

Прегледни рад

Тамара Р. КОВАЧЕВИЋ\*

Универзитет у Београду – Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију

Љубица С. ИСАКОВИЋ\*\*

Универзитет у Београду – Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију

## ОБЛИЦИ НЕВЕРБАЛНЕ И ВЕРБАЛНЕ КОМУНИКАЦИЈЕ ГЛУВЕ И НАГЛУВЕ ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА\*\*\*

*Апстракт:* Основни циљ рада је да се прегледом доступне литературе укаже на основне облике невербалне и вербалне комуникације глуве и наглуве деце предшколског узраста. Примерена и ефикасна рана комуникација без обзира у оквиру ког језичког модалитета се одвија (знаковни или говорни), заједно са прихватањем детета и његовог оштећења је основа успешног когнитивног развоја и развоја личности детета, што представља основу комуникације и изградње језичких вештина. Оштећење слуха и говора доводи до одређених специфичности и тешкоћа у развоју ове деце, што захтева адекватне методе и поступке у процесу рехабилитације и едукације, велику подршку и подстицај породице, предшколске установе и околине. Код глуве и наглуве деце предшколског узраста, кроз игру и разне спонтане и усмерене активности, неопходно је развијати све функције вербалне и невербалне комуникације. Који облик комуникације ће глува и нагува деца користити и развити у великој мери зависи од тога да ли потичу из породице глувих или родитеља који чују.

*Кључне речи:* невербална и вербална комуникација, глува и нагува деца, предшколски узраст

### УВОД

Свака друштвена интеракција је остварљива захваљујући развијености симболичке функције човека, односно способностима комуникације. Слањем и примањем вербалних и невербалних знакова, ми смо способни

\* доцент, 122tamara@gmail.com

\*\* доцент, ljubicaisakovic07@gmail.com

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

да вршимо комуникацију и интеракцију са другим људима. Да бисмо могли да задовољимо наше социјалне, егзистенцијалне и психолошке потребе, неопходно је да комуникација буде ефикасна и функционална. Језик је средство за комуникацију, неопходно за размену информација. Приликом размене информација говорници (комуниканти) су принуђени да координишу своје индивидуално искуство и да стварају знакове (речи), који се односе на опште у искуству разних људи. Само добро одабране речи, праве речи и исправна реченица преносе тачно намеравано значење. Вербални подстицаји као и невербални стимулуси (сами или као пратиоци вербалне поруке) делују симболично. У њима се користе тело, време и простор, и то у току комуникације. Како се они користе и шта значе за комуникацију, најбоље показује знаковни језик глувих.

„Комуникација је један од фундаменталних елемената живљења, јер служи за споразумевање људи у одређеној друштвеној заједници. Комуникација или језик обезбеђују друштву медијум и средство за социјализацију његових чланова.“ (Симић 2012:201) Добра вербална комуникација зависи и од познавања кода, од познавања речника, познавања граматике, односно знања језика на коме се преноси порука. Да би један комуникациони процес био успешан, потребно је да се зна у ком језичком систему се употребљавају одређени симболи, језички изрази и термини, јер један исти термин у разним језицима може имати различито значење. Први услов за реализацију успешне комуникације јесте знање о томе којим се језиком говори. Значење термина и израза једног система мора бити прецизно одређено јер, у супротном, долази до конфузије и погрешног разумевања. (Даниловић 1998: 122)

„Језик не може да постоји независно од људи који га говоре већ постоји у мозговима, ушима, устима и рукама његових корисника.“ (Зечевић 2013:18)

Људска комуникација има два основна облика: транзиентни (краткотрајан), као говор и гест и перманентни (дуготрајан), као слика и писмо. (Жикић 2002:9) Према начину на који се преносе информације може да буде вербална (писмена и усмена) и невербална. Невербална комуникација представља примарни комуникацијски модел, али као и вербална, контролисана је одређеним системом кодова који су културно детерминисани. Невербални облик комуникације указује на став према другим особама и помаже у грађењу и одржању односа са другима. (Кнарп – Халл 2010:5) Невербални облик комуникације се може дефинисати и као процес сигнализовања значења у интерперсоналном понашању који не укључује изговорене речи. (Сузић 2006:150) Невербална комуникација, односно, перманентно примање и емитовање знакова гестовима, мимиком или покретима тела, одвија се увек када смо у контакту са другом особом, глумом или чујућом. Комуникација је мултимедијални процес веома значајан за социјални развој

детета, посебно детета оштећеног слуха које је у највећој мери онемогућено да се њоме правилно и у довољној мери служи. Комуникација се састоји из четири фазе: преноса информација, управљања акцијом, стварања веза и изградње идентитета. (Арсих 2007: 117)

Оштећење слуха и говора доводи до одређених специфичности и тешкоћа у развоју глуве и наглуве деце. Глуво дете захтева рано укључивање у процес рехабилитације слушања и говора, које представља предуслов напредовања детета како у говорно-језичком тако и у когнитивном, емоционалном и социјалном развоју.

### РАЗВОЈНЕ КАРАКТЕРИСТИКЕ ГЛУВЕ И НАГЛУВЕ ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА

Постоје различите дефиниције оштећења слуха у зависности од медицинских, психолошких, педагошких и других аспеката оштећења. Према степену оштећења слуха ова популација се може поделити на глуве и наглуве. У односу на тип, оштећење слуха може бити кондуктивно (спроводно), перцептивно, мешовито и централно. Према времену настанка овај тип оштећења може бити урођен (конгениталан) и стечен.

У зависности од времена настанка, врсте и степена оштећења слуха, долази до различитих последица на развој глуве и наглуве деце. Најизразитија последица оштећења слуха јесу тешкоће у говорно-језичком развоју. Дете које чује учи говор претежно слушањем, а глуво дете говор усваја активностима различитих сензорних модалитета (слух, вид, покрет). Ограничења у језичком развоју негативно се одражавају на сазнајни и социјални развој детета. Глува и наглува деца предшколског узраста у социјалном и емоционалном развоју показују: социјалну и емоционалну неприлагођеност и незрелост; егоцентризам; смањену способност емпатије; импулсивност. Деца предшколског узраста имају проблем да изразе своје потребе, показују неразумеваче за ситуације у којима се налазе и често креирају осећања фрустрације и изолације. Присутна је и значајна повезаност између тешкоћа у сфери комуникације и испољавања неадекватног понашања. Нека деца развијају неадекватно понашање у ситуацијама када су комуникационо фрустрирана, док остала деца одустају од активности у овим ситуацијама и повлаче се. Успостављање позитивних социјалних интеракција глуве и наглуве деце предшколског узраста са чујућим вршњацима, доприноси бољем социјалном, емоционалном, когнитивном развоју, развоју комуникације и самопоуздања. (Batten–Oakes–Alexander 2014:285–286)

Резултати многобројних емпиријских студија указују да оштећење слуха селективно погађа одређене аспекте сазнајног функционисања: вербалну интелигенцију, способност апстрактног мишљења, откривања логичког

значења и употребе симбола, усвајања принципа конзервације, памћења (вербалног, нумеричког, смисаоног, одложеног) и поједине аспекте визуелног опажања, као што је брзина опажања, разликовање облика предмета ако су слични или у неубичајеном положају, тешкоће синтезе, мањкавости анализе. Друге сфере сазнајног функционисања нису погођене, већ долази до њиховог убрзаног развоја, па је због тога памћење пртежа и покрета развијеније него код чујућих. Визуелно опажање глуве и наглуве деце је пуно детаља, они добро уочавају физиономију, покрет, мимику, положај тела и боју. (Радоман 1996: 95) Узрасно адекватно усвајање језика и говора даје могућност детету да се игра, усваја појмове и да буде укључено у социјалну интеракцију са својим вршњацима. Дететова немогућност да се игра и комуницира са другом децом га временом изолују и воде ка дубљим тешкоћама на емоционалном, социјалном и плану укупног развоја. Велики број глуве и наглуве деце има специфичне проблеме на плану комуникације и интеракције. Говор детета се ослања на когнитивни и социјални развој а начин на који дете комуницира је показатељ његовог степена социјализације.

## КОМУНИКАЦИЈА ГЛУВЕ И НАГЛУВЕ ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА

Примарна функција говора по мишљењу Виготског је комуникација и социјални контакт. Кроз интеракцију деца уче како да користе говор да би могла да пренесу поруку, искажу осећања, и остваре своје намере како би могла да функционишу у друштву. Виготски (1996:68) истиче да је искуство детета које чује богатије, јер је орални говор упућен на аудитивне сигнале. Дете оштећеног слуха у стицању искуства наилази на непремостиве тешкоће, јер орални говор треба да прими визуелним путем, а он је непотпун и ограничен, и за њега је врло тешко да уошти искуство и вербално се изрази. Да би се на правилан начин могао проучавати развој говора слушно оштећене деце, као и одступања која се у том развоју јављају, мора се познавати развој говора чујуће деце. Једино се на тај начин могу открити и разумети све пратеће појаве слушног оштећења и њиховог утицаја на процес развоја говора. (Ђоковић 1997:41) Природан процес говорно-језичког развоја одвија се под утицајем говорно-језичког окружења.

Дете можемо посматрати као комуникатора који се развија, у периоду од рођења до шесте године живота, као најкритичнијег периода за развој комуникативних способности. Поруке које се размењују у комуникацији, посебно на млађим узрастима су више засићене и основане на невербалним комуникативним средствима (нарочито кинезичким и паралингвистичким) у односу на каснији узраст. У комуникацији са децом предшколског узраста

посебну важност имају кинезички елементи, нарочито у периоду док језик не постане у потпуности усавршен. (Клеменовић – Каменов 1998: 322) Интеракција се може одвијати и без комуникације, посебно без форми вербалне комуникације. Деца временом науче да интерпретирају и реагују на туђе гестове, фацијалну експресију и покрете. Они такође постају свесни сопствене невербалне експресије и почињу да је користе адекватно ситуацији. Велики број интеракција које се не базирају на речима подразумевају директну размену гестова, предмета, материјала. Када су деца у питању она врло често размењују играчке, прибор који им је потребан за реализацију различитих активности, или једноставно учествују у различитим типовима игара које подразумевају заједничку активност, координацију и реципрочно деловање а да те активности нису праћене вербалном комуникацијом. Идеални услови за развој комуникације код деце подразумевају дијадну интеракцију у којој дете константно добија различите подстрекаче као што су продужење започетог исказа, моделирање говора, коришћење конкретног, једноставног речника, разговор о особама и предметима за које дете показује интерес, и све то прилагођено дететовом нивоу разумевања. (Сретенев 2008: 32)

Рана двојезичност деце оштећеног слуха (познавање знаковног језика и говорног/писаног језика) је од непроцењиве важности за њихов развој. Примерена и ефикасна рана комуникација је, без обзира у оквиру ког језичког модалитета се одвија, основа успешног когнитивног развоја и развоја личности детета. (Ковачевић – Isaković – Dimić 2016: 348) Глуво дете по доласку у предшколску установу доноси са собом само рудиментне облике комуницирања у форми природних гестова (познатих само непосредној дечјој околини). То је систем природних покрета – гестова које је дете само из нужде створило, да би изразило најчешће своја биолошка хтења. Наглуво дете долази у предшколску установу са веома оштећеним изговором гласова. У већини случајева су то вокали. Од консонаната: пловиви, назали, латерали и и по неки фрикатив. Најчешће имају формиране флауентне речи свакодневног породичног општења, везане за изражавање виталних потреба са депозитом од неколико десетина до неколико стотина речи. Реченице ове деце су сведене највећим делом на две до четири речи у индикативној форми. И једна и друга форма изражавања деце више служи за успостављање минималног контакта, него за било какву комуникацију – говор, у пуном смислу значења речи. И једна и друга форма комуникације морају бити полазна основа за успостављање контакта између детета и дефектолога-сурдолога приликом почетка њихове едукације. (Савић – Ивановић 1988: 35)

Комуникација глуве и наглуве деце може бити вербална (усмена и писана) и невербална (која обухвата знаковни језик, употребу прстне азбуке-дактилологије, мимику и читање говора са уста и лица саговорника).

## НЕВЕРБАЛНА КОМУНИКАЦИЈА ГЛУВЕ И НАГЛУВЕ ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА

*Знаковни језик* је облик невербалне комуникације у којем се речи приказују знацима или гестовима руку, који могу носити значење појединих мисли, речи или читаве реченице, зависно од контекста или комплексне серије идеја (Ковачевић–Димић 2004: 70). Знаковни језик у свету препознат је и признат као прави, природан језик који омогућава глувој деци стицање академских постигнућа као и чујућим вршњацима и знатно боље овладавање језиком чујуће заједнице.

Гест-знак је условно договорени начин споразумевања помоћу руку уз пратњу мимике лица и тела. Знаци гестовног језика су носиоци значења мисли, речи, појма, реченице или идеје. Они су састављени од три основна фонолошка параметра: конфигурације руку, локације (места артикулације) и покрета. (Emmorey 2007:707) Знаци гестовног језика, који користе глуви, имају особину ширења искуства, али на много конкретнији начин, јер су визуелне природе. Они обично указују на неки детаљ карактеристичан за целину, али који ипак не симболизује њену суштину, као што то чини појам. Гестовима-знацима се изражавају статичке или динамичке карактеристике садржаја о којима се говори. То су арбитрарно „договорени знаци“ који су за сваку средину специфични, и морају се научити. Гестови су конкретни, брзо се уче, лако памте, разумљиви су сваком детету. Временом се проширују и усавршавају и постају заједнички за шири круг глувих. (Савић 2002: 38)

Знаковни језици имају две претежно формалне специфичности: симултаност језичких обележја у визуелним знацима и иконичност језичког знака. Знаци знаковног језика често су привидно иконични. Када се објасни значење неког знака, он може изгледати „очигледан“; али то доказује да није тако лако предвидети значење само на основу облика знака. То се може видети чак и у знаковном језику који тежи максималној иконичности. Одређени број иконичких знакова неким својим обележјем „природно“ повезује своју форму са значењем (нпр. ономотопеја). Сматра се да је људски језик арбитраран, јер ако се у случају конкретних звукова и облика из природе може очекивати неки степен иконичности, то је много теже чинити када су у питању апстракције. (Kristal 1996: 220) У структуралној лингвистици се сматра да је једно од обележја језичког знака линеарност. У говореном језику језичке јединице се нижу у исказу једна за другом. У знаковном језику истовремено се реализују фонолошка обележја. Када се пореди фонолошки и лексички нивои у знаковном језику, једна лексема-знак остварује се: обликотом, локацијом, оријентацијом и покретом, а дистинктивност тих елемената, односно обележја се, као и у говорном језику, утврђује на основу

промене значења која настаје супституцијом једног обележја другим. Поред основних мануелних обележја, за лексику могу бити значајни и немануелни знаци: торзо, односно положај тела, поглед очију, уста и фацијалне експресије, јер у појединим случајевима могу бити дистинктивни. Немануелна обележја заједно са знаком-гестом се често удружују доприносећи не само лексичком већ и реченичком значењу. Изворни знаковни језик глувих користи велики капацитет визуелног модалитета за обраду симултано презентованих података, па глува особа истовремено прима језичке информације с руку и горњег дела тела као и са лица. Посебно, сигнали очију, обрва, чела, покрети и облик усана, као и покрети главе, како су показала истраживања америчког знаковног језика (American Sign Language-ASL), који чине систем тзв. фацијалне граматике, пружају информације о томе како је реченица организована.

Знаковни језици су се развили у другачијем биолошком медијуму од говорних језика. Али, упркос евидентним разликама у модалитету, они су структурирани као говорни језици на фонолошком нивоу, морфолошком нивоу и синтаксичком нивоу. Очигледне су разлике између говорног и знаковног језика у средствима којима се скреће пажња других на одређени садржај, током комуникације. На пример, у говорном језику у задобијању пажње, говорник се може послужити именованем саговорника, коришћењем његове титуле, узвицима. У знаковном језику начин на који се скреће пажња саговорника, у великој мери се разликује, и ослања на вокализацију, нагле покрете рукама, додиривање по руци или рамену, или улажење у видно поље саговорника. (So – Coppola – Licciardelo – Goldin – Meadow 2005:1029)

Знаковни и говорни језици укључују различите перцептивне и продуктивне системе. Док, говорни језици укључују механизме аудитивне обраде и говорне продукције, знаковни језици се перципирају визуелно и њихова артикулација укључује систематско коришћење делова тела и простора. Глува деца која су од најранијег узраста изложена искључиво знаковном језику пролазе кроз исте основне степене усвајања језика као чујућа деца која уче да говоре у свом окружењу. Главна карактеристика визуелно-гестовног модалитета је његов велики капацитет обраде симултано презентованих информација, за разлику од аудитивног модалитета, који има већи капацитет за обраду сукцесивно презентованих информација.

За ону децу са општењем слуха, која немају капацитета за усвајање језика и развој говора путем слушања, потребан је другачији приступ у васпитању и образовању, који ће максимално користити њихове капацитете за визуелну обраду и који ће им омогућити усвајање језика, знања и вештина примерених њиховим индивидуалним способностима и могућностима. То се може постићи, коришћењем знаковног језика у њиховом васпитању и образовању. Усвојеност знаковног језика, од најранијег узраста, помаже

глувом детету, да упозна свет, да развија своје когнитивне способности, комуницира са својим родитељима и околином. Знаковни језик је језик који глува деца спонтано усвајају и уче, као што чујућа деца усвајају говорни језик своје околине. Усвајањем знаковног језика отклањају се проблеми ограниченог примања порука и ограничене комуникације. Приликом комуникације са глувим дететом треба користити говор који се прати гестом-знаком, све док дете не научи говорну реч и схвати њено значење. У развоју језика и говора глуве и наглуве деце предшколског узраста, гест (знак) има посебан значај. Учећи сваку нову реч глуво дете учи и њен гестовни знак, којим означава тај појам, чиме богати свој знаковни речник. (Ковачевић 2013:407) На тај начин фонд гестовних знакова се употпуњује, шири, богати, сада не само конкретним, већ и апстрактним појмовима, и гест (знак) постаје синоном за реч, односно помоћно средство у савлађивању говора. Развој речника не огледа се само у увећању његовог обима већ и значења речи. Глуво дете кроз игру учи да изговара речи и појмове који су том речју означени. Потребно је првенствено показати глувом детету како се одређена реч користи у говору и упутити га на њену свакодневну употребу у говору, јер је то први ниво сазнавања речи. Развој појмова детета предшколског узраста, повезан је са развојем речника. На предшколском узрасту, задатак вртића је да омогући деци да наставе да усвајају језик која су почела да усвајају у породици, а најбоље ће га усвојити кроз интеракције са другим флуентним говорницима – одраслима и децом. (Ковачевић 2019:110) У редовном систему образовања, неопходно је да су у вртићу присутни глуви васпитач или преводилац за знаковни језик, који ће омогућити даљи развој знаковног језика кроз причање прича и гледање прича или бајки на знаковном језику на DVD-у, уз препричавање, драматизацију и друге поступке за подстицање развоја вештина у знаковном језику. На предшколском узрасту ради се на развоју метајезичке свести у сврху схватања одвојености два језика и припреме за касније формално проучавање граматике. У овом периоду, деци се не објашњавају експлицитно граматичка правила знаковног и говорног језика, већ се метајезичка свест развија кроз игре са знаковима као што су имитација знакова, бројалице, игре са знаковима које користе одређени облик шаке („На слово, на слово...“; причање прича користећи само један облик шаке...); дечја поезија на знаковном језику; играње са знаковима на креативан начин (нпр. варирање знака за име); коришћење двојезичних азбучних картица (које садрже слику предмета; почетно слово/дактилолошки знак/облик шаке којом се прави знак за ту реч; реч/знак за тај предмет) и сл. (Bradarić–Jončić–Kolarić, 2012:111)

*Дактилологија* или (говор прстима) је знаковни систем у коме за свако слово алфаветског писма постоји посебан знак. Термин је настао од грчке речи дактилос-прст и логос-слово, појам, разум, учење, однос, наука.



Прстна азбука (абецеда) користи се у целом свету, с тим да свака земља има своју прстну азбуку—једноручну или *дактилолошку* и *дворучну* или *хирулошку*. Од првог дана учења синхронизовано се показују изговор гласа, његов прстни знак и његово писање (графема). Главни задатак дактилологије је да олакша читање говора са уста и лица као и да побољшава артикулацију и развој говора. Савић и Ивановић (1988:36), указују да неки поистовећују дактилологију са гестикулацијом и мимиком, зато што у себи има кинетичке елементе. Међутим, то је нетачно, јер постоји велика разлика између знака — геста и дактилеме. Знакови се разликују од дактилема, по томе што означавају читаву реч или идеју. Дактилологија је техника невербалне комуникације коришћењем прстне азбуке, у којој су слова приказана различитим положајем прстију једне или обе руке. (Савић 1996: 21) Говор прстима, или дактилологија, знаковни је систем у коме за свако слово обичног алфаветског писма постоји посебан знак. Принцип је применљив на сваки језик који је развио алфаветски систем писања. Ипак, постоје конвенционалне разлике; конкретно, за британску ручну азбуку употребљавају се две руке, док амерички и шведски системи, с друге стране, употребљавају само једну руку. (Kristal 1996:221) Главне предности говора прстима јесу његова велика применљивост и прилагодљивост. Брзо се учи и може се користити за сигнализирање неограниченог броја речи. Тај систем је нарочито подесан за сигнализирање властитих имена, за које у другим знаковним системима не постоје посебни знаци. Говор прстима најбоље је посматрати као помоћни систем сигнализације, као прикладан мост између говорног и писаног језика, с једне стране, и правог знаковног језика с друге стране. (Haptonstall—Nykaza—Schick 2007:180) Дактилологија није циљ активности у предшколској групи, већ средство за брже савладавање комуникације и лакше учење говора у оралном и писаном облику. Дактилологија пружа могућност глувом и наглувом детету предшколског узраста да раније и активније почне да користи говор, да лакше схвати реч и њене елементе — гласове (посебно број гласова у речи), да користи реч и када не може да изговори све гласове, да се детету саопшти одређена порука. У почетку деца не знају правилно да постављају положај прстију, зато им дефектолог—сурдолог мора помоћи тако што ће им он намештати правилне позиције, такође мора им исправљати сваку грешку, све док се не фиксира мишићна кинестезија за свако слово. Касније се увежбава брзина и темпо дактилизирања који прати брзину артикулације. У подражавању положаја прстију, који се уводи од првог дана боравка у предшколској групи, треба укључивати елементе дактилема које у почетку не треба везивати за слово. То је само припремна етапа за дактилологију и има за циљ: а) увежбавање визуелног опажања покрета прстију и б) вежбање прстију да заузимају различите положаје. (Савић — Ивановић 1988:39) Када деца науче дактилне знаке подражавањем, треба прећи на

њихово повезивање са словима и гласовима, а потом са кратким речима. На тај начин дете се упућује да схвати значење речи. Од прве године обуке истовремено треба користити и говор, као и читање са усана. Касније дактилологију треба све више изостављати и прелазити на орални (усмени) говор.

Читање говора са уста и лица саговорника једна је од компонената развоја говора. То је део говорног ланца комуникације који обухвата говорника и онога који чита говор. Читање орално-гласовног говора са уста и лица саговорника је способност да се оптичке слике речи приме, обраде, схвате и потврде у говорном понашању, делатности. (Димић 2002:308). Читање са усана врло је тешко када се ради о непознатим садржајима, када није могуће погађање из контекста и када у разговору учествује више особа. Како бисмо глувој особи олакшали читање са уста, пожељно је да говоримо нешто спорије, правећи паузе након логичких целина, пажећи да не стојимо насупрот светлу, и да нисмо удаљени од главе особе више од 1,5 метра. Васпитно образовни садржаји за децу оштећеног слуха предвиђају да се она оспособе да прате говор особа које их окружују како би могли учествовати у свакодневним комуникативним ситуацијама. Вежбе на предшколском узрасту треба изводити кроз игру учењем појединих речи, гласова и реченица. При том треба водити рачуна о редоследу и начину учења. Најпре треба вежбати читавање вокала, затим видљивих консонаната, а након тога мање видљивих. Треба избегавати читање изолованих гласова, изузев ако не представља засебну реч или реченицу. Дете треба оспособљавати да чита целу реч, реченицу, да разуме кратке заповести потребне у свакодневном животу, да даје одговор на постављена питања. На крају предшколског периода, пред полазак у школу потребно је да дете прочита са усана све речи које имају већу фреквенцију у свакодневном животу, а посебно кратке заповести. Кроз игру се, на предшколском узрасту, изводи свака врста учења, па и учење читања говора са уста и лица саговорника. Приликом обуке читања говора са усана неопходно је посвећивати подједнаку пажњу свим врстама речи. Оне се уводе оним редоследом којим се савладавају током уредног говорно – језичког развоја. Свакако је неопходно обезбедити индивидуални приступ сваком детету и пратити могућности и способности сваког појединца. На основу тих информација врше се и прилагођавања третмана са сваким дететом понаособ. Кроз игру се, на предшколском узрасту, изводи свака врста учења, па и учење читања говора са уста и лица саговорника. Увек се полази од предмета, појава и догађања који су детету најближи, за које га вежу позитивне емоције. Након тога садржаји се, сходно узрасту, проширују и на предмете из даље околине, као и на апстрактне појмове који глувој деци увек представљају већи проблем. Они се теже усвајају путем чула и очигледности, па им је зато неопходно посветити већу пажњу. (Isaković – Kovačević – Dimić 2016: 201)

*Мимика* – фацијална експресија је важан део невербалне комуникације. Мимички покрети глуве и наглуве деце, представљају један од додатних начина споразумевања. Мимика је помоћно средство које појачава значење појединих речи и говора, и развија се истовремено са развијањем усменог говора. Мимички покрети глувих и наглувих особа, као и оних који чују, представља један од помоћних начина људског споразумевања. Пратећи говор, она помаже његовој изражајности, као помоћно пропратно средство. (Димић 2002: 82)

## ВЕРБАЛНА КОМУНИКАЦИЈА ГЛУВЕ И НАГЛУВЕ ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА

*Усмени говор* – Говор представља једну од најзначајнијих људских особина. Захваљујући говору човек може да изрази, формулише своје потребе, осећања и мисли; да их саопшти другима и да путем усменог предања или записане речи преда потомству своје замисли, жеље, схватања, надања и искуства. Захваљујући говору можемо оно што је језички изражено дуже да памтимо. Усмени говор се може поделити на дијалошки и монолошки. Усмени говор тече у три основна облика: у облику узвика, у облику дијалошког говора (одговора на питања) и у облику монолошког говора (самостални широки исказ који произилази из унутрашње замисли). Први облик – узвиковање, не треба сматрати оригиналним говором. Говорни узвици су, пре свега, афективне говорне реакције које се непроизвољно јављају као одговор на неку неочекивану појаву. Оно не представља преношење некаквог саопштења о догађају или односу помоћу кодова језика. Усмени дијалошки говор може да тече или у виду одговора на питања, или у виду разговора, док усмени монолошки говор тече у виду приповедања или приче. Ово приповедање може да буде у виду описа одређеног догађаја или анализ догађаја и логичких или узрочних односа у њему.

Језик детета развија се у три фазе. У првој фази, на узрасту од три до четири године, развија се спољашњи говор, који дете упућује другима, а његова функција је контрола других у односу на сопствене потребе. Спољашњи говор има комуникативну функцију и упућен је другим људима. У другој фази, на узрасту од три до седам година, развија се егоцентрични говор, који је упућен самом себи, али се одвија гласно и има функцију контролисања и усмеравања сопственог понашања. Пијаже је током разматрања властитих запажања о говору предшколске деце је као објашњење прв пут и предложио појам егоцентричности, тврдећи да добар део времена кад мало дете говори, „не покушава да се стави на становиште свог слушаоца“. (Доналдсон 1997) Тек после седме године дете научи да спољашњу употребу свог говора

ограничи само на ситуације када жели да комуницира са другима, а тзв. егцентрични говор интернализује и он тада постаје унутрашњи говор. Унутрашњи говор настаје интернализацијом спољашњег говора, из чега би произашло да се код глувих, услед тешкоћа у развоју спољашњег говора, тешко формира унутрашњи говор.

Говор предшколског детета је снажно повезан са акцијом и изражава само једноставне односе према стварима и појавама које га окружују. Комуницирајући, мало дете улази у однос са другим људима и тако постаје свесно своје индивидуалности и открива да стварност може да посматра на различите начине. Кроз комуникацију дете истовремено изражава своје мисли и осећања, и трага за новим информацијама. (Ковачевић 2012:405) Због немогућности комуникације путем слуха код глуве деце изостају два основна аспекта вербалног језика, а то су формирање звукова у складу са матерњим језиком или говором друштвеног слоја којем дете припада и повезивање звукова које дете производи са појмовима, што је значењски аспект вербалног говора. (Ковачевић–Исаковић 2009:66) Усвајање говора представља природан процес говорно – језичког развоја детета, који се спонтано одвија под утицајем његовог говорно – језичког окружења. Усвајање говора се одвија кроз развојне фазе које означавају пораст говорно – језичких функција током раног дечјег узраста. Основни циљ и задатак васпитања и образовања деце предшколског узраста са оштећеним слухом јесте развој усменог говора као средства комуникације са средином у којој живе. Говор је неопходно развијати у свакодневним животним ситуацијама.

*Писани говор* је за глуву и наглуву децу веома значајан аспект комуникације. Писани говор је средство општег и говорног развоја ове деце и допуњује ограниченост њиховог усменог говора. Код глуве и наглуве деце предшколског узраста, посебна пажња се поклања се развоју интереса за писану реч: читањем сликовница уз превођење на знаковни језик; израдом речника са сликама и речима; као и сталној изложености писаној речи-натписима на предметима у просторима у којима дете борави. У предшколским групама почетне етапе у савладавању писаног говора не треба схватити као облик писаног изражавања, нити као право обучавање у писању. То је само коришћење графичких знакова за олакшано перципирање речи. У предшколском периоду деца се најпре уче да разликују: слова, затим се прелази на разликовање кратких речи. Писани говор на овом узрасту има за циљ да деци олакша именовање предмета, људи, догађаја, биљака, животиња а у циљу учења говора. Деца предшколског узраста читају глобално (речи или реченице), односно препознају и праве разлике у слици графема (слова). Писане речи, омогућавају да се реч перципира као целина. Схватајући ограниченост писаног говора у предшколском периоду, јер се написана реч перципира глобално, знатну помоћ пружа и дактилологија, која омогућује

анализу речи. Ковачевић и Исаковић (2009:67) указују да је учење глуве и наглуве деце правилном писању основ за њихово укључивање у процес комуникације са људима и услов за стицање знања и развој личности. Писани говор, за децу оштећеног слуха, има изузетну важност пошто је комуникација путем усменог говора отежана. Преко писма слушно оштећено дете може да прима информације и да изражава своје мишљење и осећања. Данас, у савременом друштву, писана реч се сусреће у свим друштвеним ситуацијама. Савлађивањем писмености човек себи отвара пут ка стицању знања и проширењу духовног хоризонта, ка једној широкој могућности комуникације са другим људима.

## ДВОЈЕЗИЧНА КОМУНИКАЦИЈА ГЛУВЕ И НАГЛУВЕ ДЕЦЕ

Глува деца изложена говорном језику и знаковном језику, имају боље разумевање и језичку продукцију него деца која су изложена само говорном језику. (Rinaldi – Casseli 2009:63). Истраживања бројних аутора (Wilbur 2004:11), указују на важност паралелног коришћења знаковног и говорног језика у форми двојезичности. Двојезичност глувог детета подразумева познавање и редовну употребу језика знакова, који користи заједница глувих и говорног језика који користи чујућа већина. Двојезичност означава појаву познавања и редовне употребе два језика. Многа истраживања говоре о позитивном утицају двојезичности или усвајања нематерњег језика на развој различитих облика метајезичке способности, а то доводи до закључка да усвајање језика није само процес стицања комуникативних вештина већ и формативни чинилац који утиче на целокупни психички развој детета. Истраживања у области двојезичности и когнитивног функционисања показала су да рана двојезичност и константна, свакодневна употреба два или више језика, доводе до ранијег сазревања неких когнитивних процеса код деце. (Bialystok 2001:6) Двојезичност типа „знаковни језик – говорни језик“ је једини пут да глуво дете задовољи своје потребе, тј. да од малена комуницира са својим родитељима, развије своје когнитивне способности, упозна свет, у потпуности комуницира са околином и акултурира се у свет оних који чују и свет глувих. (Grosjean 2001: 111)

Приликом учења глуве деце знаковном и говорном језику, најважније је обезбедити окружење и ситуације које су довољно стимулативне да мотивишу дете да комуницира коришћењем оба језика. Једна од базичних претпоставки двојезичног развоја глуве деце је да им је неопходно пружити могућност да интерактивно комуницирају и са вршњацима и са одраслима, и са чујућим и са глувима, и на знаковном и на говорном језику. Треба имати на уму да језик има свој говорни, писани и знаковни израз, и те изразе треба

користити и заједно и појединачно. Глува деца која у критичном периоду за усвајање језика немају могућност квалитетних интеракција с околином какве им омогућава знаковни језик, већ и у знаковном језику и у говорном језику чујуће заједнице постижу низак праг језичких знања, предодређена су за семинлингвизам и све штетне последице које он оставља на целокупан дететов развој и његова академска постигнућа. (Ковачевић 2013: 115)

Двојезичност чујућих се разликује од двојезичности глувих. Двојезична чујућа деца, уче два језика као и глуви. Разлика је у томе што други језик (J2) уче аудитивним путем, у истом модалитету као и (J1). Глува деца уче два језика, у два модалитета, што је знатно сложеније. Када чујућа деца уче други језик (J2), он им је потпуно доступан и није ограничен никаквим физичким факторима. Глува деца не могу у потпуности чути свој други језик (J2). У начину усвајања (J1), такође постоје разлике. Већина чујуће деце из језичких мањина учи свој први језик код куће од родитеља, а J2 почињу да усвајају у школи. За глуву децу глувих родитеља тај пут је сличан, тј. природно усвајају знаковни језик код куће и формално уче J2 у васпитно-образовним установама, иако често усвајају оба језика истовремено. За глуву децу чујућих родитеља то искуство је најчешће другачије. Чујући родитељи најчешће тек требају да науче дететов J1 (знаковни језик), па родитељи и дете усвајају/уче знаковни језик истовремено. Глува деца глувих родитеља су у свакодневним ситуацијама окружена својим J1 у породици, за разлику од глуве деце, чујућих родитеља. Код глуве деце, чујућих родитеља, васпитно-образовна установа, је одговорна за афирмацију знаковног језика, културе и идентитета глувих и важна је за повезивање породице са заједницом глувих. Код чујуће деце усвајање говорног облика J2 рефлектује процесе који су били укључени и у усвајање J1. Већина глуве деце нема усвојен J1 при поласку у школу, као што то има већина чујуће деце. (Bradarić – Jončić – Kolarić 2012: 108) Језици чујућих имају говорни и писани облик. У учењу писаног облика J2 чујућа деца имају помоћ говорног облика J2 и писаног облика J1. За разлику од њих, J1 глуве деце (знаковни језик) нема писану форму, па глува деца почињу да уче читање и писање у J2 без претходног искуства у читању и писању у J1. То представља за њих потпуно нов начин комуникације. (Plaza – Pust 2017:61) Признавање лингвистичког статуса знаковних језика, омогућили су јављање идеје о примени теоријских и практичних сазнања из области билингвизма односно билингвалног развоја чујућих особа на област образовања глуве деце.

Неопходно је рано откривање оштећења слуха код детета и што раније спровођење раног интервентног програма. Препорука је ASHA-е (American Speech-Language-Hearing Association) да се креирају примерени рани интервентни програми усмерени на породицу који пружају могућност избора стручњацима, родитељима и деци оштећеног слуха. Потребно је да породица

детета оштећеног слуха има приступ свим информацијама о општем развоју детета, посебним информацијама о оштећењу слуха, комуникацијским могућностима и језичком развоју глуве деце. Локална заједница, држава, здравствени и образовни пројекти морају усмерити свој циљ према раној детекцији оштећења слуха и раној интервенцији. (Ковачевић – Исаковић – Арсић 2017:56)

Око 90% глуве деце рођено је у породицама са оба чујућа родитеља, 7% има једног глувог родитеља, а само 3% има оба глува родитеља. Око 5–10% глуве деце усваја знаковни језик од својих глувих родитеља. Већина глуве деце расте у потпуно чујућем свету, у раном детињству. Такође, већина чујућих родитеља глуве деце не познаје или слабо познаје знаковни језик, што има значајне импликације на развој глувог детета. Деца која не уче свој природни језик од рођења, уче знаковни језик када једном дођу у контакт са вршњацима у предшколској установи или школи. (Ковачевић – Ђоковић 2018:271) Језик утиче на друштвени развој и афективне односе, блискост породице и њених чланова. Чујући родитељи и глува деца која су двојезична у говорном и знаковном језику, граде квалитетније односе у својим породицама. За глуво дете се од најранијег узраста кључном сматра честа, континуирана интеракција са узорима који течно владају знаковним језиком. Чујући родитељи могу учинити у почетку много, ако изграде сопствену свест о томе шта значи комуницирати визуелно, и да почну да комуницирају само са неколико знакова који су део њихове свакодневне интеракције. Прве три године живота су веома важне за усвајање језика код деце. Бројна истраживања указују да двојезична деца функционишу на знатно вишем нивоу од монолингвалне деце како су показала различита мерења когнитивних способности. (Ковачевић 2013:162)

## ПРЕДШКОЛСКО ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ ГЛУВЕ И НАГЛУВЕ ДЕЦЕ

Предшколско васпитање и образовање глуве и наглуве деце се реализује: заједно са децом типичног развоја у редовној предшколској установи; у развојним групама при редовним предшколским установама; у предшколским групама при школама за глуве и наглуве ученике. Укључивање глуве и наглуве деце у редовне васпитно-образовне установе може представљати изазов свима који су укључени у васпитно-образовни процес због тешкоћа у процесу комуникације које захтевају разумевање и посебан приступ у раду са њима. Глува и наглува деца предшколског узраста захтевају специфичан третман прилагођен њиховим индивидуалним способностима и могућностима (програм, радно игровна средства, методе и облике рада који су

у оптималној мери прилагођени сваком детету). Структурирање васпитно-образовног рада подразумева диференцијацију путем дозираних усмерених активности за обраду и усвајање различитих програмских садржаја, у оквиру васпитно-образовних области: развој говора; формирање почетних математичких појмова; упознавање околине; ликовно васпитање; физичко и здравствено васпитање. Веома је значајна корелација између васпитно-образовних области.

Код глуве и наглуве деце предшколског узраста, посебно је важно развијање одређених појмова и категорија речи које се јављају притом као што су: појам о боји; облику и особинама; појам о величини; појам простора; појам о себи; појам о времену; појам о броју и количинама. Неопходно је да деца стекну елементарна знања о: дечијем вртићу; родитељском дому; непосредној околини и раду људи; понашању у саобраћају; друштвеном животу, празницима и прославама; појавама у природи; биљном и животињском свету; основним географским појмовима. Потребно је да дете упозна: карактеристике раста и развоја; полне разлике; да открива изглед сопствених делова тела и да своје тело препознаје; опажа, сазнаје потребне услове за живот.

Глува и наглува деца предшколског узраста стичу појмове непосредним посматрањем предмета и појава. Деца уче да посматрају ствари, да опажају промене које се дешавају, анализирају, упоређују, налазе заједничко и различито, памте својства и квалитете предмета и користе их у игри. Због тога игра има сазнајно значење и код глуве и наглуве деце. С обзиром да деца имају ограничену говорну комуникацију, њихова игра је дужа, монотонија и једноставнија. (Димић 2002 118) Учествујући у низу самосталних, усмерених и комбинованих активности у свим подручјима васпитно-образовног рада, глува и наглува деца кроз игру контактирају са играчкама, очигледним средствима и другим предметима и објектима, и уче њихова имена, сазнају њихова својства и акумулирају их са околином.

У условима организоване васпитно-образовне средине (дечји вртић), која окупуља децу различитог узраста и социјалног искуства, одрасла особа има изузетно важну улогу у стварању повољне социоемоционалне климе. Задатак васпитача је да допринесе формирању групе деце окупљене око неке активности и потпомогне успостављање комуникације међу њима. Деца у предшколским групама, посебно на млађим узрастима, врло тешко сам иницирају заједничку игру. Обично игру започиње васпитач, иницирајући је или укључујући се као играч, или неко старије дете, у ситуацијама када су окупљена деца различитих узраста. Ова улога васпитача, односно старије деце, има виталну функцију у формирању и развоју групе, пружању разноликости и богатства садржаја, подизању игре на виши развојни ниво, тј. унапређивању комуникацијских способности деце предшколског узраста. (Клеменовић – Каменов 1998:324)



„Игра, као централна активност сваког детета, представља начин комуникације кроз коју оно остварује интеракцију са околином, открива и упознаје свет који га окружује, разуме и учи природне и друштвене појаве и законитости. Васпитање игром и учење кроз игру, најделотворнији су и најефикаснији начини стицања знања и навика понашања. Велики значај игре огледа се у томе што ослобађа од напетости и фрустрација, задовољава приватне функције играча, решава конфликтне ситуације и остварује дечије потребе и жеље.“ (Минић–Јовановић 2018:280)

Вишеструк је значај дететове игре за његов развој. Она доприноси развоју психофизичких функција детета, његових способности и знања. Игром се, такође, стварају услови за формирање емоционално стабилне, социјализоване и креативне личности. (Манојловић–Младеновић 2001:206)

Посебна пажња се пружа подршци глувој и наглувој деци и дидактичко-методичким стратегијама у васпитно образовном раду. Неопходно је извршити адаптацију: метода подучавања; радно-игровних средстава; начина вредновања и адаптацију васпитно-образовних садржаја (говорно, сазнајно и перцептивно прилагођавање садржаја и материјала). Поступци прилагођавања примењују се у складу са утврђеним индивидуалним способностима, тешкоћама и потребама деце. Уколико је оштећење слуха удружено са вишеструким сметњама, прилагођавања су сложенија и увек захтевају индивидуалан приступ, на основу детаљне процене детета. У оквиру рада са глувом и наглувом децом предшколског узраста неопходно је користити билингвално-бикултуралну методу (приступ) у процесу развоја говора и језика. Ова метода обухвата знаковни језик (уз употребу мимике, дактилологије и говора), говорни језик (средине у којој дете живи-српски језик), читање говора са усана и употребу слушних амплификатора. Поред фронталног и групног облика рада, потребно је примењивати и индивидуални облик рада, како би се васпитач прилагодио индивидуалним потребама и могућностима сваког детета појединачно. При адаптацији радно-игровних средстава потребно је изабрати разноврсатан дидактички материјал у погледу облика, величине и текстуре. Неопходно је користити разноврсна аудитивна, визуелна и аудиовизуелна средства. У току евалуације, васпитач треба да врши упоређивање детета у односу на сопствено напредовање, у односу на претходну развојну фазу а не напредовање читаве групе. Адаптација програмских садржаја у оквиру свих васпитно-образовних области и активности је везана за говорно-језички развој сваког детета појединачно. Пажљивом опсервацијом понашања глувог или наглувог детета, неопходно је што раније идентификовати потребу за додатном подршком. Неопходна је добра сарадња са породицом глуве и наглуве деце предшколског узраста. Родитељи су ти који могу дати значајне информације, а које се односе на природу оштећења слуха, пријем информација и примарни

облик комуникације. Подршка која утиче на постигнућа глуве и наглуве деце предшколског узраста, обухвата степен и врсту подршке од стране васпитача, дефектолога-сурдолога, прилагођену комуникацију, одговарајућу амплификацију, прецизно превођење на знаковни језик и одговарајуће визуелно и акустичко окружење. Који облик комуникације ће глува и наглува деца користити и развити у великој мери зависи од тога да ли потичу из породице глувих или родитеља који чују. Глувој и наглувој деци у редовном систему образовања неопходна је посебна пажња васпитача и остале деце у предшколској групи или установи. Неопходна је и подршка знаковног интерпретатора (тумача за знаковни језик). Глува и наглува деца не могу да развију говорну продукцију без стручне и техничке подршке. Деца оштећеног слуха користе различиту врсту амплификације: индивидуалне слушне апарате и кохлеарне имплантате. Индивидуални слушни апарат је помагало, које деци оштећеног слуха треба да омогући социјални контакт аудитивним путем. (Остојић 2004:90) Кохлеарни имплант је помагало намењено само једном одређеном проценту глувих особа које треба да задовоље неколико селекционих критеријума да би процедура дала очекиване или жељене ефекте. Постоји већи број фактора који утичу на квалитет слушања у групној соби за предшколско васпитање: јачина гласа васпитача; удаљеност васпитача; бука и реверберација у групној соби за предшколско; стање слуха и језичко искуство деце.

## ЗАКЉУЧАК

Глуво дете захтева рано укључивање у процес рехабилитације слушања и говора, које представља предуслов напредовања детета како у говорно-језичком тако и у психосоцијалном и емотивном развоју. Не постоји хомогена група глуве и наглуве деце. Постоје велике индивидуалне разлике међу глувом и наглувом децом: у односу на хронолошки узраст; степен оштећења слуха; време када је оштећење слуха настало; говорно-језички статус; адекватан рехабилитациони третман; подршку породице и околине. При избору додатне и адекватне подршке, треба водити рачуна о индивидуалним способностима и могућностима глуве и наглуве деце предшколског узраста. У току васпитно-образовног процеса неопходно је користити различите облике невербалне и вербалне комуникације. У говорно-језичком развоју глуве и наглуве деце, неопходно је користити знаковни језик уз употребу мимике и дактилологије; говор и читање говора са усана, као и писање. Циљ васпитно-образовног процеса је развити комуникацијске вештине код деце, омогућити им виши ниво образовања и укључити их у живот друштвене заједнице. У васпитно-образовном раду, на предшколском узрасту, треба омогућити:

да учествују васпитач и дефектолог који је флуентан у знаковном језику; адекватну обуку у знаковном језику за родитеље; подстицање детета да крене у школу са развијеним првим језиком, говорним или знаковним.

#### ЛИТЕРАТУРА

- Арсић 2007: Радомир Арсић. „Комуникација као основа социјализације деце оштећеног слуха“. *Специјална едукација и рехабилитација*, 3–4, 117–128
- Batten–Oakes–Alexander 2014: Georgina Batten, Peter M. Oakes, Tim Alexandar. “Factors Associated With Social Interactions Between Deaf Children and Their Hearing Peers: A Systematic Literature Review.” *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 19(3), 285–302.
- Bialystok 2001: Ellen Bialystok. “Bilingualism in Development: Language, Literacy and Cognition”. New York: Cambridge University Press
- Bradarić–Jončić–Kolarić 2012: Sandra Bradarić – Jončić, Barbara Kolarić. „Dvojezično obrazovanje gluhe djece.“ *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 48(1), 104–116
- Виготски 1996: Лав Виготски. *Основи дефектологије*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства
- Grosjean 2001: François Grosjean. “The right of the deaf child to grow up bilingual”. *Sign Language Studies*, 1, (2), 110–114.
- Даниловић 1998: Мирчета Даниловић. „Функција медија, порука и компјутерских симулација у језику и култури говора“. *Језик и култура говора у образовању*. Ур. Стеван Крњајић. Београд: Институт за педагошка истраживања, Завод за уџбенике и наставна средства, 116–126
- Димић 2002: Надежда Димић. *Методика артикулације*. Београд: Дефектолошки факултет, ЦИДД
- Доналдсон 1997: Маргарет Доналдсон. *Ум деце*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства
- Ђоковић 1997: Сања Ђоковић. *Формирање љозива код слушно оштећене деце предшколског узраста*. Београд: Дефектолошки факултет, ИЕФП
- Emmorey 2007: Karen Emmorey. “The psycholinguistics of signed and spoken languages: how biology affects processing”. *The Oxford Handbook of Psycholinguistics*. (Ed). M. Gareth Gaskell. New York: Oxford University Press, pp. 703–721
- Жикић 2002: Бојан Жикић. *Антропологија тесџа I – ирисџији*. Београд: Српски генеалошки центар, Етнографски музеј Србије, Чигоја штампа
- Зечевић 2013: Снежана Зечевић. „Прошлост, садашњост и будућност енглеског језика као глобалног језика савременог друштва“. *Башџина*, Приштина – Лепосавић, св. 35, 15–25
- Isaković–Kovačević–Dimić 2016: Ljubica Isaković, Tamara Kovačević, Nadežda Dimić. “Lip-reading with deaf and hard of hearing preschool children”. *Early Intervention in Special Education and Rehabilitation*. Snežana Nikolic, Radmila Nikic, Vera Planković. (Eds). Belgrade: Faculty of Special Education and Rehabilitation, 195–208
- Кламеновић–Каменов 1998: Јасмина Кламеновић, Емил Каменов. „Комуникација у двојезичној средини дечјег вртића“. *Језик и култура говора у образовању*. Ур. Стеван Крњајић. Београд: Институт за педагошка истраживања, Завод за уџбенике и наставна средства, 322–335
- Кнапп–Халл 2010: Mark L. Knapp, Judith A. Hall. *Neverbalna komunikacija u ljudskoj interakciji*. Zagreb: Naklada Slap, Zagreb

- Ковачевић 2012: Тамара Ковачевић. „Карактеристике знаковног и говорног језичког израза код деце предшколског узраста са кохлеарним имплантом и слушним апаратима“. *Београдска дефектолошка школа*, Вол.18 (3), 54, 403–416
- Ковачевић 2013: Тамара Р. Ковачевић. *Функција знаковној језичкој израза у развоју језика код глуве и наглуве деце*. Докторски рад. Београд: Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију
- Ковачевић 2019. Тамара Ковачевић. „Двојезичност глуве и наглуве деце предшколског узраста – од теорије до праксе. Књига резимеа: *Пројрамске (ре)форме у образовању и васпитању – изазови и перспективе*. Ур: Зорана Опачић, Горана Зељић, Ана Петровић, Страхиња Полић. Београд: Учитељски факултет, 110–111
- Kovačević–Isaković–Dimić 2016: Tamara Kovačević, Ljubica Isaković, Nadežda Dimić. “Bilingualism with deaf and hard of hearing preschool children”. *Early Intervention in Special Education and Rehabilitation*. (Eds). Snežana Nikolic, Radmila Nikic, Vera Panković. Belgrade: Faculty of Special Education and Rehabilitation, 347–360.
- Ковачевић–Исаковић–Димић 2016: Тамара Ковачевић, Љубица Исаковић, Надежда Димић. „Социјална инклузија и комуникација глуве и наглуве деце предшколског узраста“. *Зборник радова научној скупштини: Социјална инклузија деце са развојним сметњама и проблемима у понашању*. Ур. Александар Југовић – Мирајана Јаунца – Миласављевић и Александра Грбовић. Београд: Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, 217–226
- Ковачевић–Исаковић–Арсич 2017: Тамара Ковачевић, Љубица Исаковић, Радомир Арсић. „Пружање подршке породици глуве и наглуве деце предшколског узраста“. *Зборник радова научној скупштини: Превенција развојних сметњи и проблема у понашању*. Ур. Александар Југовић, Бранислава Поповић-Ћитић, Снежана Илић. Београд: Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, 53–62
- Ковачевић–Ђоковић 2018: Тамара Ковачевић, Сања Ђоковић. „Различити аспекти подршке породицама са глувом и наглувом децом“. *Специфичности оштећења слуха-коруца и искоруца*. Ур. Љубица Исаковић, Тамара Ковачевић. Београд: Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, 267–282
- Ковачевић–Димић, 2004: Тамара Ковачевић, Надежда Димић. „Знаковни, говорни и писани речник код деце оштећеног слуха“. *Београдска дефектолошка школа*, 2–3, 69–77
- Ковачевић–Исаковић 2009: Тамара Ковачевић, Љубица Исаковић. „Специфичност писања писама код глувих и наглувих ученика“. *Београдска дефектолошка школа*, 3, 65–75
- Kristal 1996: *Kembrička enciklopedija jezika*. Beograd: Nolit
- Минић–Јовановић, 2018: Весна Љ. Минић и Марија М. Јовановић „Значај и примена дидактичких игара у предшколском и основношколском узрасту“, *Башићина*, Приштина – Лепосавић, св.44, 279–293
- Mitchell–Karchmer, 2004: Ross E. Mitchell, Michael A. Karchmer. “Chasing the mythical ten percent: Parental hearing status of deaf and hard of hearing students in the United States”. *Sign Language Studies*, 4, 138–163.
- Манојловић–Младеновић, 2001: Александар Манојловић, Урош Младеновић. *Психологија предшколској деце*. Београд: Центар за примењену психологију.
- Остојић, 2004: Сања Остојић. *Аудијивни иреници и развој јовора наглуве деце*. Београд: Дефектолошки факултет
- Радоман 1996: Весна Радоман. *Сурдопсихологија*. Београд: Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију.
- Plaza-Pust 2017: Carolina Plaza-Pust. “Sign Bilingualism in education: challenges and perspectives along the research, policy, practice axis”. Germany: Ishara Press.

- Rinaldi–Caselli 2009: Pasquale Rinaldi, Maria Cristina Caselli. “Lexical and Grammatical Abilities in Deaf Italian Preschoolers: The Role of Duration of Formal Language Experience.” *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 14 (1), 63–75
- Савић 1996: Љубомир Савић. *Приручник за људе и најљуде деце*. Београд: Дефектолошки факултет, Савез глувих и наглувих Југославије
- Савић 2002: Љубомир Савић. *Невербална комуникација људе и њена интeрпeрeтaциjа*. Београд: Савез глувих и наглувих Југославије, Београд
- Савић–Ивановић 1988: Љубомир Савић, Перута Ивановић. *Методика људе и најљуде и људе и најљуде сурдометодика*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства
- Симић, М. 2012: Мирјана Симић „Улога педагога и наставника у школском васпитно-образовном систему“. *Башићина, Пришићина – Лејосавић*, св.44, 197–207.
- So–Coppola–Licciardello–Goldin–Meadow 2005: Wing Chee So, Marie Coppola, Vincent Licciardello, Susan Goldin Meadow. “The seeds of spatial grammar in the manual modality”. *Cognitive Science*, 29(6), 1029–1043.
- Сретенев 2008: Драгана Сретенев. *Креирање инклузивног окружења: деца омеђена у развоју у редовној људе и најљуде сурдометодика*. Београд: Центар за примењену психологију
- Сузић 2006: Ненад Сузић. „Невербална педагошка комуникација“. *Зборник радова. Развијање комуникационих компетенција*. Јагодина: Педагошки факултет у Јагодини и Филолошко-уметнички факултет у Крагујевцу, 149–161
- Нарптонсталл–Нукaзa 2007: Tamara S. Narptonstall – Nykaza, Brenda Schick. “The transition from fingerspelling to English print: facilitating English decoding.” *Journal of deaf studies and deaf education* 12 (2), 172–83
- Wilbur 2004. Ronnie Wilbur. “After 40 years of sign language research, what do we know?” *Sign language, deaf culture and bilingual education*. Sandra Bradarić-Jončić, Vesna Ivasović. (Eds). Zagreb: Faculty of Education and Rehabilitation Sciences, 9–31

Tamara R. KOVAČEVIĆ

Ljubica S. ISAKOVIĆ

FORMS OF NON-VERBAL AND VERBAL COMMUNICATION OF DEAF  
AND HARD-OF-HEARING CHILDREN OF PRESCHOOL AGE

SUMMARY

The paper discusses the basic forms of non-verbal and verbal communication of deaf and hard-of-hearing children of preschool age. Communication of the deaf and hard-of-hearing children can be verbal (oral and written) and non-verbal (primarily involving sign language as well as the use of manual alphabet – dactylography, mime and lip-reading). Appropriate and efficient early communication, regardless of the language modality (sign or speech) within which it takes place, together with accepting the child and its impairment, is the basis for successful cognitive development and the development of the child's personality, which represents the basis of communication and the development of language skills. The impairment of hearing and speech leads to certain specificities and difficulties in the development of these children, which requires adequate methods and procedures in the process of rehabilitation and education, great support and encouragement from the family, the preschool institution and the environment. At preschool age, the task of kindergarten is to enable children to continue adopting the language they have started adopting in the family, and it will be best adopted through interactions with other fluent speakers – adults and children. In deaf and hard-of-hearing children of preschool age, through playing and various spontaneous and directed activities, it is necessary to develop all the functions of verbal and non-verbal communication. Which form of communication the deaf and hard-of-hearing children will use and develop depends, to a large degree, on whether they come from a family of deaf parents or of hearing ones. Seeing that the population of children with hearing impairments is very heterogeneous, in order to meet the needs of all the children regarding communication and education, it is necessary that there are different alternatives in their upbringing and education.

*Key words:* Non-verbal and verbal communication, deaf and hard-of-hearing children, preschool age.