbenika jest negativan utjecaj pogrešno odabranog obrazovnog medija za pristup informacijama ili dugotrajan i loše planiran proces promjene obrazovnog medija. Nadalje značajke hrvatskoga jezika, ali i struktura, značajke te pravopis⁷ hrvatske nacionalne brajične notacije mogu utjecati na usvajanje i vještinu čitanja i pisanja brajice. Naime brajica se na nacionalnoj razini razvija kao jedinstveni i sa službenim jezikom povezani sustav, koji je prepoznatljive strukture i standardiziranih elemenata. Standardi nacionalnih sustava se razlikuju, a pojedini jezici koriste brajični standard više ili niže evolucijske razine. Kada se govori o jezičnim vještinama, kao što su čitanje i pisanje, kompleksnost i razvojna razina standarda nacionalnog sustava nije zanemariv

⁶ Oba pisma učenik može koristiti istovremeno ili naizmjenično. Dvojni obrazovni medij omogućuje iskoristivost maksimuma funkcionalnoga vida, ali i taktilne percepcije.

⁷ U Hrvatskoj se, donedavno, nitko nije bavio brajičnim pravopisom. Težak i Babić (2000.) definiraju pravopis kao „skup pravila koja određuju na koji ćemo način pri pisanju kojeg jezika upotrebljavati sve pismene znakove, a to znači slova, rečenične i pravopisne znakove, uključujući i bjeline“. Suvremeni hrvatski autori ne definiraju pravila pisanja složenog brajičnog znaka niti njegove pojedinačne dijelove, iako je za zaključiti da je upravo nepostojeći pravopis uzrok svih neujednačenosti u pisanju brajice.

čimbenik. I na kraju, na spomenute vještine nedvojbeno utječu i kompetencije stručnjaka koji poučavaju brajicu, osmišljavaju sustav potpore ili educiraju nastavnike.

Slušanje i govorenje slijepih učenika

Različita istraživanja upućuju na važnost sluha u svakodnevnom funkcioniranju osoba oštećena vida. Slijepim se osobama često pridaje značajka boljeg i istančanijeg sluha. Međutim prosječni slijepi učenik, bez dodatnih utjecajnih teškoća, izjednačen je u značajkama auditivnog funkcioniranja s prosječnim učenikom neoštećena vida. Ta se činjenica vrlo jednostavno tumači. Slijepi učenik svakodnevno funkcionira te je upućen na prikupljanje informacija putem sluha i usmjeravanje pažnje na percipiranje auditivnih informacija, tj. slušanje (Fitzgerald, 1973.). Upravo zbog svega navedenog, naizgled se čini da slijepa osoba više i bolje čuje. Auditivne informacije omogućuju lakše snalaženje u socijalnim situacijama (McAdam, O’Cleirigh, 1993), gdje dodir nije primarni primatelj informacije. Kako bi slijepi učenik imao mogućnost za adekvatnu socijalnu interakciju i obrazovno uključivanje, potrebne su vještine tumačenja auditivnih informacija. Za socijalne situacije kod kojih zvuk nije osnovni nositelj informacije (neverbalni govor), ili se radi o potpuno novom auditivnom inputu, važno je da se prisutan zvuk potkrijepe dodatnim verbalnim tumačenjima. Drugačiji položaj glave slijepih učenika nije siguran indikator oštećenja sluha. Pojedini slijepi učenici mogu imati karakterističan položaj glave: držanje glave prema dolje, koso gore, koso dolje, ulijevo, udesno i sl., što je često povezano s korištenjem preostalog vida. Slijepi učenik koji ima preostali i pritom funkcionalni ostatak vida uvijek će tražiti najbolji položaj za korištenje vida, tj. za promatranje ili čitanje.

Slijepa osobe koriste govor i ostvaruju sve funkcije govora. Uporaba govora u populacije osoba oštećena vida karakteristična je zbog toga što se putem govora najlakše komuniciraju ideje i prenosi željena poruka. Stančić i Ljubešić (1994.) definirali su četiri funkcije govora: semantičku, komunikacijsku, funkciju stjecanja iskustva i funkciju djelovanja. Prilikom ostvarivanja semantičke funkcije riječ kao „nositelj“ značenja rabi nekoliko perceptivnih oblika. „Imajući na umu ovakvu definiciju riječi kao nositelja značenja treba uočiti da ovoj funkciji riječi služe određeni perceptivni oblici: slušni (izgovorene riječi koje se sastoje od fonema), vidni (pisane riječi koje se sastoje od grafema), gestovni (govor gesta) ili pak labiofacijalni (sastavljen od kinema koje su analogne fonemima glasovnoga govora) ili kakav drugi.“ (Stančić, Ljubešić, 1994., str. 55). U slijepih osoba riječ ostvaruje semantičku funkciju izgovorene riječi na identičan način kao u osoba neoštećena vida (sluhom), a pisane riječi putem dodira, kada je pisana riječ napisana taktēmima (taktilnim grafemima, brajčnim taktilnim slikama) (Fajdetić, 2010., 2011a, 2011b). Realizacija semantičke

funkcije riječi kroz gestu ili labiofacijalni govor teško je ostvariva zbog gubitka vida, fragmentarne i kvalitetom promijenjene vizualne percepcije slijepih učenika.

Poučavanje govora i razumijevanje značenja riječi neki su od problema s kojima se susreću nastavnici hrvatskoga jezika u neposrednom radu sa slijepim učenicima. Učenje jezika, posebice učenje značenja riječi, otežano je zbog činjenice da učenje značenja često ovisi te se snažno oslanja na različita senzorička iskustva. Neposredno iskustvo je potpuno različito. Iskustva slijepog učenika su različita zbog specifičnih značajki i dobivanja informacija o okolini gotovo isključivo taktilnim i auditivnim putem. Kao što je ranije rečeno, u nekih slijepih učenika postoji i iskoristiv ostatak vida, koji u neposrednom objašnjavanju i poučavanju ne treba zanemariti. Međutim ne treba zaboraviti da vizualna slika koju slijepi učenik percipira nikad nije jednaka slici koju vidom zahvaća učenik neoštećena vida. Prikazi, slike ili situacije uvijek su fragmentarni, kvalitetom izmijenjeni i nikad ne daju vjeran dojam onoga što se promatra. Slijepi učenici koriste govor kao svoj osnovni komunikacijski alat i kao svoju najjaču stranu, iako govor slijepih, pod utjecajem svih spomenutih okolnosti, ipak ima svoje razvojne govorne karakterističnosti.

Stereotipni govor, tj. eholalija⁸, poteškoća je govora koja se najčešće pojavljuje tijekom ranog razvoja slijepog djeteta s dodatnim razvojnim teškoćama. Uz pravovremeno i stručno vođenje slijepo će dijete prevladati spomenute teškoće. „Za govornu komunikaciju o okolini i društvu osobe moraju razumjeti riječi. Znanje riječi nije samo poznavanje prave kategorije, već i pravilno razumijevanje značenja riječi. To je usko vezano za semantički i pragmatični razvoj“ (Vervloed, 2009.). Jedna od učestalijih govornih teškoća slijepih učenika je verbalizam. Prema Rosel i sur. (2005.) verbalizam podrazumijeva teškoće semantičke⁹ i pragmatične¹⁰ prirode. Kod slijepih učenika verbalizam je rezultat specifičnosti percipiranja i funkcioniranja u okolnostima razvoja, bez potpore dobivene pomoću informacija dobivenih intaktnim vidnim perceptivnim kanalom. Slijepi učenici kod kojih se primijeti verbalizam koriste riječi u pravilnom kontekstu, ali stvarnog razumijevanja značenja riječi nema. U ove populacije stvarno razumijevanje riječi učvršćuje se ukoliko je usvajanje riječi podržano i temeljeno na osobnom iskustvu. Neposredna i globalna iskustva sudjeluju u prevenciji teškoća u usvajanju jezika, posebice kada je riječ o usvajanju specifičnih riječi i koncepata (Koenig, Farrenkopf, 1997; Stratton, Wright, 1991.), stoga su ona posebno značajna. Nastavnici i drugi stručnjaci sudjeluju u poticanju razvoja govora i prevenciji pojave verbalizma. Individualizirani pristup omogućit će

⁸ Eholalija je stereotipno ponavljanje riječi ili fraza druge osobe.

⁹ Semantičke teškoće su teškoće razumijevanja značenja riječi.

¹⁰ Pragmatične teškoće su teškoće jezične uporabe.

pravilno usvajanje riječi pa se preporuča da nastavnik uključuje slijepog učenika u različite aktivnosti kao što su: (1) imenovanje, (2) imenovanje zajedničkoga pojma, (3) opisivanje, igranje uloga, (4) razgovor o mogućnosti korištenja, (5) zamišljanje, (6) osobno iskustvo s predmetom (senzoričke karakteristike), (7) objašnjavanje funkcije (Manolson, 2003., prema Vervolood, 2009.). Nezaobilazna faza poticanja govora je jednostavna provjera stvarnog razumijevanja riječi. Za provjeru je potrebno postaviti nekoliko jednostavnih pitanja: (1) kako (*riječ*) izgleda, (2) za što se (*riječ*) koristi, (3) od čega je (*riječ*) napravljeno, (4) kome/gdje (*riječ*) pripada, (5) možeš li pokazati gdje se (*riječ*) nalazi na slici (Manolson, 2003., prema Vervolood, 2009.). Kada učenik uspješno odgovori na postavljena pitanja, može se zaključiti da postoji razumijevanje pojedine riječi. U slučaju kad učenik koristi riječ, ali na postavljena pitanja netočno odgovara, stvarnoga razumijevanja riječi nema, a rezultat ove jednostavne provjere upućuje na zaključak da postoji govorna poteškoća – verbalizam. Slijepi učenik će potpuno usvojiti i razumjeti značenje riječi ukoliko se istovremeno koriste različite tehnike poučavanja značenja riječi te se one primjenjuju u pravilnom situacijskom i semantičkom kontekstu.

Metode pristupa sadržajima u nastavi hrvatskoga jezika

Nastava jezika objedinjuje ista područja u svim jezicima, uvažavajući specifičnosti svakog pojedinog jezika. Osobe oštećena vida usvajaju sadržaje iz materinjeg i stranog jezika (Orsini-Jones i sur., 2005.) tijekom cijeloga školovanja, stoga je istraživački interes usmjeren i na usvajanje jezika i brajčnih komunikacijskih kompetencija (DeMario, 2000; DeMario i sur., 1998; Argyropoulos i sur., 2008; Orsini-Jones, 2009.).

Nastava hrvatskoga jezika objedinjuje sadržaje iz područja književnosti, jezika, jezičnoga izražavanja i medijske kulture. Realizacija ovih sadržaja specifična je u odnosu na odabir metoda i nastavnih sredstava u neposrednom radu sa slijepim učenicima. Slijepi učenici bez dodatnih teškoća, uključeni u redovne škole, najčešće usvajaju sadržaje prema redovnom programu ili uz primjenu individualiziranih postupaka¹¹. Nastavnik hrvatskoga jezika, koji želi uspješno realizirati i ostvariti obrazovne ciljeve sadržaja iz književnosti, jezika i jezičnog izražavanja i u potpunosti uključiti slijepu učenike, koristit će primjerene metodičke postupke, ali i prilagođena nastavna sredstava i specifična pomagala. Uspješno poučavanje olakšat će i pravilan odabir obrazovnoga medija, koji svojim značajkama odgovara individualnom funkcioniranju slijepog učenika (Salisbury, 2008.). Poznato je da odabir primarnog medi-

¹¹ U realizaciji nastave hrvatskoga jezika sadržaj pojedinoga predmeta ne smije se značajno kvalitativno i kvantitativno mijenjati.

ja za čitanje i pisanje ovisi o statusu vida slijepog učenika, njegovu funkcionalnom vidu, ali i mnogim drugim čimbenicima. Manje je poznato da većina slijepih učenika ima ostatak vida koji se može koristiti u obrazovne svrhe. Pojedini slijepi učenici koriste standardne materijale uobičajene ili uvećane veličine fonta. Naravno, optimalno bi bilo da je materijal prilagođen individualnom vizualnom funkcioniranju učenika i da je za svakog učenika posebno odabran odgovarajući tip fonta, veličina fonta, prored, boja fonta i kontrastna pozadina. Pojedini slijepi učenici koriste tiskanu (pisanu i ispisanu) brajicu, računalnu (*refreshable*) brajicu te kratkopis kao standardnu notaciju stranih jezika i jezika manjina (za strane izraze i dvojezičnu nastavu). Ovisno o osobnim preferencijama i mogućnostima, sadržaji iz književnosti mogu se usvajati uz pomoć audiozapisa i digitalnih zapisa (CD, mp3) te analognih zapisa (audiokasete za klasičan ili četverokanalni kasetofon). Za sadržaje medijske kulture, u nastavi u koju je uključen slijepi učenik, rabe se isti mediji, videozapisi – digitalni i analogni zapisi predviđeni predmetnim kurikulumom (CD, DVD, videokasete).

Za kvalitetnu izvedbu nastave hrvatskoga jezika iznimno je važno odabrati adekvatan primarni (osnovni) obrazovni medij, medij koji se koristi za pristup pisanim informacijama. Postupak odabira optimalnog obrazovnog medija pojednostavit će pojedini prediktori, koji ukazuju na potrebu uporabe brajice tijekom obrazovanja. Upravo Papadopoulos i Koutsoklenis (2009.) izdvajaju značajne prediktore uporabe brajice: vizualni status, dob kad je vid izgubljen i poučavanje brajice. Nadovezujući se na rečeno, odabrani osnovni, tj. primarni obrazovni medij tijekom školovanja ne mora biti isti, a često to i nije. Problem je u činjenici da obrazovni medij slijepih učenika često nije sukladan procjeni i preporuci. Stavovi roditelja, nastavnika te drugih važnih osoba sustava obrazovanja, npr. stavovi vršnjaka neoštećena vida (Argyropoulos i sur., 2008), često utječu na krajnji odabir medija. U skladu s najsvremenijim preporukama europskih stručnjaka, odluku o obrazovnom mediju trebao bi donijeti sam učenik¹². Ukoliko odabir medija nije u skladu s preporukama stručnjaka, odgovornost za odbijanje uporabe preporučene medija, tj. (ne)suglasnost s preporukama stručnjaka, snosi roditelj slijepog učenika.

¹² Potrebno je naglasiti da, iako sama možda nije u skladu s preporukom stručnjaka ili stavovima okoline, odluka mora biti *informirana*. Međutim korektan tiflopedagoški, pedagoški i edukacijsko-rehabilitacijski pristup uključit će i adekvatnu pedagošku dokumentaciju (evidenciju), koja će sadržavati transparentne zaključke edukacijsko-rehabilitacijske procjene, kao i dokument u kojem je evidentno da roditelj istu prihvaća ili odbija.

Aktivnosti potpore značajni za razvoj jezičnih kompetencija slijepih učenika

Nastava hrvatskoga jezika omogućuje stvaranje temelja pismenosti slijepih učenika, te je pod utjecajem stavova nastavnika prema različitim obrazovnim medijima (Wittenstein, 1994.). Različitost u primarnom obrazovnom mediju i korištenje brajice nisu prepreka za realizaciju svih ciljeva i aktivnosti planiranih planom i programom, posebice uz mogućnosti koje daju nove tehnologije i prilagođena nastavna sredstva namijenjena slijepim učenicima.

Brajica je specifičan kodni sustav koji nije teško naučiti ukoliko je nastavnik motiviran. U primjeni prilagođenih metoda i brajice u nastavi pomažu educirani stručnjaci (Orsini-Jones i sur., 2005.). Mogućnosti, frekvencija i aktivnosti potpore nastavnicima koji poučavaju slijepu učenike i samim slijepim učenicima ovisе o trenutačnim mogućnostima obrazovnog sustava. Koenig (1995.) otvara pitanje je li povremena potpora terenskih/mobilnih tiflopedagoga, s dinamikom dolaženja četiri puta po 45–60 minuta (tjedno), dostatna za optimalan razvoj pismenosti učenika oštećena vida. U daljnjim radovima autor (Koenig, Holbrook, 2000.) zaključuje da se postizanje maksimuma brajične pismenosti omogućuje adekvatnim oblikom i frekvencijom potpore kompetentnog i certificiranog stručnjaka. Također ističe da samo kvalificirana i certificirana osoba može brajično opisati slijepog učenika. Međutim u nekim slučajevima i paraprofesionalci, prema Koenigu i Holbrook (2000.), mogu pomoći nastavniku u redovnoj školi, iako nemaju odgovarajuća znanja i vještine opismenjavanja na brajicu. Sama uspješnost opismenjavanja ovisit će o nizu međusobno zavisnih čimbenika, a to su područje opismenjavanja, tj. kontekst u kojem se brajica koristi, te raspoloživo vrijeme i frekvencija neposrednog rada i individualne potpore. Osim spomenutog, uspješnost opismenjavanja ovisi i o dobi kada se opismenjavanje provodi te akademskim ambicijama slijepog učenika. Za pojedina područja potrebna je potpora tiflopedagoga. Koenig i Holbrook (2000.) objašnjavaju da je za pojedina područja opismenjavanja potrebna frekventnija potpora: (1) poticanje rane pismenosti (30- 60 minuta dnevno), (2) početno čitanje i pisanje (2 sata dnevno), (3) početno čitanje i pisanje, dvojni medij (minimalno 2 sata dnevno), (4) srednja/napredna razina čitanja (prema individualnim potrebama, dnevno), (5) brajična pismenost za učenike s vještinom čitanja crnog tiska (prema individualnim potrebama, dnevno), (6) slušanje, čitanje slušanjem (audiočitanje), slušanje čitača (prema individualnim potrebama, ovisno o kojoj se vještini radi, povremeno, tijekom cijelog školovanja), (7) pomoćne tehnologije – daktilografija (prema individualnim potrebama, često/srednje često, 1., 2., 3. razred osnovne škole), (8) nove tehnologije – MS office programi (prema individualnim potrebama, srednje/često), (9) tablica i šilo (prema individualnim potrebama, tijekom jedne školske godine, intenzivni rehabilitacijski

program; rana intervencija ili 3. ili 4. razred osnovne škole), (10) potpis, pisanje crnim tiskom (prema individualnim potrebama, srednje kratko ili kraće vrijeme, tijekom osnovne škole, 3.–7. razred). Preporučeni oblici i optimalna frekvencija potpore integriranim slijepim učenicima u Hrvatskoj trenutačno nije dostupna. Jednako tako, pojedini sadržaji, koji su od iznimnog značaja za slijepo učenike, rijetko se provode. Razlozi za ovakvu situaciju mogu se potražiti u samom konceptu integracije slijepih učenika, idejama i unaprjeđenju programa potpore, neusklađenosti financiranja aktivnosti potpore i financiranja iz različitih sektora, nedefiniranom sustavu supervizije i nadzora djelokruga rada i specifičnih kompetencija stručnih suradnika u osnovnim školama (pedagoga, tiflopedagoga, edukacijskih rehabilitatora i dr.).

Završna razmatranja

Uvidom u relevantnu teorijsku građu i radove temeljene na empirijskim istraživanjima, može se reći da cjelovitog pristupa i istraživanja jezičnih kompetencija slijepih učenika i mogućih čimbenika koji utječu na usvajanje istih, u uvjetima integriranog odgoja i obrazovanja, nema. Ovaj prikaz pridonosi razumijevanju specifičnosti funkcioniranja slijepih učenika u kompleksnom području jezičnih kompetencija i utjecajnih čimbenika. U sklopu završnih razmatranja izdvojiti će se oni koji se čine najrelevantnijima.

Temelj profesionalnoga pristupa u poticanju pismenosti slijepih učenika je razumijevanje specifičnog funkcioniranja slijepog učenika i kako ono utječe na realizaciju aktivnosti u sklopu nastave hrvatskoga jezika. Nadalje, iako se trenutačno smatra da je primarna odgovornost tiflopedagoga (odgovarajuće specijalnosti) procjena, savjetovanje i potpora pri odabiru metoda i prilagodbi pristupa nastavnim sadržajima hrvatskoga jezika, za očekivati je da će motiviran i etičan nastavnik hrvatskoga jezika kompetentno poučavati i vrednovati slijepog učenika te pri tome uvažavati odabrane i preporučene oblike pisanog komuniciranja. Pri vrednovanju vještine čitanja i pisanja važno je znati prepoznati u kojoj se razvojnoj fazi slijepi učenik nalazi (bez obzira na dob) te uvažiti mogući proces tranzicije i uporabu alternativnih obrazovnih medija u nastavi hrvatskoga jezika, jer je poznato da u uvjetima odgojno-obrazovne integracije vještine pisanja i čitanja slijepog učenika mogu znatno varirati. Pritom ne treba zaboraviti da značajne razlike vještina čitanja i pisanja proizlaze ne samo iz individualnih značajki i sposobnosti učenika, već nastaju kao rezultat okolnosti vezanih uz samo oštećenje vida. Poznato je da ova populacija u komunikaciji najviše koristi govor. Pa ipak, usvajanje leksika nije prioritetna zadaća u radu sa slijepim učenicima, što se često opravdava činjenicom da su govor i slušanje jače strane ove populacije učenika. Međutim bez neprestanog ispreplitanja svih metoda poučavanja,

riječi i konkretnih iskustava stvarno razumijevanje značenja riječi u slijepog učenika više puta izostaje, a kao rezultat dolazi do govornih teškoća, tj. verbalizma.

U primjerima loše prakse pojedini nastavnici hrvatskoga jezika ne potiču razvoj temeljnih vještina komuniciranja u slijepih učenika. Pritom se vještine čitanja, pisanja, govorenja, ali i slušanja ne razvijaju. Slijepi učenik ne koristi pisanu komunikaciju, leksik mu je siromašan, uz pojavu verbalizma, govor tendira dugim monolozima, bez uvažavanja sugovornika i izmjene misli i poruka. Integrirani učenik ostaje (ili postaje) nepismen, skromnih jezičnih i komunikacijskih vještina. Primjeri dobre prakse i uporaba totalnog pristupa informacijama ukazuju na činjenicu da se uz dodatno usavršavanje i pozitivan stav prema integraciji slijepih učenika ciljevi programa nastave hrvatskoga jezika mogu ostvariti. Za usvajanje jezičnih kompetencija slijepih učenika ključni su adekvatni oblici i frekvencija potpore stručnjaka u području oštećenja vida. Iako, s obzirom na postojeće resurse, ciljana potpora često izostaje, može se reći da senzibilizirani i motivirani nastavnici hrvatskoga jezika, ali i stručnjaci u području oštećenja vida, pridonose razvoju jezičnih i komunikacijskih vještina slijepih integriranih učenika.

Razmatranja ovog područja omogućuju svima zainteresiranima temelj za osobnu refleksiju, kontinuirano unaprjeđivanje metoda u nastavi usmjerenih na uključivanje slijepih učenika kroz usvajanje svih jezičnih kompetencija, poticanje i artikuliranje novih ideja i razvoj novih programa potpore ili dopunu postojećih programa novim sadržajima. Ovaj rad može poslužiti i kao smjernica za daljnja teorijska i empirijska znanstvena istraživanja.

Literatura

- Amato, S. (2002.). Standards for Competence in Braille Literacy Skills in Teacher Preparation Programs. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 96, 3, 143-153.
- Argyropoulos, V. S., Sideridis, G. D., Katsoulis, P. (2008.). The Impact of the Perspectives of Teachers and Parents on the Literacy Media Selection for Independent Study of Students Who Are Visually Impaired, *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 102, 4, 221-231.
- DeMario, N. C. (2000.). Teachers' Perception of Need for and Competency in Transcribing Braille Materials in the Nemeth Code. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 94, 1.
- DeMario, N. C., Lang, S., Lian, M.G.J (1998.). Teachers' Self-assessed Competence and Attitudes Toward Literary Braille and the Nemeth Code, *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 92, 5, 354-359.
- Fajdetić, A. (2010.). Brajična komunikacijska kompetencija - razumijevanje sustava jednostavnih brajičnih znakova i njihova primjena u složenim brajičnim znakovima literarnog i matematičkog konteksta. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 46, 2, 82-101.

- Fajdetić, A. (2011.a). Neki aspekti edukacijsko-rehabilitacijske podrške pisanoj komunikaciji u obitelji slijepog djeteta. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 47, 1, 98-107.
- Fajdetić, A. (2011.b). Osnove hrvatske brajice. *Napredak*, 151, 2, 93-107.
- Fitzgerald, B. C. (1973.). A Comparative Study of the Listening Performance of Blind and Sighted Students and of the Effects of Three Variables upon Listening Performance. Montreal: Annual Conference of the International Communication Association, 1-8.
- Gillon, G., Young, A. (2002.). The Phonological- Awareness Skills of Children who are Blind, *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 96, 1, 38-49.
- Johnson, L. (1996.). The Braille Literacy Crisis for Children. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 90, 3, 276-279.
- Knowlton, M., Wetzel, R. (2006.). Analysis of the Length of Braille Text in English Braille American Edition, the Nemeth Code, and Computer Braille Code versus the Unified English Braille Code. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 100, 5, 267-274.
- Koenig, A. J. (1995.). Can Reading and Writing Braille be Taught Effectively on an Itinerant Basis. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 89, 2, 101-103.
- Koenig, A. J., Farrenkopf, C. (1997.). Essential Experience to Undergird the Early Development of Literacy. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 90, 1, 14-25.
- Koenig A. J., Holbrook, M. C. (2000.). Ensuring High-Quality Instruction for Students in Braille Literacy Programs. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 94, 11, 677-695.
- Kozel R. J. (1995.). Consideration of Hand in the Reading of Braille. *ReView*, 27, 2, 78-83.
- McAdam, D. B., O'Clairigh, C. M. (1993.). Self-monitoring and Verbal Feedback to Reduce Stereotypic Body Rocking in a Congenitally Blind Adults. *Re:View*, 24, 4, 163-171.
- McCall, S., McLinden, M. (2001.). Literacy and Children Who Are Blind and Who Have Additional Disabilities-the Challenges for Teachers and Researchers. *International Journal of Disability, Development and Education*, 48, 4, 355-375.
- Oberman-Babić, M. (1978.). Poremećaji govora kod djece oštećena vida. U: Zbornik znanstvenog skupa „Istraživanja na području defektologije“ I. Zagreb: Fakultet za defektologiju Sveučilišta u Zagrebu. str. 217-221.
- Oberman-Babić, M. (1982.). Učenici VII i VIII razreda osnovnih škola o svojim vršnjacima oštećena vida kao mogućim drugovima u razredu. *Defektologija*, 18, 1-2, 59-64.
- Oberman-Babić, M. (1985.). Neke implikacije poremećaja govora u djece oštećena vida na njihov uspjeh iz materinskog jezika. *Acta defectologica* 1-2, 69-74.
- Oberman-Babić, M. (1986.). Dijagnostika oštećenja govora u djece oštećena vida. *Socijalna misao*, 325-329.
- Orsini-Jones, M., Courtney, K., Dickinson, A. (2005.). Supporting Foreign Language Learning for a Blind student, a case Study from Coventry University. *Support for Learning*, 20, 3, 146-152.
- Orsini-Jones, M. (2009.). Measures for Inclusion. Coping with the Challenge of Visual Impairment and Blindness in University Undergraduate Level Language Learning. *Support for Learning*, 24, 1, 27-34.
- Reese, E., Sparks, A., Leyva, D. (2010.). A Review of Parent Interventions for Preschool Children's Language and Emergent Literacy. *Journal of Early Childhood Literacy*, 10, 1, 97-117.

- Papadopoulos, K., Koutsoklenis, A. (2009.). Reading Media Used by Higher-Education Students and Graduates with Visual Impairments in Greece. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 103, 11, 772-777.
- Pinoza, Z. (1985.). Pregled literature o procesu čitanja Brailleova pisma od 1977. *Defektologija*, 21, 2, 111-115.
- Pinoza, Z. (1986.). Dijagnosticiranje psiholingvističkih sposobnosti u djece s oštećenim vidom. *Socijalna misao*, 2-3, 103-108.
- Pintarić, N. (1997.). Razvitak neverbalnog koda. *SL* 43/44, 251-265.
- Rosel, J., Caballer, A., Jara, P., Oliver, J. (2005.). Verbalism in the Narrative Language of Children who are Blind and Sighted. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 99, 7, 1-22.
- Salisbury, R. (ur.)(2008.). *Teaching Pupils with Visual impairment – a Guide to Making the School Curriculum Accessible*. New York: Routledge.
- Sköld, B. (2007.). *Picture Books Accessible to Blind and Visually Impaired Children*. IFLA Conference Proceedings, str. 1-9.
- Stančić, V. (1991.). *Oštećenja vida – biopsihosocijalni aspekti*. Zagreb - Školska knjiga.
- Stančić, V., Ljubešić M. (1994.). *Jezik, govor, spoznaja*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada, 55-99.
- Stratton, J. M., Wright, S. (1991.). On the Way to Literacy. Early Experiences for Young Visually Impaired Children. *Re.View*, 23, 2, 55-62.
- Steinman, B.A., LeJeune, B.J., Kimbrough, B.T. (2006.). Developmental Stages of Reading Processes in Children who are Blind and Sighted. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 100, 1, 36-46.
- Težak S., Babić S. (2000.). *Gramatika hrvatskog jezika, priručnik za osnovno jezično obrazovanje*, Zagreb: Školska knjiga.
- Trent T.D., Truan M.B. (1997.). Speed, Accuracy and Comprehension of Adolescent Braille Readers in a Specialized Schools, *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 91, 05, 494-451
- Van Kraayenoord, C. (2001.). Literacy for All. Reading, Writing, Speaking, Listening, and Viewing. *International Journal of Disability, Development and Education*, 48, 4, 327-329.
- Vervolod M.P.J. (2009.). Teaching Deep-word Knowledge to Children with Visual Impairment, U: ICEVI European Conference Proceedings, Ireland Mrežni izvor: <http://www.icevi-europe.org/dublin2009/index.html>, 22.02.2011.
- Veispak, A., Ghesquiere, P. (2010.). Could Specific Braille Reading Difficulties Result from Developmental Dyslexia?. *Journal of Visual Impairment Blindness*, 104, 4, 228-238.
- Wetzel, R., Knowlton, M. (2006.). Focus Group Research on the Implications of Adopting the Unified English Braille Code. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 100, 4, 203-211.
- Wittenstein, S. H. (1994.). Braille literacy. Pre-service Training and Teachers' Attitudes, *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 88, 6, 516-525.
- Wright, T. (2009.). The Role of Hand Dominance in Beginning Braille Readers. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 103, 10, 705-708.
- Wright, T., Wormsley, D., Kamei-Hannan, C. (2009.). Hand Movements and Braille Reading Efficiency - data from the Alphabetic Braille and Contracted Braille Study. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 103, 10, 649-661.

Blind students and language acquisition in an integrated education

Summary

The population of visually impaired students is, according to its characteristics, extremely diverse and includes visually partially-sighted students, too. Visually impaired students, and especially blind students, have specific features of development in the fields of reading, writing, listening and speaking precisely because of the diversity of visual functioning and quality of experience (not) collected through the damaged visual perceptive channel. Croatian language classes include contents from the fields of literature, language, language expression and media culture. Croatian language teacher, through his immediate activities, enables the creation of the foundations of literacy of blind students. In order to realize the programme of Croatian language teaching and to choose the appropriate method in direct work with visually impaired students, it is necessary to know the features of development in the fields of reading, writing, listening and speaking of visually impaired students.

The aim of this paper is to explore all the factors and the ways in which they contribute to the development of complex area of language competences of blind students integrated into regular schools, to interpret them and finally to examine critically the isolated factors.

Key words: Croatian language course, blind students, characteristics of reading, writing, listening and speaking