Univerzitet u Beogradu
FAKULTET ZA SPECIJALNU EDUKACIJU I REHABILITACIJU

SMETNJE I POREMEĆAJI: FENOMENOLOGIJA, PREVENCIJA I TRETMAN

deo I

Priredile
Jasmina Kovačević, Vesna Vučinić

BEOGRAD 2010

UNIVERZITET U BEOGRADU
FAKULTET ZA SPECIJALNU EDUKACIJU I REHABILITACIJU
UNIVERSITY OF BELGRADE
FACULTY OF SPECIAL EDUCATION AND REHABILITATION

Smetnje i poremećaji: fenomenologija, prevencija i tretman deo I

Disabilities and Disorders: Phenomenology, Prevention and Treatment Part I

Priredile / Edited by
Jasmina Kovačević, Vesna Vučinić

Beograd / Belgrade
2010

EDICIJA:
RADOVI I MONOGRAFIJE

Izdavač:
Univerzitet u Beogradu,
Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju

Smetnje i poremećaji: fenomenologija, prevencija i tretman deo I

Za izdavača: Prof. dr Jasmina Kovačević, dekan

Urednici: Prof. dr Jasmina Kovačević, doc. dr Vesna Vučinić

Uređivački odbor:

- Prof. dr Mile Vuković,
- Prof. dr Snežana Nikolić,
- Prof. dr Sanja Ostojić,
- Prof. dr Nenad Glumbić,
- Prof. dr Aleksandar Jugović,
- Prof. dr Branka Eškirović,
- Doc. dr Nada Dragojević,

Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju

- Prof. dr Pejo Đurašinović, Fakultet političkih nauka, Univerzitet u Banja Luci
- Doc. dr Mira Cvetkova-Arsova, Sofia University "St. Kliment Ohridski", Faculty of Primary and Pre-School Education, Bulgaria
- Dr Zora Jačova, University "St. Cyril and Methodius", Faculty of Philosophy, Institute of Special Education and Rehabilitation, Republic of Macedonia
- Viviana Langher, University "La Sapienza", Rome, Italy
- Martina Ozbič, Unviersity of Ljubljana, Pedagogical Faculty, Slovenia
- Dr Isabel Maria Martin Monzón, University of Sevilla, Spain
- Dr Isabel Trujillo Pozo, University of Huelva, Spain

Recenzenti:

- Dr Philip Garner, The University of Northampton
- Dr Maria Elisabetta Ricci, Univerzitet "La Sapienza", Rim, Italija
- Dr Vlasta Zupanc Isoski, Univerzitetski klinički centar, Ljubljana

Štampa:
„Akademija", Beograd

Tiraž: 350

Nastavno-naučno veće Univerziteta u Beogradu, Fakulteta za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju donelo je Odluku 3/9 od 8.3.2008. godine o pokretanju edicije: Radovi i monografije.

Nastavno-naučno veće Fakulteta za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju Univerziteta u Beogradu, na redovnoj sednici održanoj 29.6.2010. godine, Odlukom br. 3/59 od 2.7.2010. godine, odobrilo je štampu Tematskog zbornika "Smetnje i poremećaji: fenomenologija, prevencija i tretman", deo I.

ISBN 978-86-80113-98-2

EDITION:
PAPERS AND MONOGPRAPHS

Publisher:
University of Belgrade,
Faculty of Special Education and Rehabilitation

Disabilities and Disorders: Phenomenology, Prevention and Treatment Part I

For the Publisher: Prof. Jasmina Kovačević, PhD, Dean

Editors: Prof. Jasmina Kovačević, PhD
Asst Prof. Vesna Vučinić, PhD

Editorial Board:
- Prof. Mile Vuković, PhD
- Prof. Snežana Nikolić, PhD
- Prof. Sanja Ostojić, PhD
- Prof. Nenad Glumbić, PhD
- Prof. Aleksandar Jugović, PhD
- Prof. Branka Eškirović, PhD
- Asst Prof. Nada Dragojević, PhD

University of Belgrade, Faculty of Special Education and Rehabilitation

- Prof. Pejo Đurašinović, PhD, Faculty of Political Sciences, University of Banja Luka
- Asst Prof. Mira Cvetkova-Arsova, PhD, Sofia University "St. Kliment Ohridski", Faculty of Primary and Pre-School Education, Bulgaria
- Zora Jačova, PhD, University "St. Cyril and Methodius", Faculty of Philosophy, Institute of Special Education and Rehabilitation, Republic of Macedonia
- Viviana Langher, University "La Sapienza", Rome, Italy
- Martina Ozbič, University of Ljubljana, Pedagogical Faculty, Slovenia
- Isabel Maria Martin Monzon, PhD, University of Sevilla, Spain
- Isabel Trujillo Pozo, PhD, University of Huelva, Spain

Reviewers:
- Philip Garner, PhD, The University of Northampton
- Maria Elisabetta Ricci, PhD, University "La Sapienza", Rome, Italy
- Vlasta Zupanc Isoski, PhD, University Medical Centre, Ljubljana

Printed by:
"Akademija", Belgrade

Number of copies: 350

Scientific Council of the University of Belgrade, Faculty of Special Education and Rehabilitation, decided to release the edition Papers and Monographs (Decision no 3/9 from 8th March 2008).

Scientific Council of the Faculty of Special Education and Rehabilitation, University of Belgrade, approved the printing of Thematic Collection of Papers: Disabilities and Disorders: Phenomenology, Prevention and Treatment Part I at its regular session on 29th June 2010 (Decision no 3/59 from 2nd July 2010).

ISBN 978-86-80113-98-2

UDC 376.1-056.262-053.2
373.2.025

METODE PREDŠKOLSKOG VASPITANJA I OBRAZOVANJA – SPECIFIČNOSTI PRIMENE U RADU SA DECOM OŠTEĆENOG VIDA

Vesna Vučinić, Marija Anđelković, Branka Eškirović
Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju

U radu su razmatrane specifičnosti primene metoda predškolskog rada u vaspitanju i obrazovanju dece sa oštećenjem vida. One su pre svega uzrokovane karakteristikama percepcije u uslovima oštećenja vida, ali i nizom drugih faktora od kojih zavisi sveukupno funkcionisanje i napredovanje u razvoju, dece sa oštećenjem vida. U suštini, ukoliko se oštećenje vida posmatra kao specifična situacija, onda proces predškolskog rada predstavlja kompleks, koga čini veliki broj različitih situacija u kojima se odvija razvoj, učenje i formiranje ličnosti. Tiflometodičko i tiflotehničko kreiranje tih situacija u predškolskom vaspitanju i obrazovanju treba da omoguće detetu oštećenog vida da ispolji aktivnu ulogu u razvoju i to kroz obezbeđivanje što raznovsrnije interakcije sa prirodnom i društvenom sredinom. Znalačkim kombinovanjem verbalne, pokazivačke, otkrivačke i problemske metode u vaspitno-obrazovnom i korektivnom radu tiflolog ostvaruje, kako opšte tako i specifične ciljeve rada sa decom oštećenog vida. U planiranju rada i kombinovanju metoda on polazi od stanja vida i vizuelnih funkcija, uzrasta, perceptivno-motornih i verbalnih sposobnosti i potreba dece, zatim od sadržaja, materijalno-tehničkih uslova. Uspešnost primene metoda se ogleda kroz doprinos u pokretanju dece sa oštećenjem vida na aktivnost, razvoj nezavisnosti, samostalnosti stvaralaštva radoznalosti i opšti doprinos razvoju kompenzatornih mehanizama.

Ključne reči: metode, slepa i slabovida deca, predškolsko vaspitanje i obrazovanje.

UVOD

Centralno pitanje metodike predškolskog rada sa decom oštećenog vida jeste stalno traganje za najoptimalnijim putevima, odnosno metodama realizacije vaspitno-obrazovnog i korektivnog rada. Nametnuto je potrebom da se što efikasnije i celishodinije realizuju cilj i zadaci predškolskog vaspitanja i obrazovanja. Traženje odgovora na pitanje kako pomoći deci da uče, rastu i razvijaju se a da pri tome poštujemo osnovna načela predškolskog rada i u oblasti tiflopedagoških disciplina, je najdirektnije povezano sa pitanjem: Kako deca uče?

Odgovor na to pitanje prati čitav niz nepoznanica i dilema ali je danas jasno da deca uče putem svojih čula, posredstvom jezika, igre, raznovrsnih aktivnosti i radeći sve složenije radnje.

Marija Montesori u je svojoj programskoj koncepciji insistirala na angažovanju čula i pripremanju odabranih podsticaja u okolini da bi se dečji um razvijao, jer je smatrala da to što dete primi čulima upija umom. Savremeni pristup vaspitanju i obrazovanju dece sa oštećenjem vida uvažava te postavke i istovremeno podvlači njihove specifičnosti funkcionisanja proistekle iz podataka o stanju vida i vizuelnih funkcija. Polaznu osnovu za organizovanje vizuelnog okruženja i vizuelne stimilacije, tiflologu i roditeljima, predstavljaju preporuke Natali Barage. Preporuke se odnose na postupanje sa decom u periodu od rođenja do polaska u školu a zasnovane su na detaljnom poznavanju razvoja vida i bitno su uticale na napuštanje koncepta „konzervisanja vida" i sve intenzivnijeg uključivanja slabovide dece i dece sa rezidualnim vidom u programe za vizuelni trening. Kompleks aktivnosti usmeren na razvoj vizuelne percepcije u današnje vreme se veoma sistematično organizuje zahvaljujući specijalno dizajniranim paketima za vizuelni trening. Igrovna i didaktička sredstva, koja čine sadržaj paketa, najčešće omogućavaju sistematsko povezivanje aktivnosti na razvoju vizuelne stimulacije sa unapređivanjem ostalih područja razvoja i aktivnostima u svakodnevnom životu. „Naučiti dete da vidi i koristi vid zahteva mnogo specifičnije uslove od onih koji mogu biti ostvareni u kabinetima, drugim rečima vizuelne sposobnosti se razvijaju u socijalnom kontekstu, uz prisustvo drugih ljudi (Baraga 1979). „Velika je greška vizuelnu stimulaciju razumeti kao pasivno izlaganje dece svetlosnim stimulusima i veštačkim situacijama. Viđenje je aktivnost koja podrazumeva aktivno gledanje, traženje i odabir informacija u skladu sa subjektivnim potrebama. Dakle treba imati u vidu da će dete tražiti, fiksirati, analizirati i prepoznavati samo one stimuluse koji su mu bitni i koji predstavljaju odgovor na pitanja tipa: Mogu li se ovim igrati? Mogu li to pojesti? Da li je to što vidim korisno za mene? (Strothmann 2002).

Učenje putem *aktivnosti* je neodvojivo povezano sa prethodno opisanim ali i sa individualnim karakteristikama deteta uslovljenim ne samo stanjem vida već i brojnim faktorima iz uže i šire socijalne sredine. Na prvom mestu se ističu stavovi roditelja i odnos prema detetu sa oštećenjem vida. Sa mnogim aktivnostima koje dete bez oštećenja vida upoznaje vizuelno, dete sa oštećenjem vida moraju upoznati odrasli. U nekim slučajevima neophodno je proces pokazivanja i ovladavanja nekom aktivnošću ponavljati više puta. Početne aktivnosti su vezane za pronalaženje i manipulaciju različitim predmetima kao što su hvatanje, udaranje, prenošenje, rasklapanje, sakupljanje predmeta, podizanje, presipanje, okretanje, otvaranje, zatvaranje itd.

Učenju putem jezika u radu sa decom oštećenog vida predškolskog uzrasta treba posvetiti posebnu pažnju imajući u vidu značaj *jezika* i jezičkih sposobnosti u kompenzaciji oštećenih funkcija vida. Ovaj način učenja se kombinuje sa prethodnim pri čemu se posvećuje pažnja sposobnostima konverzacije (pričanje o događajima, ljudima, objektima i ohrabrivanje deteta da i ono o tome priča; čitanje priča i podsticanje deteta da priča o detaljima i prepričavanje). Ako se ove veštine vežbaju u ranom detinjstvu, one mogu biti manje problematične kasnije, u školi i u životu. U sadašnje vreme učenje putem jezika može biti ugroženo zbog

prekomernog korišćenje audiozapisa, radija i televizije u pokušaju da se deci sa oštećenjem vida ponudi određena stimulacija. Međutim treba imati u vidu negativne posledice koje mogu nastati zbog nepromišljenog uticaja muzike ili ljudskog glasa koji se neprekidno čuje iz nekog od aparata. Specijalno odabrana dela mogu izazvati zadovoljstvo i doprineti učenju, ali loš izbor ili nepromišljeno korišćenje nose više štete nego koristi. Neprekidno uključen radio televizor ili muzički stub mogu postati izvor životnog iskustva, veoma dalekog od realnosti.

Učeći posredstvom *igre* deca sa oštećenjem vida dobijaju mogućnost da „rade" kao odrasli, koriste krupne mišiće i rešavaju velike probleme, uklapajući se u društvo i komunicirajući ali i radeći sve složenije radnje.

Iznete činjenice o načinima učenja dece predškolskog uzrasta govore vrlo plastično o tome šta je bitno prilikom organizacije vaspitno-obrazovnog rada. Marija Montesori je nakon dugogodišnjeg posmatranja dece predškolskog uzrasta u igri i tokom izvođenja aktivnosti zaključila «Dete nam je otkrilo princip edukativnog procesa i formulisalo ga na ovaj način: poduči me da uradim .... Odrasla osoba treba samo da mu pomogne da samostalno uradi, jer, ukoliko dete ne uspe da se oslobodi zavisnosti nikada neće dostići svoj puni intelektualni i moralni razvoj». S tim u vezi ona dalje ističe da »onaj koga poslužuju umesto da mu pomažu, na izvestan način je oštećen po pitanju nezavisnosti. Taj koncept jeste fundamentalan, kada se radi o ljudskom dostojanstvu: ne želim da me poslužuju jer nisam nesposoban, ali mi moramo pomagati jedno drugome, jer smo društvena bića; eto, što treba osvojiti, pre nego što možemo osetiti stvarnu slobodu." Snagu principa nauči me da sam uradim Marija Montesori je efektno iskazala kroz izjednačavanje osobe koja usled cerebralne paralize nije u stanju da se samostalno samoposlužuje, sa princom koji to ne radi zbog društvenog statusa, u suštini njihov način života u tom delu je isti.

Evidentno je da sadržaj dečjeg znanja i iskustva koje stiče o svetu i sebi u velikoj meri se sastoji od onoga što je videlo, čulo, dodirnulo itd. Vid kao izvor saznanja ima dominantno mesto u tom procesu i s tim u vezi je jasna pozicija dece sa oštećenjem vida po pitanju nivoa aktivnosti i ispoljavanja »istraživačke« radoznalosti. Autori uglavnom ističu sniženu aktivnost slepe dece uslovljenu vizuelnom deprivacijom koja se u nekim situacijama dopunjava uskraćenostima druge vrste što je u bliskoj vezi sa stavovima roditelja ali i sa sekundarnim posledicama oštećenja vida. S druge strane da bi dete slušalo, gledalo, dodirivalo ili kako ističe Feoktistova 1993. da bi dete sa oštećenjem vida ispoljilo svoju prirodu na pravi način i bilo »sunđer koji upija«, odnosno »magnet koga sve privlači« moramo mu za to obezbediti prilike. Neophodno je da mu sredina ponudi raznovrsne materijale, situacije i iskustva. To je način da se prevaziđu senzorna ograničenja. Za masu aktivnosti za koje dete koje vidi samo pokaže interes odrasle osobe treba da budu posrednik slepom i visoko slabovidom detetu. Značaj posredničke uloge roditelja Čistovič sagledava kroz odnos roditelj dete u ranom razvojnom periodu. Staru metaforu koja kaže da je dete lopta koja se kotrlja niz brdo i čija putanja zavisi od karakteristika predela tj. sredine Čistovič dopunjava i kaže da je dete "lopta, (grudva) koja sa određenim ciljem trči po šumi u društvu svojih roditelja. Nekada oni pomažu jedni drugima, a nekada predstavljaju vrstu prepreke, ali sve vreme razmenjuju utiske." Upravo je takva situacija naglašenije prisutna u porodicama sa decom sa oštećenjem vida i zadatak tiflologa i ostalih članova stručnog

tima i jeste da krče tu šumsku stazu, uklanjaju prepreke, koje su tim veće što su oštećenje vida i prateće sekundarne posledice teže i pronađu najefektivniji put ka sticanju znanja, umenja i veština.

METODE RADA SA DECOM PREDŠKOLSKOG UZRASTA

Početak instituacionalnog predškolskog vaspitanja bio je praćen prenošenjem školskih nastavnih metoda u rad sa decom predškolskog uzrasta. Takav pristup je u suprotnosti sa načelima predškolskog vaspitanja i obrazovanja jer u "prvi plan je stavljana delatnost vaspitača od koje se očekivalo da samim tim što je obavljana u dečjem prisustvu dovede do željenog cilja. Sa razvojem teorije i prakse predškolskog vaspitanja i obrazovanja sistematski je uviđano da je metode rada sa decom predškolskog uzrasta potrebno prilagoditi njihovim karakteristikama" (Kamenov 2002).

Postupnost formulisanja metoda rada sa decom predškolskog uzrasta pokazuje i analiza udžbenike i priručnika za pojedine oblasti vaspitno-obrazovnog rada sa decom predškolskog uzrasta i udžbeničko-priručnike građe iz oblasti predškolske pedagogije. Naime u metodičkim udžbenicima za pojedine vaspitno-obrazovne oblasti susrećemo metode rada karakteristične za školski period (verbalna, ilistrativno-demonstrativna, asocijativno-komparativna metoda...) Savremena podela metoda rada sa decom predškolskog uzrasta uzima u obzir karakteristike razvoja i zasnovana je na umešnom organizovanju uslova za saznajnu aktivnost - otkrivački i problemski i na veštinama prenošenja činjenica saopštavanjem, upućivanjem, tumačenjem ili ilustrovanjem – verbalno i pokazivački.

Odabir i kombinovanje metoda sa stanovišta tiflologije

Isticanje načina na koji deca predškolskog uzrasta uče je značajno kako bi se zapravo napravila razlika između aktivnosti dece i aktivnosti vaspitača. Naime vaspitač je taj koji u predškolskom uzrastu putem odabranih postupaka dodatno utiče na dečje načine učenja i čini ih efikasnijim. Tiflolog u procesu odabira i kombinovanja metoda rada sa decom oštećenog vida predškolskog uzrasta polazi od osnovnih osobenosti razvoja i funkcionisanja dece sa oštećenjem vida, kao i od čitavog niza tiflometodičkih zahteva. O čemu tiflolog vodi računa u vezi sa dečjim načinima učenja?

Deca sa oštećenjem vida moraju biti specifično učena, a tiflolog treba da daje instrukcije članovima stručnog tima i roditeljima i da demonstrira tehnike za takve instrukcije. Važan činilac tog specifičnog učenja predstavlja prilagođavanje faktora okoline, koji podrazumevaju boje, kontrast, osvetljenje, prostor i vreme, detetu sa rezidualnim vidom. Tiflolog na osnovu dijagnoze i posmatranja ponašanja deteta (izostanak reakcije na približavanje svetlosnom izvoru, otklon jednog oka nakon otkrivanja, žmirkanje, približavanje predmetu koji posmatra, oštećen centralni, odnosno periferni vid, nejasan vid, fotofobija, itd) može da da predlog adaptacija prostora, opreme i sredstava. U zavisnosti od vrste i stepena oštećenja vida, od sadržaja aktivnosti, ciljeva i zadataka tiflolog će organizovati sredinu i realizaciju aktivnosti vodećei računa o: izboru adekvatnog odnosa figura pozadina, kombinovanju boja, jer se nekada dve boje jedna pored druge mogu prelivati i gubi se jasna kontura (crvena pored žute se sa određenog rastojanja vidi

kao narandžasta), o načini pokazivanja materijala u slučaju da dete nosi okluziju, usklađivanju udaljenosti sa koje pokazuje materijal ili način izvođenja neke aktivnosti sa podacima o oštrini vida i širini vidnog polja, pravcu odakle dolazi svetlost i količini svetlosti, tempu aktivnosti, o broju i složenosti detalja na slikama i igrovnim sredstvima.

U uslovima vizuelnog oštećenja tesna veza između govora i jezika i predstava koje stoje iza pojmova je narušena. Stoga „da bi sticalo iskustvo i upoznavalo svet, dete sa oštećenjem vida treba da deluje na stvari oko sebe i to u situacijama koje su direktno povezane sa značajnim životnim aktivnostima. U tom kontekstu treba poštovati osnovne pravce učenja i razvoja i uvek ići od sticanja konkretnog iskustva, do koga se dolazi delovanjem na stvarnom materijalu, fizičkim objektima, uz angažovanje više čula, a nastavljati sa sticanjem iskustva na apstraktnijem, simboličkom materijalu. Bitno je voditi računa o razvojnom nivou deteta kao i o pojmovima koji prožimaju zadatak koji tražimo da ostvari. Na primer, kada tražimo da složi kockice po veličini, mi od njega očekujemo da razume pojmove isto, različito, veliko i malo" (Vučinić, Anđelković, 2008).

Opšta saznanja o specifičnostima funkcionisanja dece sa oštećenjem vida, podatke iz domena oftalmološke i strabološke dijagnostike, ostale medicinske dokumentacije, podatke dobijene na osnovu funkcionalne procene dece predškolskog uzrasta, organizovane po principu, više karakteristika više metoda i saznanja o tome kako deca uče, tiflolog treba da ima na umu prilikom odabira i kombinovanja metoda rada.

Otkrivačka metoda

Realizacija programskih sadržaja sa decom predškolskog uzrasta putem otkrivačke metode zasnovana je na shvatanju da je dete aktivan subjekat koji ima potrebe da saznaje svet oko sebe i da ga otkriva. Odrasli treba da budu spremni da mu priušte zadovoljavajuću organizaciju prostora, širok spektar uticaja i igrovnih sredstava koja će mu dati mogućnost da ostvari postavku Marije Montesori i da se u okviru ambijenta pronađe i iskaže jer je ambijent i stimulans i pomoć za rast.

Aktivna uloga deteta karakteristična za realizaciju sadržaja putem otkrivačke metode čini je različitom od nekih elementa verbalne i pokazivačke. S obzirom na to da mnogo toga što tiflolog u nekim situacijama pokušava da dočara verbalno deca neće biti u situaciji da shvate ukoliko to prethodno nisu bila u prilici da isprobaju kroz aktivnosti sa materijalima ili u komunikaciji sa osobama iz okoline bitno je da se aktivnosti pričanja i pokazivanja kombinuju sa otkrivanjem i eksperimentisanjem. Putem otkrivačke metode deci se daje mogućnost da shvate stvari tako što će se kretati od akcije ka misli, uočavajući neke osobine i zakonitosti zahvaljujući manipulisanju konkretnim materijalima.

Imajući u vidu da je razvoj kognitivnih sposobnosti bitno povezan sa praktičnim i otkrivačkim aktivnostima tiflolozi u okviru vaspitno-obrazovnog i korektivnog rada sa decom predškolskog uzrasta imaju zadatak da ih usmeravaju na izdvajanje onih osobina predmeta koje su bitne za sam predmet a ne samo za način delovanja na njemu ili pomoću njega. Felden je smatra da igre eksperimentisanja koje se odvijaju bez učešća vida, predstavljaju nezamenljivo sredstvo u intelektualnom razvoju deteta i istraživanju okoline. Velika usmerenost pažnje karakteristična za ove igre kod slepe dece na sam tok izvođenja pokreta, kao i velika

istrajnost u dugotrajnom ponavljanju pokreta (npr. slepo dete kad otkrije lagano uzdignut prag više puta se vraća da bi ga prešlo, a svaki prelazak je propraćen veselim uzvicima kao izrazom zadovoljstva zbog postignutog uspeha) u početku može predstavljati prepreku za opažanje osobina nekih predmeta ali kada procenimo da je dete usvojilo određenu veštinu igrovbu aktivnost treba iskoristiti za upoznavanje osobina predmeta uključenih u igre eksperimentisanja.

Primena otkrivačke metode je značajna za sveukupan proces sticanja znanja, umenja i veština i ima svoje u svim vaspitno-obrazovnim oblastima. Značaj otkrivačke metode u realizaciji matematičkih sadržaja u predškolskom periodu ističe Marendić, 2009. On smatra da je za razvoj matematičkih pojmova potrebno stvoriti *podsticajno, stimulativno okruženje*, kreirati *motivišući kontekst učenja* i obezbediti veliki broj raznovrsnih *resursa učenja* koji će pomoći detetu da samo, pomoću brojnih praktično-manipulativnih i drugih igara i aktivnosti, *otkriva* matematiku. Osim predmeta iz svakodnevnog okruženja i didaktički struktuiranih materijala u realizaciji zadataka putem otkrivačke metode značajnu ulogu imaju i različiti slikovno-grafički materijali. U procesu odabira i pripreme pomenutih materijala tiflolog ima u vidu osnovne zahteve koji se odnose na rukovođenje vizuelnom sredinom i zahteve koji proističu iz specifične pozicije deteta kome je primarni put opažanja stvarnosti taktilno-kinestetički. Primena otkrivačke metode je najuže povezana sa tzv. problemskim učenjem odnosno primenom problemske metode.

Problemska metoda

Kompleks aktivnosti koje se organizuju sa decom predškolskog uzrasta uključuje aktivnosti rezonovanja uviđanja i izumevanja. Struktuirane su tako da kod dece razvijaju sposobnosti uočavanja suštine i sličnosti i razlika u pojavama i procesima. Realizacija zadataka u okviru ove grupe aktivnosti podrazumeva primenu problemske metode. "Rešavanje problema je proces kojim se otkrivaju novi načini postupanja u odnosu na neku situaciju za koju su se već stvorene metode i upoznati postupci pokazali kao neodgovarajući. Do rešenja se, prema tome, ne dolazi jednostavnom primenom onoga što je do tada saznato, već stvaranjem jedne originalne sinteze u vlastitom iskustvu, odnosno posebnim kombinovanjem sredstava kojima se raspolaže i njihovom primenom na specifičan slučaj" (Clause, 1967, prema Kamenov 2002).

Problemi koji dete rešava mogu biti praktični i postavljeni na simboličkom materijalu. Podela problema je u uskoj vezi sa razvojem dečjeg mišljenja i karakteristikama rešavanja zadataka. Ljubljinska izdvaja četiri faze u rešavanju zadataka na opažajno-praktičnom planu.

U prvoj fazi dete shvata samo konačni cilj koji treba da postigne. Njegove radnje se izvode bez uvažavanja uslova koji su značjani da bi se došlo do cilja.

Drugu fazu karakteriše ispitivanje realnih uslova zadataka. Ovo ispitivanje se ostvaruje pomoću radnji traganja i radnji isprobavanja.

U trećoj fazi dete počinje da dovodi u vezu uslove zadataka sa osnovnim ciljem.

I najzad u četvrtoj fazi se, pomoću radnji traganja, utvrđuje lanac uslova, čije ispunjavanje vodi rešenju zadataka. Problemska metoda uz odgovarajuća prilagođavanja, koja podrazumevaju poštovanje načela vaspitno-obrazovnog rada, ima izuzetan značaj u radu sa decom od najranijeg uzrasta.

Specifičan tiflometodički pristup u primeni problemske metode neophodan je u svakoj od faza rešavanje problema. Prema Kamenovu prvi korak značajan za rešavanje problema jeste *osećanje i opažanje izvesne teškoće*, potrebe koja ne može da se zadovolji na uobičajeni način ili direktnim saznanjem kao i određenje problema. Uloga vaspitača u ovoj fazi je da decu učini svesnom problema i da kod njih suzbije površnost i brzopletost, koje se ogledaju u nekritičnim pokušajima da primene neka već poznata rešenja. Uloga tiflologa u ovom delu je mnogo specifičnija, posebno kada su u pitanju problemi postavljeni na praktičnom materijalu jer prvenstveno ima zadatak da problem postavi tako da deci bude dostupan i usklađen sa perceptivnim mogućnostima.

U fazi *formulisanja hipoteza*, decu sa oštećenjem vida treba podsticati da polaze od prezentovanih činjenica, da ih dodvode u odnose i da ne kopiraju neka prethodna iskustva. U sledećem koraku koji podrazumeva *isprobavanje hipoteza* aktivnost treba organizovati kombinovanjem pričanja i pokazivanja i ukazati na na mogućnost provere hipoteza na više načina – teorijski i praktično. Za decu sa oštećenjem vida poslednja etapa je posebno značajna jer omogućava transfer znanja koji može da obuhvati različita područja: sticanje znanja ili navike, usvajanje neke metode, odnosno tehnike rada i sticanje korisnih stavova u radu.

Verbalna metoda

Pored delovanja putem sredine veliki značaj u procesu vaspitanja i obrazovanja dece predškolskog uzrasta imaju pitanja, komentari, odgovori na pitanja itd. To je pravi put da se izbegnu početni problemi koji su se ogledali u preteranoj primeni verbalne metode ali i da se poboljša položaj decea sa oštećenjem vida koja mnogo toga ne mogu da nauče zahvaljujući praktičnoj delatnosti niti da formiraju logičko mišljenje na bazi "mišljenja rukama".

Feoktistova smatra da zatvorena i ograničena sredina u kojoj često žive deca sa oštećenjem vida, razvija kod njih otpor i strah od komunikacije, što se intenzivno ispoljava izvan porodičnog kruga i zidova specijalne vaspitno-obrazovne ustanove. Stoga je neophodno razvijati kod njih sledeće motive komunikacije:

- saznajni motiv – radoznalost i želja za sticanjem novih iskustava,
- radni – potreba za aktivnošću i igrom,
- lični – potreba za vrednovanjem, priznanjem i podrškom od strane odraslih i vršnjaka.

Funkcije i motivi komunikacije su na određeni način povezane sa korektivnim radom, posebno sa vizuelnim treningom i prostrornom orijentacijom. Stoga je u okviru pojedinih postupaka verbalne metode (pričanje, aktivna verbalizacija, objašnjavanje) neophodno naglasiti ulogu verbalnih instrukcija koje daje tiflopedagog u procesu vizuelnog opažanja. On usmerava razgledanje igračke ili predmeta po određenom planu, po potrebi koriguje ili aktivira dete, postavlja pitanja i daje uputstva: «Kako se zove igračka ili predmet?» Koje je boje? «Razgledaj pažljivo igračku», «Prati pogledom konture», «Pronađi očima delove te igračke, nabroj ih» itd.

Obavezan uslov uspešnosti tiflopedagoškog rada u razvoju vizuelne percepcije jeste aktivno verbalno uključivanje dece u proces vizuelne analize (verbalno opisivanje sopstvenih vizuelnih utisaka). To je neophodno da bi deca informacije koje dobijaju putem čula vida, mogla da analiziraju i sasvim svesno koriste u ra-

zličitim oblicima samostalne delatnosti. Na taj način stiču sposobnost da racionalno koriste vid: da pomoću njega dobijaju informacije o okolini; da vizuelno opažanje koordinira opažajima drugih perceptivnih modaliteta, razvija se misaona delatnost i saznajna aktivnost.

Najbolji pokazatelj uspešnog odabira i kombinovanja metoda predstavlja učestalost i karakteristike pitanja koje deca postavljaju u okviru verbalne metode.

Pokazivačka metoda

Teškoće vezane za formiranje predstava kod dece sa oštećenjem vida, roditelji i vaspitači u nekim situacijama teže da prevaziđu tako što ih na jedan nedovoljno sistematičan način, upoznaju sa velikim brojem predmeta i njihovim osobinama. Takav pristup ima za posledicu nemogućnost snalaženja u masi opaženih predmeta, otežano izdvajanje karakterističnih osobina, na osnovu kojih je moguća njihova reprodukcija u okviru praktičnih aktivnosti. Osnovni zahtev u rešavanju ovog problema jeste prilagođavanje metoda i sredstava specifičnostima opažanja dece sa oštećenjem vida. To podrazumeva adekvatnu **p**reraspodelu funkcija i zadataka između tiflooperatera i tiflotehničkog sredstva. Naime ni jedno tiflotehničko sredstvo ne može biti adekvatno korišćeno ukoliko osoba nije osposobljena da opaža i analizira signale, koji potiču od objekta iz okoline i ako nije osposobljena da analizira svoje vlastite opažaje. Osoba sa oštećenjem vida prilikom korišćenja nekog tehničkog sredstva mora biti u stanju da opazi i analizira uslovne signale, odnosno da dekodira signale nakon njihovog prijema i opažanja putem sačuvanih analizatora a na osnovu poznavanja uzročno-posledičnih veza između optičkih i odgovarajućih kompenzatornih uslovnih signala. Tiflotehničko sredstvo, s druge strane mora da ispuni čitav niz zahteva koji obezbeđuju uspeh u primeni pokazivačke metode i to: prekodiranje vizuelnog signala u signal dostupan osobi sa oštećenjem vida, kontrolu i obezbeđivanje efikasne povratne veze, obezbeđivanje informacije tempom koji odgovara potrebama i mogućnostima operatera, obezbeđivanje režima prenosa informacija redosledom koji prati određenu logiku, obezbeđivanje apsolutne identičnosti i jednoznačnosti strukture i sadržaja informacija bez obzira na veliki broj ponavljanja.

Sponatno posmatranje samo po sebi ni kod dece bez oštećenja vida ne dovodi do formiranja pravilnih predstava o predmetima te se stoga preporučuje da se deci sa oštećenjem vida pomogne u izdvajanju bitnih osobine predmeta i pojava i u povezivanju onoga što su saznala u celovite slike. U tom cilju je važno uvažavati karakteristike njihove pažnje, percepcije, pamćenja, kao i korišćenje prirodnih predmeta, modela i crteža. Veliki značaj u tom procesu imaju taktilne knjige izrađene u skladu sa opštim zahtevima za izradu tiflotehničkih sredstava ali i uz poštovanje sledećih principa: odabrani objekti moraju biti poznati deci i imati jednostavnu formu, jedinstvenu površinu i jasno prikazane distinktivne osobine; taktilne ilustracije treba da budu i obojene, tekst štampan uvećanim slovima i Brajevim pismom; format stranica treba da bude takav da je dete može lako obuhvatiti i knjiga ne sme biti teška; jedan isti predmet ili osobu u slikovnici prikazivati uvek isto; na jednoj strani treba prikazati samo jedan objekat. Materijal koji prezentujemo vizuelno takođe mora zadovoljiti zahteve u pogledu dimenzija, odabira boja, razmera, usklađenosti sa uzrastom.

ZAKLJUČAK

Problem usvajanja formalnih znanja u radu sa decom oštećenog vida predškolskog uzrasta se prevazilazi kombinovanjem metoda ali i znalačkom primenom svake ponaosob. Pored toga što je potrebno poznavati razvojne osobenosti grupe dece, imati na umu principe predškolskog vaspitanja važno je voditi računa i o dečjim intresovanjima, motivima, željama i potrebama. Postupci tiflologa, vaspitača, namere i "majstorstvo"su samo deo preduslova efikasnosti metoda. Mnogo je važnije da deca adekvatno budu pokrenuta na aktivnost i da motivisano prihvate odabrane načine poučavanja.

LITERATURA

1. Архипенко, Г. М. (2001): Социальная адаптация младших дошкольников с нарушеними зрения, Воспитание и обучение детей с нарушениями развития, "школная пресса", Москва. 59-64.
2. Белякова, Н. А. (2006): О роли пространственных представлений в овладении чтением и письмом по системе Брайля, Научно-методический журнал, Дефектология № 2, ИКП РАО, „Школа-пресс", Москва.. 36-43
3. Eškirović, B., Vučinić, V (2009): Razvoj vizuelne percepcije kod dece oštećenog vida do polaska u školu, u Radovanović, D.: *Istraživanja u specijalnoj edukaciji i rehabilitaciji,* Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Beograd. 605 – 616
4. Kamenov, E.(2002): Predškolska pedagogija, Zavod za udžbenike i nstavna sredstva, Beograd.
5. Marendić, Z. (2009): Teorijski okvir razvoja matematičkih pojmova u dječjem vrtiću, Metodika:Vol. 10, br. 18. 129-141
6. Marija Monztesori: Priredili: Giovanna Di Pasquale, Marina Maselli, Andrea Gamberini Znanstvena redakcija: Andrea Canevaro, Prevela : prof Branka Tanić Tuzla, maj 2000.
7. Подколзина Е.Н. (2002) Вопросы работы тифлопедагога детского сада для детей с нарушениями зрения // Дефектология. № 6. – С. 71-77.
8. Солнцева Л. И. Тифлопсихология детства. – М.: Полиграф сервис, 2000. – 250 с.
9. *Социализация детей с нарушением зрения средствами игры* / Сборник. статей. (2006): Под ред. Подколзиной Е.Н. – Город Детства, Москва.
10. Vučinić V., Pavlović S. (2007): Putevi unapređenja razvoja dece oštećenog vida predškolskog uzrasta, Beogradska defektološka škola 1/2007. Društvo defektologa Srbije i Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Beograd. 99-115
11. Vučinić, V. Eškirović, B. (2007): Rana intervencija – prvi korak na putu ka inkluziji osoba sa oštećenjem vida, I naučni skup Fakulteta za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Nove tendencije u specijalnoj edukaciji i rehabilitaciji, Beograd, 741-757
12. Vučinić, V., Anđelković, M**.** (2008): Načela predškolskog vaspitanja i obrazovanja dece sa oštećenjem vida, Beogradska defektološka škola br. 2, DDS Srbije i Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Beograd. ISSN 0354-8759 75 - 91
13. Vučinić, V. Anđelković M. Eškirović, B. (2010): Taktilna knjiga, dizajniranje i značaj u edukaciji dece sa oštećenjem vida, Beogradska defektološka škola br. 1, DDS Srbije i Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Beograd. 167-181
14. Medouz, S. Kešdan, A. (2000): Kako pomoći deci da uče, ZUNS, Beograd.
15. Феоктистова В. А. (2005): Развитие навыков общения у слабовидящих детей, Речь, Санкт-Петербург.

16. Григорьева Л. П., Бернадская М. Э., Блинникова И. В., Солнцева О. Г. (2006): Развитие восприятия у ребенка. – М.: Школа-пресс,. Москва.

THE METHOD OF PRE-SCHOOL UPBRINGING AND EDUCATION - THE SPECIFICITIES OF THE APPLICATION IN WORK WITH VISUALLY IMPAIRED CHILDREN

Vesna Vučinić, Marija Anđelković, Branka Eškirović
University of Belgrade, Faculty of special education and rehabilitation

Summary

The specificities of the application of methods of pre-school work in the education and upbringing of visually impaired children will be considered in this paper. They are, above all, caused by the characteristics of the perception in the conditions of visual impairment, but also by a range of other factors, on which the entire functioning and improving in the development of visually impaired children depend. In essence, if visual impairment is considered a specific situation, the process of pre-school work represents the complex composed by a number of different situations, in which the development, learning and the forming of a person is being processed. The typhlo-methodical and typhlo-technical creation of these situations in pre-school education and upbringing should enable a visually impaired child to manifest an active role in their development, by ensuring various interaction possibilities with the natural and social environment. By means of the expert combination of verbal, demonstrative, discovery and problem-based approaches in educational and corrective work, the typhlologist effectuates both general and specific aims of work with visually impaired children. In his planning of work and the combination of methods, he takes as a starting point the visual situation and visual functions, age, perceptive, motor and verbal abilities and needs of the children, as well as from the contents and material and technical conditions. The success in the application of methods is reflected in the contribution to encouraging visually impaired children to engage in activities, the development of independence, creativity, curiosity, as well as through the general contribution to the development of compensatory mechanisms.

Key words: methods, blind and visually impaired children, pre-school upbringing and education.