

Branka JABLAN¹
Ksenija STANIMIROV
Univerzitet u Beogradu
Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju

SISTEM KALENDARA I KOMUNIKACIJA SLEPO-GLUVE DECE²

Cilj rada je da objasni sistem kalendara i njihovu ulogu u učenju slepo-gluve dece. Slepo-gluve osobe pripadaju grupi višestruko ometenih osoba. Ovu ometenost ne treba posmatrati kao prost zbir oštećenja vida i oštećenja sluha, već kao kombinaciju senzornih oštećenja koja zahteva posebnu pomoć u razvoju, komunikaciji i obuci za samostalan život. U našoj sredini slepo-gluva deca se školuju u školama za decu sa oštećenjem vida ili u školama za decu sa oštećenjem sluha (u skladu sa primarnim oštećenjem). Međutim, slepo-gluva deca ne mogu da budu obučavana po specijalnim programima za decu sa oštećenjem sluha, oštećenjem vida ili drugim programima za učenike ometene u razvoju bez specifične pomoći koju zahteva ovakva kombinacija senzornih oštećenja. Slepogluvoća mora da bude posmatrana kao višestruka ometenost koja zahteva specijalne metode rada, naročito na polju komunikacije čiji razvoj je ozbiljno ugrožen. Veštine komunikacije kod slepo-gluvih osoba se mogu razvijati upotrebom sistema kalendara, koje treba tako dizajnirati da budu lako dostupni deci sa različitim senzornim oštećenjima. Mogu se koristiti za podsticanje i razvijanje komunikacije između odrasle osobe i slepo-gluvog deteta.

Ključne reči: *slepo-gluvo dete, komunikacija, kalendari, učenje*

1 E-mail: jablanb@vektor.net

2 Članak predstavlja rezultat rada na projektu „Socijalna participacija osoba sa intelektualnom ometenošću”, broj 179017 (2011-2014), čiju realizaciju finansira Ministarstvo prosvete i nauke Republike Srbije.

UVOD

Često se slepo-gluvim smatraju osobe sa potpunim gubitkom vida i sluha što je nepravilno, jer značajan broj ovih osoba ima različite stepene vizuelnog i auditivnog oštećenja (Cvetkova – Arsova, 2004). Značajan korak za razumevanje ove ometenosti je napravljen 2004. godine usvajanjem Specijalne deklaracije evropskog parlamenta po kojoj se gluvo-slepoća (deafblindness) priznaje kao jedinstvena invalidnost. Prema ovoj deklaraciji gluvo-slepoća predstavlja ometenost, tj. takvu kombinaciju oštećenja sluha i vida koja delimično ili potpuno onemogućava dostupnost i prijem informacija i dovodi do teškoća u domenu komunikacije i mobilnosti. Prema Međunarodnoj organizaciji Deafblind International, termin gluvo-slepoća opisuje stanje koje objedinjuje različite stepene gubitka sluha i vida, koje predstavlja novi problem i zahteva suštinski različit pristup rehabilitaciji (Jablan i Grbović, 2008). McInnes i McInnes (1990) preporučuju da dilemu oko kategorisanja deteta kao slepo-gluvog možemo rešiti odgovorom na pitanja: Ima li dete dovoljno vida da kompenzuje nedostatak sluha? I, ima li dete dovoljno sluha da kompenzuje nedostatak vida? Ako na oba pitanja odgovorite odrično, možemo smatrati da je dete slepo-gluvo.

Primetno je da se u literaturi koriste skoro ravnopravno termini slepo-gluve i gluvo-slepe osobe. U literaturi engleskog govornog područje češće se može sresti termin gluvo-slepoća (deaf-blind). Iz grupe višestruko ometenih vizuelno oštećenih osoba (MDVI – Multiply Disabled Visually Impaired) izdvojena je grupa sa oštećenjem sluha i vida. U istočnoj Evropi prisutniji je termin slepo-gluvoća (слепоглухиее, сляпоглухи). Tradicionalno deca sa ovim oštećenjima uglavnom se obrazuju u školama za decu sa oštećenjem vida. Poznato je da se Helen Keler školovala u čuvenoj Perkins školi za slepe. Prvo odeljenje za slepo-gluvu decu u Srbiji je osnovano pri zemunskom Zavodu za slepe 1956. godine. Za realizaciju programa bio je zadužen nastavnik iz Zavoda za slepe. To je bio jedini tiflo-surdološki program u Srbiji. U radu ćemo koristiti termin slepo-gluva deca jer je tako opisan u naučnom području Tiflogija, bez pretenzije da u prvi plan istaknemo jedno ili drugo oštećenje.

Stepen oštećenja vida ili sluha kod slepo-glavih osoba može da bude veoma različit i u planiranju edukacije ove dece važno je po-

znovati moguće kategorije jednog i drugog oštećenja. Prema Svetskoj zdravstvenoj organizaciji prihvaćena je podela vizuelne ometenosti u pet kategorija u odnosu na postojeću oštrinu vida na daljinu uz maksimalnu moguću korekciju:

- prvu kategoriju čine osobe koje imaju oštrinu vida od 0,3 do 0,1 (6/60);
- drugu kategoriju čine osobe koje imaju oštrinu vida od 0,1 (6/60) do 0,05 (3/60);
- treću kategoriju čine osobe koje imaju oštrinu vida od 0,05 (3/60) do 0,02 (1/60);
- četvrtu kategoriju čine osobe koje imaju oštrinu vida od 0,02 i osećaja svetlosti ili koje broje prste sa udaljenosti od 1m (1/60)
- petu kategoriju čine osobe bez percepcije svetlosti, odnosno bez vidne funkcije.

Prema istoj organizaciji prihvaćena je podela slušne ometenosti u pet kategorija u odnosu na postojeći prag sluha uz maksimalnu moguću korekciju:

- prvu kategoriju čine osobe sa lakšim stepenom oštećenja sluha (26-40 dB)
- drugu kategoriju čine osobe sa umerenim stepenom oštećenja sluha (41-55 dB)
- treću kategoriju čine osobe koje imaju teško oštećenje sluha (56-70 dB)
- četvrtu kategoriju čine osobe koje imaju veoma teško oštećenje sluha (71-90 dB)
- petu kategoriju čine praktično gluve osobe (> 91 dB)

Opseg oštećenja uključenih u termin „slepo-gluvoća“ je zaista veliki. U rehabilitaciji i edukaciji dece sa dvostrukom senzornom ometenošću, neophodno je imati u vidu činjenicu da mnoga deca kategorisana kao slepo-gluva imaju vizuelne sposobnosti koje im omogućavaju da se kreću, prepoznaju poznate osobe, pročitaju uvećana slova ili vide pokrete ruku i prstiju kod upotrebe znakovnog jezika. S druge strane, znatan broj ove dece može da prepozna poznate zvukove, razume govor i u stanju je da ga razvije (Crook, Miles, Riggio, 1999). Specifične potrebe slepo-gluvih osoba značajno variraju u zavisnosti od uzrasta, vremena nastanka oštećenja i stepena oštećenja vida i sluha.

KOMUNIKACIJA SA SLEPO-GLUVIM DETETOM

Kod slepo-glavih osoba oštećenja vida i sluha mogu da budu toliko izražena da se u rešavanju njihovih socijalnih, komunikativnih i obrazovnih problema ne mogu primeniti postupci rehabilitacije prikladni za osobe koje imaju samo oštećenje vida ili samo oštećenje sluha. Kombinacija ova dva oštećenja, dovodi do ometenosti koja zahteva specijalne metode rada, naročito na polju komunikacije.

Komunikacija je sposobnost da se smisleno razmenjuju ideje, misli i želje. Čovek koji stupa u komunikaciju uvek je vođen nekim motivom (namerom) koji pokreće komunikaciju. Ta namera je najčešće svesna, ali postoje i nesvesni motivi za pokretanje komunikacije (Radoman, 2003). Na razvoj komunikacije utiču: komunikativni kontekst (npr. verbalna i neverbalna interakcija između dece i odraslih), situacioni kontekst (kao što su fizičke karakteristike okruženja u kome dete živi i uči) i sociokulturni kontekst (socijalne i kulturne vrednosti, očekivanja, verovanja, resursi).

Opisujući komunikaciju sa slepo-glavom decom, Belote (Belote, 2000) navodi tri faktora koja treba imati na umu prilikom uspostavljanja i razvijanja komunikacije koja će zadovoljiti potrebe svih učesnika:

Procena nastavnika o čemu dete želi da komunicira. Nastavnik je tu da pronađe način da motiviše dete da stupi u komunikaciju i iskaže potrebe (kaže da li je gladno, žedno, da želi da ide u toalet, pokaže da je završilo zadatak, ili pokaže da (ne) želi da izvodi određenu aktivnost).

O čemu dete zaista želi da komunicira? Detetu je najvažnije da može da komunicira o osnovnim potrebama: odlazak u toalet, presvlačenje, promena položaja, zadovoljenje potrebe za hranom/pićem. Ove potrebe treba da budu predstavljene simbolima koji moraju biti ugrađeni u komunikativni sistem. U narednim etapama treba očekivati da će slepo-glavo dete, kao i sva ostala deca poželeti da izrazi radost, zadovoljstvo, dosadu, bes, ljubomoru, tugu. Važna komponenta sistema komunikacije sa slepo-glavim detetom je sposobnost da ono ispolji (fizički) bol.

O čemu vršnjaci žele da komuniciraju? Teme se razlikuju u zavisnosti od uzrasta, ali neke od mogućih su: muzika, kućni ljubimci, filmovi, knjige i sve ostalo što interesuje decu (u pitanju su deca koja imaju lakše oštećenje vida i sluha, npr. pripadaju prvoj kategoriji osoba sa oštećenjem vida i sluha prema WHO).

Slepo-gluve osobe imaju teškoće u otežanom ili onemogućenom primanju informacija i sekundarnim manifestacijama u vidu: prepoznavanju njihovog značenja, odabiru, preradi bitnih informacija i pretvaranju istih u komunikativni sistem znakova. Prilikom rada sa slepo-gluvim osobama treba imati u vidu da ne postoji jedinstven tip ili profil slepo-gluve osobe. Pristup je isključivo individualan, jer se komunikacija obavlja na različite načine. U komunikaciji sa slepo-gluvim detetom važno je na najbolji mogući način iskoristiti bolje očuvane sisteme. Npr. ako dete ima više vrednosti osnovnih vidnih funkcija u odnosu na auditivne, komunikacija treba da se zasniva na gestovima, znakovima, slikama. Dodir je često najosnovniji oblik komunikacije ove dece i često se na njega oslanjaju kako bi izrazila svoje misli, emocije, interesovanja, radoznalost, potrebe, ono što vole i ono što ne vole, ali i da bi upoznala ljude, mesta i predmete u svojoj okolini (McLetchie & Riggio, 2002). Pored čula dodira, slepo-gluva deca intenzivnije koriste čulo mirisa da bi potvrdila određene informacije. Ta potvrda je naročito važna u novim situacijama i u kontaktu sa novim ljudima.

U radu sa slepo-gluvom decom važno je odabrati komunikativni model koji je najprihvatljiviji za određeno dete, odnosno koji će ono najlakše usvojiti, koristiti i razumeti. Ako nastavnik primeti da dete ne odgovara na znak, govor ili gest, to može da znači da ne razume poruku, pa treba odabrati drugi komunikativni simbol. Slepo-gluva deca često ne mogu da predvide kada će se dogoditi neka promena i teško je znati šta misle ili očekuju (Bruce, 2005). Da bi potpuno razumelo poruku, dete prvo uči da nagoveštaji koje dobija imaju neko značenje (npr. šolja predstavlja nešto u čemu stoji tečnost; duga kosa, sat, prsten ili minduše mogu da budu znaci koji će pomoći detetu da prepozna ko je pored njega). U komunikaciji sa slepo-gluvim detetom veoma je važno da ono razume poruku, kao i razlog zašto mu je ta poruka upućena (Tellefson, 2007). Komunikacija će mu pomoći da razvije socijalne i kognitivne veštine i veštine brige o sebi.

U komunikaciji sa slepo-gluvim osobama ili, kako to kažu Jansen i saradnici (Janssen, et al. 2003), u komunikativnom procesu bez reči i pogleda, koriste se dodir, gest, pokret, slike, fotografije, predmeti, uređaji sa govornim izlazom, različite karte sa simbolima, Brajevo pismo ili se kombinuju navedeni sistemi. Jedan od najvažnijih zadataka sa kojim se stručnjaci susreću je da u odnosu na primarno oštećenje pro-

nađu način na koji je moguće kombinovati pomenute sisteme komunikacije. Komunikacija sa slepo-gluvim detetom koju neki autori opisuju kao „svet blizine i dodira“ zahteva visok nivo osetljivosti, poseban pristup i niz sposobnosti nastavnika. S druge strane, potrebno je da dete želi da komunicira, da ima o čemu da komunicira, nekoga sa kim će komunicirati i da je uspostavljen odgovarajući komunikativni model.

Slepo-gluvo dete treba da bude uključeno u određeni segment rehabilitacije od početka do kraja. Na primer, u sklopu ovladavanja veštinama svakodnevnog življenja (kao segmenta rehabilitacije) treba da uradi sledeće zadatke: pronađe svoj ormarić, otvori ga, skine jaknu, kapu, torbu i ostavi ih na određeno mesto i na kraju zatvori ormarić. Prilikom obavljanja tih aktivnosti, od deteta se očekuje da komentariše sve što radi (gestom ili verbalno). Ako neko to bude radio umesto njega, neće imati predstavu o tome gde stoje njegove stvari. Detetu će biti teško da usvoji koncept stalnosti objekta ako mu neko stalno donosi i odnosi stvari. Najbolji način da razvije shvatanje da predmeti postoje jeste omogućiti mu da istražuje, pronađe mesto na kom se stvari čuvaju i shvati kako ih može naći (Хайдт i sar. 2011). Tokom istraživanja predmeta, uzimanja u ruke i rukovanja njima, poželjno je koristiti pristup „ruka ispod ruke“, jer on detetu omogućava dodatnu kontrolu nad situacijom, daje mu mogućnost da odbije, traži više, zahteva. Bitno je da svi članovi tima poštuju dogovorene signale za interakciju sa detetom i znaju kako ono šalje, prima ili razume poruke, da bi mogli da uspostave i održe komunikaciju (Crook, Miles, Riggio, 1999).

KALENDARI – KOMUNIKATIVNI SISTEMI

U svakodnevnom životu i organizaciji budućih događaja i aktivnosti pomažu nam kalendari u vidu plana i rasporeda. Pored toga, kalendari omogućavaju uvid u raspored prethodnih dešavanja. Živeti bez mogućnosti saznanja kada se nešto desilo, šta da očekujemo i šta je sledeće može da bude veoma stresno. Zbog toga kalendare ne koristimo samo za osnovnu vremensku orijentaciju (dan, mesec, godina) već i u nastojanju da organizovane aktivnosti i socijalnu komunikaciju održimo u vremenskom skladu.

Kalendari koji se koriste u radu sa slepo-gluvim osobama razlikuju se od onih koje koriste osobe tipičnog razvoja. Kalendare za višestruko ometenu decu je osmislio dr Van Dajk (Van Dijk, prema Bruce, 2005). Smatrao je da je suštinski problem u razvoju komunikacije kod višestruko ometene dece jasno razumevanje redosleda komunikativnih sekvenci. Koristeći sisteme kalendara, sa kolegama iz Holandije razvio je poseban program da bi pomogao slepo-gluvoj deci da steknu veštine komunikacije, interakciju i socijalne odnose, kao i sposobnost da predvide određene događaje. Pokazalo se da upotreba kalendara u edukaciji slepo-gluve dece razvija svesnost da postoje svakodnevni događaji i aktivnosti, teme za razgovor i da svaka aktivnost ima početak i kraj. Doprinos Van Dajka u ovom području poznat je širom sveta (prema Tellefson, 2007). Svrha kalendara je da pomognu detetu da razume aktivnosti u svakodnevnom životu i omoguće mu da iskaže svoje potrebe. Sistemi kalendara su kreirani tako da omogućavaju da se sa decom sa višestrukim oštećenjima na sistematičan način komunicira o aktivnostima i događajima. Smatra se da je slepo-gluvoj deci kalendar neophodan zbog usvajanja i shvatanja koncepta vremena (Blaha & Moss, 1997).

Sam akt komunikacije koju razvijaju kalendari je važan jer omogućava da dete odbije aktivnost, zatraži stvari koje želi, učestvuje u interakciji sa drugima, daje, odnosno traži informaciju i ima mogućnost izbora. Prema Blaha i Mos (Blaha & Moss, 1997), kalendari obezbeđuju podršku detetu na različite načine:

- pomažu mu da shvati šta će se sledeće desiti jer zbog dvostruke senzorne ometenosti dete često ne primećuje nagoveštaje povezane sa budućim događajima;
- omogućavaju detetu da očekuje nešto; ono može unapred da se raduje nekom događaju, što može da mu popravi raspoloženje i da mu pomogne da ostane povezano sa spoljašnjim svetom;
- pružaju različite oblike podrške za miran prelaz sa jedne na drugu aktivnost i upozoravaju dete da će se u svakodnevnoj rutini desiti promena, tako da mogućnost pripreme za promenu, u stvari, samu promenu čini manje stresnom;
- omogućavaju detetu da učestvuje u odlukama vezanim za dnevne aktivnosti – na taj način dete oseća da ima kontrolu nad aktivnostima;

- vrednost kalendara je neprocenjiva i u razvoju vremenskih koncepata, jer na jasan način predstavljaju (pro)tok vremena, što olakšava detetovo učenje vremenskih odrednica; pomažu u usvajanju termina koji prate vremenske odrednice, kao što su: početak, čekaj, kasnije, popodne, jutro, dan, noć i obezbeđuje detetu lakše razumevanje određenog vremenskog intervala.

Uspostavljanje rutine

Slepo-gluva deca uz pomoć posebno kreiranih kalendara uče da se događaji sastoje iz sekvenci, da se dešavaju određenim vremenskim redom, tj. da jedan događaj prati drugi. Postavlja se pitanje kako da slepo-gluvo dete to shvati? Odgovor daje jedna od najvažnijih ideja u edukaciji slepo-glavih, a to je usvajanje rutine. Rutina podrazumeva svakodnevne aktivnosti koje imaju predvidiv tok, početak i kraj. Brauder (prema Silberman, Brown, 2008.) rutinu definiše kao aktivnost koja započinje upečatljivim nagoveštajem, a završava se određenim ishodom. Nagoveštaj je informacija koju dete dobija iz okruženja u kom se nalazi pre početka konkretne aktivnosti. Npr. miris hrane predstavlja nagoveštaj da je vreme za ručak i dete shvata da treba da ode u kuhinju (trpezariju).

Slepo-gluve osobe mogu živeti u prilično haotičnom svetu senzacija i informacija. Ovaj osećaj donosi stres, a stres negativno utiče na svakog pojedinca. Uvođenjem vremenskog sleda – rutina moguće je rešiti više problema. Rutine uključene u porodično okruženje smanjuju nivo stresa i realno je očekivati da će svi članovi porodice imati koristi od njihovog uvođenja: dete koje shvata kada treba samo nešto da uradi, a ostali članovi porodice jer znaju kada detetu treba pomoći, kao i kada neku aktivnost moraju oni sami da obavljaju.

Blaha i Mos smatraju (Blaha & Moss, 1997) da su kalendari efikasniji samo kada su rutine čvrsto uspostavljene i kada se pojavljuju istim redom. Tek kada nastavnik primeti da dete iščekuje neku aktivnost, moći će da tvrdi da počinje da uspostavlja i stabilizuje rutinu. Za razvijanje rutine kroz rad sa kalendarima, treba pažljivo prikazati predmet, da bi predmet bio nagoveštaj za nešto što će se tek dogoditi, kako dete ne bi pomislilo da je predmet dobilo samo da bi se neko vreme igralo sa njim. U početku odrasli treba da pomognu detetu prilikom istraživanja predmeta, jer će mu na taj način pomoći da se bolje upozna sa njim.

Važno je da dete ima dovoljno vremena da ispolji reakciju na predmet. Predmet treba koristiti u skladu sa njegovom namenom, a ukoliko je dete slabovido, moguće je pokazati mu kako i šta se radi sa njim. Bitno je da predmet koji pokazujemo bude u bliskoj prostornoj i vremenskoj vezi sa samom radnjom. Sledeći zadatak je učenje deteta da posmatra predmet istovremeno i kao simbol u kalendaru za aktivnost koja će se tek desiti. Preporučljivo je svakodnevno posmatrati dete i pratiti kako reaguje da bi približno odredili trenutak kada ono počinje da shvata vezu *predmet-simbol-aktivnost*. Ako je period od pokazivanja predmeta, do samog izvođenja aktivnosti previše dug, ili ako je mesto na kom se aktivnost odvija previše udaljeno, asocijacija između predmeta i događaja slabi. Zato je dobro da kalendar bude pokretan. Treba postepeno smanjivati nivo podrške, jer na taj način dete preuzima odgovornost za deo aktivnosti koje se dešavaju u interakciji između njega i odrasle osobe. Ovakav pristup omogućava da dete samo zatraži neku aktivnost, što je mnogo bolje nego dozvoliti mu da postane zavisno od naloga drugih. Kada počne da povezuje predmet i aktivnost koja će se desiti kasnije ono u stvari počinje da shvata redosled aktivnosti. Od tog trenutka treba produžiti vremensku i prostornu distancu između objekta i konkretne radnje. Ovo je neophodan uslov za napredovanje ka složenijim sistemima kalendara. U početku je potrebna pomoć odrasle osobe, ali je važno postepeno smanjivati nivo podrške.

Prema Хайдт i sar. (2011) dete treba da učestvuje u aktivnosti od početka do kraja, u skladu sa sledećim preporukama:

- odvesti ga do mesta na kome stoji kalendar;
- pomoći mu da uzme predmet iz kutije;
- razgovarati sa detetom o predmetu („*To je kašika. Kašikom pri-nosimo hranu ustima. Sada je vreme za ručak, idemo u trpezariju. Šta misliš, šta ćemo danas imati za ručak?*“);
- pomoći detetu da predmet/simbol odnese na mesto gde će se aktivnost odvijati;
- u toku rada spomenuti predmet još jednom;
- vratiti se do mesta na kome stoji kalendar;
- razgovarati sa detetom o aktivnosti koja je završena;
- pomoći detetu da predmet/simbol vrati u korpu za završene aktivnosti;
- pomoći detetu da pronade sledeći predmet u kalendaru (idući sa leva na desno).

Vrste kalendara

Postoji više vrsta kalendara u zavisnosti od toga kako su konstruisani i za koju svrhu su namenjeni. Neki od naziva su: kalendar kutija, kalendar iščekivanja, vizuelni sistem podrške, taktilni sistem podrške i sl. Delovi vremena koje predstavljaju kalendari za populaciju višestruko ometenih sistematski su podeljeni na: kalendare iščekivanja, dnevne, nedeljne, višenedeljne, mesečne i godišnje kalendare. U skladu sa prisutnim oštećenjima vida ili sluha, mogu da budu vizuelni, taktilni i zvučni. U zavisnosti od toga gde se koriste, izvršena je podela na kućne i školske kalendare.

Da bi napravili kalendare, možemo da koristimo različite materijale i predmete. Bitno je da kalendar bude čvrst i stabilan, da ga dete ne bi oštetilo prilikom istraživanja. Važno je da kalendar bude jednostavan i lak za razumevanje. Kalendar-kutija može da bude napravljena od drveta, sa najmanje dve pregrade, a preporuka je da ih najviše bude osam. Svaka pregrada sadrži predmet koji predstavlja određenu aktivnost. Po pravilu, dete treba lako da pregleda celu dužinu kalendara tako što će na jedan njegov kraj staviti levu, a na drugi kraj desnu ruku. Predugački kalendari mogu da zbune dete. Svrha jasne fizičke strukture koju sistem kalendara poseduje je da unese red u aktivnosti koje će se izvoditi i da detetu olakša da razume sledeći događaj. Što je kalendar jednostavniji, lakše prenosi poruku šta treba uraditi i gde se određena aktivnost obavlja. Najbolje je različite aktivnosti realizovati na različitim mestima (Dyberg & Vedel, 2007).

Pre nego što se počne sa upotrebom sistema kalendara, neophodno je napraviti individualni program komunikacije za svako dete, tj. odrediti odgovarajuće ciljeve i zadatke. Ako nastavnik ne zna šta dete želi i treba da radi (zahteva, odbija, inicira konverzaciju, koristi predmete da bi nagovestilo šta želi, itd.), neće moći ni da razvije dijalog putem kalendara. Izradu kalendara ne bi trebalo počinjati dok prethodno navedeni uslovi nisu ispunjeni. Prilikom izrade kalendara, važno je da nastavnik odredi vremenski okvir koji odgovara detetu (dan, nedelja, mesec). Obično se počinje kalendarima iščekivanja i dnevnim kalendarima, dok su nedeljni, mesečni i godišnji kalendari složeniji i koriste se nakon uspostavljanja rutine na jednostavnijim kalendarima.

Kalendari iščekivanja

Sa upotrebom kalendara iščekivanja počinje se ako dete pokazuje osnovno razumevanje aktivnosti koje želimo da predstavimo kalendarom. Dok obavlja tekuće aktivnosti kalendar mu pomaže da shvati šta će se sledeće desiti. Ova vrsta kalendara ima pregrade/kutije koje predstavljaju neposrednu prošlost i neposrednu budućnost.

Dete koje je na ovom nivou korišćenja kalendara prepoznaje samo neke ljude, mesta, zvuke, mirise, predmete i akcije koji su povezani sa malim brojem aktivnosti u kojima učestvuje. Pre nego što počne sa korišćenjem predmeta kao simbola za izgradnju i stabilizaciju rutine, dete te predmete treba da koristi (uz pomoć drugih) u svakodnevnom životu (npr. četkicu i pastu za zube). Nastavnik kreće od kalendara – kutije sa dve pregrade u koje su stavljene četkica za zube (ili prepoznatljiv deo četkice) i tuba paste za zube. Oba predmeta uz pomoć druge osobe detaljno analizira (npr. tubu treba da uzme, otvori, zatvori, pritisne, pomiriše). Zatim pravi vezu između predmeta u kalendar-kutiji i onoga šta treba da uradi: da ode u kupatilo, otvori tubu, uzme četkicu i na nju istisne pastu za zube i opere zube. Na mestu određenom za izvođenje aktivnosti (u ovom slučaju u kupatilu) dete sparuje predmete sa kalendara i konkretnu aktivnost koju izvodi. Vremenom će shvatiti da je taj predmet uvek deo te aktivnosti. Pošto određeni predmet i određena aktivnost uvek idu u paru, dete će početi da očekuje aktivnost još dok analizira predmet i kreće se ka mestu na kom će se aktivnost odvijati. Na ovom nivou prihvata kratke interakcije sa drugima, pomoć mu više nije potrebna i razume kada je aktivnost završena (Blaha & Moss, 1997).

Kod odabira simbola za kalendare iščekivanja treba voditi računa da to budu predmeti na koje dete uvek reaguje ili koje ispravno koristi u određenoj aktivnosti. Ono treba da ima određeno iskustvo sa određenim predmetom u konkretnoj aktivnosti, pre nego što postane sposobno da ga koristi kao simbol koji nešto nagoveštava. Korisno je za kalendar odabrati predmet koji će se koristiti samo u toj specifičnoj aktivnosti. Važno je da svaka aktivnost bude predstavljena predmetom koji je jedinstven za nju. Konkretni simboli podstiču pamćenje, učenje i iščekivanje.

Dnevni kalendari

Sledeći napredniji korak predstavlja korišćenje dnevnih kalendara. Dnevnim kalendarom je predstavljen niz događaja koji će se desiti u toku dana. Njihova svrha je da dete zna šta ga u toku dana očekuje i da u skladu sa tim vrši izbor. Treba ih postaviti na centralno mesto u kući ili školi, tako da dete lako može da uoči bilo kakvu promenu u rasporedu. Kada se aktivnost završi, treba označiti kraj aktivnosti – na taj način se detetu predstavlja (pro)tok vremena. Njihovo korišćenje pomaže osamostaljivanje deteta.

Da bi nastavnik doneo odluku da li dete može da pređe na usvajanje sistema dnevnih kalendara, važno je da zna kako reaguje na određene vrste do tada korišćenih kalendara. Ako je dete koristilo kalendare iščekivanja i ako je već upoznato sa početkom i završetkom neke radnje, onda ono pokazuje razumevanje tih delova vremena (npr., dete kreće ka kutiji za buduću aktivnost i počinje da se buni kada shvati da je tamo simbol za strunjaču, jer ne voli da vežba. Kada nastavnik premesti taj simbol u kutiju za završene aktivnosti, dete prestaje da se buni). Kada dete ovlada upotrebom dnevnih kalendara, primetićemo da pamti aktivnosti i predmete i da ih povezuje. Ono može da toleriše vremensku i prostornu udaljenost između predstavljanja predmeta i stvarne aktivnosti i da razume njihovu povezanost (nastavnik detetu pokaže predmet i sa njim pređe kratku udaljenost do mesta na kom se aktivnost inače dešava, ali se ne dešava u tom trenutku. Dete će reagovati tako što se neće povući, niti će izgubiti nit o budućem događaju). Pored toga što može da predvidi nekoliko koraka u nekoliko rutina (ima usvojen automatizovan redosled), dete razume i kada je aktivnost završena. Kada počne da povezuje nekoliko događaja koji se stalno pojavljuju jedan za drugim, spremno je da upotrebljava više simbola (Blaha & Moss, 1997).

Neophodno je da nastavnik vodi evidenciju (najbolje u pisanoj formi) o broju i vrsti informacija koje daje detetu.

Dizajn dnevnih kalendara

Dnevni kalendar predstavlja vreme u nizu, pokazuje prošle, sadašnje i buduće aktivnosti (ova aktivnost se dešava prva, ova je poslednja, tj. druga po redu itd.). Granice između delova kalendara su jasno

vizuelno ili taktilno izražene. „Sadašnja“ aktivnost se naglašava tako što se ispred kutije koja predstavlja trenutnu aktivnost zalepi komad crvene trake, taktilna oznaka ili nešto slično. „Budućnost“ (buduće aktivnosti) je predstavljena pregradama koje se nalaze sa desne strane markera koja označava sadašnjost. Na kraju svake rutine dete će posudu u kojoj je simbol za tu aktivnost prekriti platnom/poklopcem ili će predmet jednostavno staviti u posebnu korpu za završene aktivnosti.

Dnevni kalendar se postavlja uvek na istom mestu da bi ga dete lako pronašlo. Kalendar predstavlja važan deo detetovog sistema komunikacije i mora da mu bude dostupan uvek kada ono želi, tj. kada ima nešto da kaže.

Nedeljni kalendari

Ova vrsta kalendara pruža informacije kada (kog dana) će se desiti određene aktivnosti. Na ovaj način se izbegava neizvesnost, dete se raduje aktivnostima koje voli i koje će se desiti i navikava da koristi kalendar da bi dobilo informaciju koja mu je potrebna.

Nedeljne kalendare možemo uvesti kada deca pamte aktivnosti koje su se desile nekoliko dana ranije; razumeju nešto širi koncept prošlosti i budućnosti, tj. primećuju da su se poznati događaji završili; očekuju niz aktivnosti; usmeravaju pažnju i učestvuju u interakciji sa drugima; samostalno rade određeno vreme.

Godišnji kalendari

Prikazuju sve datume koji bi detetu mogli da budu važni tokom cele godine – praznike, rođendane, početak/završetak školske godine, raspuste, odlazak na letovanje i zbog toga su značajni.

ZAKLJUČAK

Sušтина upotrebe sistema kalendara je da dete razvije komunikaciju i shvati vremensku i prostornu povezanost određenih događaja. To će mu pomoći da razume i zna šta se desilo i šta će se sledeće desiti. Raspored aktivnosti predstavljen simbolima ne treba da bude potpuno isti za svaki dan, ali treba da ima dosta istih aktivnosti koje će

se dešavati u isto vreme. Kalendari i njihova stalna upotreba pomažu nastavnicima da planiraju nastavu i druge aktivnosti sa slepo-gluvim učenicima, da preciznije postavljaju ciljeve i ishode edukacije i rehabilitacije ove grupe dece. S druge strane omogućavaju učenicima da lakše uče, komuniciraju i shvataju šta ih okružuje u učionici, školi, kod kuće.

I na kraju, treba naglasiti da jedan način organizacije kalendara nikako nije bolji od drugog. Pristup i izbor se razlikuju od deteta do deteta, ali najbitnije je da budu prilagođeni detetovim potrebama i sposobnostima.

LITERATURA

1. Belote, M. (2000). Developing Communication Systems That Meet Everyone's Needs, California Deaf-Blind Services, available online at <http://www.sfsu.edu/~cadbs/Fall00.pdf>
2. Blaha, R., Moss, K., (1997). „Let Me Check My Calendar“, See/Hear fall 1997, available online at <http://www.tsbvi.edu/seehear/archive/index.htm>
3. Bruce, M.S. (2005). The Impact of Congenital Deafblindness on the Struggle to Symbolism, *International Journal of Disability, Development and Education*, Vol. 52, No. 3, pp. 233–251.
4. Crook, C., Miles, B., & Riggio, M. (1999). Developing early communication and language. In B. Miles & M. Riggio (Eds.), *Remarkable conversations: A guide to developing meaningful communication with children and young adults who are deafblind*. (pp. 146-179). Watertown, MA: Perkins School for the Blind.
5. Цветкова-Арсова М. (2004). Обучение на сляпоглухи деца и юноши, Универзитетско издателство „Св. Климент Охридски“, Софија.
6. Dyberg, P., Vedel, M. (2007): Every day education – visual support for children with autism, Jessica Kingsley Publishers, London.
7. Jablan B., Grbović A. (2008). Višestruko ometena vizuelno oštećena deca, *Socijalna misao (časopis za teoriju i kritiku socijalnih ideja i prakse)*, god XV, br. 57, Socijalna misao, IP

- Socijalna misao i Republički zavod za socijalnu zaštitu Srbije, Beograd, str 47-60.
8. Janssen, M. J., Riksen-Walraven, J. M., Van Dijk, J. P. M. (2003). Toward a Diagnostic Intervention Model for Fostering Harmonious Interactions Between Deaf-Blind Children and Their Educators, *Journal of Visual Impairment & Blindness*, Vol. 97, Issue 4, p. 197-214.
 9. McInnes, J., McInnes, J. (1990). A Guide to Identifying and Programming for the Deafblind Infant and Toddler. Baton Rouge, LA: Louisiana School for the Deaf and Louisiana School for the Visually Impaired.
 10. McLetchie, B., Riggio, M. (2002). Communication: interactive relationships. In Alosp, L. (Ed.), *Understanding deafblindness: issues, perspectives and strategies*, vol. I (pp 445 – 465), Logan UT: HOPE, Inc.
 11. Радоман, В. (2003). Психологија језика и језичких поремећаја, Универзитет у Београду, Дефектолошки факултет.
 12. Silberman, R. K., Brown, F. (2008). Alternative approaches to assessing students who have visual impairments with other disabilities in classroom and community environments. In Sacks, S. Z., Silberman, R. K.: *Educating students who have visual impairments with other disabilities*. (pp. 73-98). Paul H. Brookes Publishing Co.
 13. Tellefson, M. (2007). Calendar Systems: A Developmental Approach for Young Children with Sensory Impairments, available online at http://edu.wyoming.gov/Libraries/Publications/DB_Project_Calendar_Systems.sflb.ashx
 14. Хайдт, К., Аллон, М., Эдвардс, С., Кларк, М. Д., Кушман, Ш. (2011). Перкинс школа: руководство по обучению детей с нарушениями зрения и множественными нарушениями развития, Москва.

CALENDAR SYSTEMS AND COMMUNICATION OF DEAF-BLIND CHILDREN

Branka Jablan, Ksenija Stanimirov
University of Belgrade, Faculty of Special Education and Rehabilitation

Summary

The aim of this paper is to explain the calendar systems and their role in teaching deaf-blind children. Deaf-blind persons belong to a group of multiple disabled persons. This disability should not be observed as a simple composite of visual and hearing impairments, but as a combination of sensory impairments that require special assistance in the development, communication and training for independent living. In our environment, deaf-blind children are being educated in schools for children with visual impairments or in schools for children with hearing impairments (in accordance with the primary impairment). However, deaf-blind children cannot be trained by means of special programs for children with hearing impairment, visual impairment or other programs for students with developmental disabilities without specific attention required by such a combination of sensory impairments. Deaf-blindness must be observed as a multiple impairment that requires special work methods, especially in the field of communication, whose development is severely compromised. Communication skills in deaf-blind people can be developed by using the calendar systems. They are designed in such a manner that they can be easily attainable to children with various sensory impairments. Calendars can be used to encourage and develop communication between adult persons and a deaf-blind child.

Key words: deaf-blind child, communication, calendars, learning.

Primljeno: 28.12.2011.

Prihvaćeno: 10.02.2012.