

АЛТЕРНАТИВНИ ВИДОВИ КОМУНИКАЦИЈЕ И СРПСКИ ЗНАКОВНИ ЈЕЗИК



ГОРДАНА НИКОЛИЋ

Педагошки
факултет у
Сомбору

Приручник је настао у оквиру
Темпус пројекта ХАМОС
'Хармонизација и
модернизација курикулума за
образовање учитеља' 516762-
TEMPUS-1-RS TEMPUS JPCR

[Type the fax number]

3/30/2015

Садржај

Увод :

Комуникација	2
У основи комуникације је намера или жеља за контактом	5
Видови комуницирају код деце са сметњама у развоју.....	6
Како деца са сметњама у развоју користе свој језик у комуникацији	7
Шта наводи дете на комуникацију.....	8

I Поглавље:

1. Аугментативни и алтернативни видови комуникације.....	9
1. 1. Примена аугментативне и алтернативне комуникације.....	10
1.2. Креирање окружења погодног за примену ААС.....	11
1.3. Приступ/системи и методе ААС.....	12
1.3.1. Комуникација природним гестом (приступ).....	13
1.3.2. Систем комуникација разменом (PECS).....	15
1.3.3. Метод подршке и образовање деце са аутизмом и поремећајима у комуникацији (TEACCH).....	17
1.4. Дидактичка (технолошка) помагала за комуникацију.....	19

II Поглавље:

СРПСКИ ЗНАКОВНИ ЈЕЗИК.....	21
2. Комуникација код деце са општећењем слуха.....	21
3. ПРОГРАМ ЗА УЧЕЊЕ ЗНАКОВНОГ ЈЕЗИКА У ШКОЛИ.....	30
ЛИТЕРАТУРА.....	34
ПРИЛОГ1.....	37
ПРИЛОГ2.....	45

КОМУНИКАЦИЈА

У антрополошкој димензији, комуникација почиње самим чином рођења, док се разумевање знакова и симбола базира на заједничком искуству људи. Богатство и сложеност људске комуникације заснивају се првенствено на веома развијеном коришћењу симбола којима је посвећен велики број истраживања из **семиологије** или **семиотике**.

У оквиру те области истражује се структура свих могућих знаковних система који имају улогу у развоју сваке особе, као и поимању образаца или значења у социо-културном понашању. Комуникација има своје модалитете (звук, слику, додир, мирис и укус) и контекст (нпр. игра, филм, политика, исхрана, одевање). Табела 1. приказује однос између језика и других аспеката људске комуникације према Кристалу (1995).

Табела 1.

Вербални и невербални облици комуникације		
Аудитивно-вокални аспект	Визуелни асп.	Тактилни асп. Олфактивни асп. Густативни асп.
Говор	Знаковни језици	Језик глувих и слепих
Физиолошки гласовни	Писмо	Тајни кодови
Ефекти	Кинезика	Проксемика
Музички ефекти	Слика	
Квалитет гласа	"телесни језик" (невербална комуникација)	

Како је настао језик и који је први језик на коме је човек проговорио, само је једно од питања која су се појавила кад и људска мисао, пошто су језик и мишљење неодвојиви. Начелно, у филозофији се не можемо задовољити само протоком догађаја и хронологијом дешавања. У суштинском смислу неопходно је прихватити Платонову дефиницију, по којој је филозофска спознаја, заправо спознаја суштине, а не само спознаја постојања. Суштина језика није изван и изнад времена, пошто језик не припада подручју које захвата вечне идеје.

Експресивна и рецептивна функција говора и језика

Функције говора су јединствене и тешко их је раздвојити на мање или више важне. Најчешће се каже да језик служи за изражавање мисли, тј. да му је основна функција саопштавање идеја, мишљења и ставова. Ова функција језика назива се експресивна, референцијална или идеациона функција. Она је база свих видова комуникације и преко ње се успоставља однос између поруке и објекта на који се она односи. У већини случајева експресија се одвија у непосредном говору, а некад и писмено. Експресивна

функција означава повезаност видљивих образаца у облику језичких симбола са невидљивим обрасцима у мишљењу.

Насупрот експресивној функцији говора поставља се рецептивна функција, која се односи на разумевање језика и говора. Рецептивна функција је сложена и подразумева анализу и разумевање примљених информација, идеја или мисли и у потпуном реципроцитету је са конструктивном функцијом језика која се манифестује при формирању мисли. Особа кроз експресивну функцију говора може правилно да изговара поруке које не разуме, док рецептивни ниво подразумева да су порука, мисао или идеја схваћене. Могуће је повући везу између рецептивне и експресивне функције говора са тезом Лава Семјоновича Виготског, у којој он излаже да говор обавља две функције: унутрашњу и спољашњу. Под унутрашњом функцијом говора подразумева се организовање мишљења односно контрола и усмеравање мишљења на унутрашњем плану. Рецептивна функција говора се такође одвија на унутрашњем плану. Под спољашњом функцијом говора подразумева се саопштавање резултата мишљења другима, што заправо одговара експресивној функцији говора.

Рецептивно – експресивно поље говора је поље у коме се тумаче примљене поруке и идеје на које се одговара саопштавањем сопствених мисли и идеја другима. Тако рецептивна и експресивна функција говора имају значајно место у процесу комуникације.

Осим рецепције и експресије вербалних порука можемо говорити о експресији и рецепцији невербалних порука које представљају знакови и симболи. Знаком се може изразити мисао и пренети порука (знаковна експресија), а такође, се код особа са поремећајем у остваривању комуникације, развија и способност тумачења знакова (знаковна рецепција) у оквиру невербалне комуникације.

Језик и практична и симболичка интелигенција (случај Хелен Келер)

Деца се често збуне када први пут чују да име неког предмета није његово "властито име" и да ствари могу имати различита имена на другим језицима. Она су склона да мисле да је предмет онакав какво му је име. Али, то је први корак у употреби језика и говора. Убрзо дете учи да приликом изражавања једне исте жеље и мисли може да користи различите симболе. После тога развија се релацијска мисао, која је одређена нивоом симболичке мисли. Та зависност је лако сагледива, пошто без сложености симболичне мисли релацијска мисао не може ни да се појави, а још мање да се даље развија. Релацијска мисао значи да се код човека развила способност да изолује релације и да анализира њихово апстрактно значење. Да би човек схватио значење тих релација, он више не зависи од визуелних, аудитивних, тактилних и кинестетских података, он разматра те релације "као такве", како је закључио Платон (Касирер, 1978).

Према Хердеру (Hearder, 1965; по Касиреру, 1978) говор није вештачка творевина или неки посебан механизам асоцијација. У покушају да утврди праву природу говора, Хердер, на првом месту, истиче "рефлексију". Рефлексија или рефлексивна мисао је

способност да се из недиференциране масе чулних појава издвоје стални, одређени елементи на које ће се концентрисати сва човекова пажња.

Анализом људског говора стиже се до изузетно важних елемената као што су сигнали и симболи. Сигнали и симболи припадају различитим подручјима комуникације: сигнал је део физичког постојања, а симбол људског света значења. Сигнали су оператори, а симболи десигнатори, што конкретно значи да сигнали имају физичко или супстанцијално постојање, док симболи имају функционалну вредност (Charls Moriss, 1978; по Касиреру, 1978).

Једна од највећих предности симболизма је његова општа применљивост захваљујући чињеници да све има своје име. Симболи нису само универзални већ и варијабилни. Варијабилност симбола значи да иста мисао може да се изрази на различитим језицима, а у границама једног језика одређена мисао и идеја може да се изрази различито.

Како се код детета развија мишљење и језик у ситуацији када су аудитивна и визуелна перцепција искључене и да ли је тада могуће очекивати прелазак са практичног на симболички ниво мишљења и говора. Одговор смо потражили у животној причи велике Хелен Келер, која је изузетна, али исто толико и стварна.

У индивидуалном развоју детета очигледан је прелаз из практичне интелигенције на симболичну интелигенцију. Сва важност и значај који има тај прелазак највидљивији је код Хелен Келер. Она је била слепа и глувонема девојчица, која је прву комуникацију остварила прстом и Брајевом азбуком.

Тренутак када је Хелен схватила значење речи описала је њена учитељица, госпођа Саливан:

"Јутрос се догодило нешто врло важно, пошто је Хелен направила други велики корак у свом образовању. Научила је да све има своје име и да су ручна и Брајева азбука кључ за све што жели да научи и сазна... Јутрос, док се умивала, хтела је да сазна како се зове "вода". Када жели да сазна име нечега, она то покаже прстом и мене тапше по руци. Срицала сам јој ручном азбуком слово по слово "в-о-д-а". Касније смо отишле до чесме у дворишту, дала сам Хелен бокал да га наточи тако што сам јој руке са бокалом поставила испод чесме. Док је хладна вода текла у бокал и квасила њене прсте, ја сам јој по длану слободне руке срицала реч "в-о-д-а". Реч која јој је "исписана" по руци, као да је пренула. Испустила је бокал и стала као укочена. Лице јој је засијало на потпуно друкчији начин и неколико пута је поновила "вода". Онда се спустила на земљу и питала ме како се она зове, за неколико сати је научила тридесет нових речи.

Следећег јутра Хелен је била срећна девојчица, која је ишла од предмета до предмета и питала за име. Чим предмете и појмове замени речима, одбацује гримасе којима се дотада служила.....сви примећујемо да јој је лице сваком даном све изражајније..."(Helen Keller, 1902; по Касиреру, 1978).

Тешко је пронаћи упечатљивији начин да се опише корак од употребе сигнала до употребе симбола. Шта је Хелен, заправо, тада сазнала? Девојчица је раније научила да

приказане ствари или догађаје споји са одређеним знацима из знаковног језика. Између појмова и знакова била је утврђена некаква веза. Али, ни читав низ таквих веза још не значи схватање оног што људски говор, заправо, јесте и значи. Да би дете открило право значење говора, мора да дође до много значајнијег открића. Дете мора да схвати да све има своје име- да функција симбола није ограничена на посебне случајеве, него је начело универзалне применљивости које покрива цело подручје људске мисли. У случају Хелен Келер, то откриће је деловало као револуција интелекта. Она није видела ни чула, али је поседовала високо развијен интелект и дух који су били потпуно запуштени због занемареног образовања. Научила је да се служи речима не само као механичким знацима, него и као новим инструментима мисли.

Случај Хелен Келер, која је постигла висок степен менталног развоја и интелектуалне културе, јасно показује да људско биће у изградњи свог симболичког света не зависи од снаге и квалитета чула. Када би теорија сензуализма била тачна и када свака мисао не би била ништа друго него слаба копија неког изворног чулног утиска, онда би дете које не чује, не говори или не види било у тешкој ситуацији, заправо било би протерано из стварности.

Ако дете успе да схвати смисао људског говора, није важно којим медијумом и преко ког посебног канала му је тај смисао постао приступачан. Као што показује случај Хелен Келер, дете може да изгради свој симболички свет из најсиромашнијег и најоскуднијег материјала, као што је Хелен успела са дактилологијом и Брајевим писмом.

У основи комуникације је намера или жеља за контактом

По Аристотелу, рука и шака су: "оруђе над оруђем помоћу кога се и говори". Отуда се за руке може рећи да говоре, а тај начин говорења рукама назива се гест – гестикулација која је основа невербалне комуникације.

Невербални комуникациони модел чине сви видови мануелне комуникације, која укључује визуелно и спацијално поље у коме доминирају тело, глава, руке и простор.

Комуникација је низ сврсисходних и циљних вербалних/невербалних понашања (verbal /nonverbal behaviors) који се користе са намером унутар структуре друштвених размене: да се преносу информације, запажања или унутрашња стања, опажања и размишљања или да доведу до промене у непосредном окружењу. Вербално и невербално понашање су усмерени према очекиваном исходу (очекивани одговор) у намери да се донесе закључак, односно заокружи комуникациони процес (улазне и излазне информације) (Stokes, 2010). Битно је имати у виду да свака вокализација и говор не представљају комуникацију ако уз говор није присутна и социјално/друштвена релација између носиоца и примаоца поруке (дефиниција комуникације Сузан Стокер, Stokes, 2010).

Говор и вербализација су саставни део комуникације само ако постоји намера да се неке пренесе порука.

Комуникација и социјалне вештине су у чврстој међусобној зависности и у том смислу развој комуникацијских вештина не сме да буде искључиво везан за вербални говор.

С обзиром на чињеницу да су социјалне релације примарни проблем код деце са поремећајима у остваривању комуникације (деца из аутистичног спектра, деца са општећењем слуха, деца са интелектуалним развојним поремећајима, деца са специфичним сметњама у развоју¹), важно је обезбедити ефикасне видове комуникације. У том смисли, свако ко долази у контакт са дететом које нема развијену вербалну комуникацију требало би да омогући контакт помоћу других комуникативних медија у складу са дететовим потребама.

Код деце је важно да се развије потреба за комуникацијом односно да се успостави намере која се затим повезује са одређеним видом комуникације за који се процени да највише одговара детету (говор, гест, знак, сигнал, сличица, итд).

Намера да се оствари комуникација је нераскидиво повезана са развојем социјалних односа који представљају посебан проблем код деце из аутистичног спектра.

Деца из аутистичног спектра често нису заинтересована да успоставе комуникацију са окружењем, пошто не виде везу између комуникације и њихових потреба. Она покушавају сама да задовоље своје потребе, на различите начине, а неуспех често доживљавају са пуно разочарања што доводи до невољног и неадекватног понашања. У раду са децом из аутистичног спектра важно је направити разлику између невољног понашања, које може бити изазвано стресом, од понашања које представља испољавање намере/жеље за комуникацијом. Утврђивањем узрока који доводи до невољног понашања утврдиће се да ли постоји потреба/намера за комуникацијом као и пут за кориговање невољног понашања.

Видови комуницирају код деце са сметњама у развоју

Рад са децом код које постоји поремећај у остваривању комуникације усмерен је на успостављање њихове намере за остваривањем контакта као и на проналажење адекватног медијума за комуникацију који највише одговара детету.

Форме/видови комуникације:

Моторички модел: Директан физички контакт са особом или предметом (нпр.: терапеут узима дететову руку и усмерава према жељеном предмету; терапеут и дете узимају шољу чиме се исказује намера: "желим млеко"; циљ је да обе активности дете само изводи, без усмеравања од стране терапеута, итд);

Гест као модел: Дете указује на предмет/активност коју жели. Користи удружену пажњу тако што скреће поглед са особе на одабрани објекат или активност, чиме показује шта жели);

¹ <http://www.dsm5.org>

Вокализација: Користи глас као вербално оглашавање то укључује и плакање у циљу остваривања комуникације (дете изговори: ах,ах,ах ради усмеравања пажње друге особе према себи);

Знаковни језик: Остваривање комуникације коришћењем стандардизованог знаковног језика;

Коришћење објеката: Дете додаје објекат другој особи у намери да оствари комуникацију (дете даје родитељима шољу као намеру истраже потребу да пије/"жедан сам");

Коришћење фотографије: Коришћење фотографије (две димензије) за комуникацију. Дете показује или држи фотографију одређеног објекта/активности/догађаја да изрази своје потребе/намере;

Слика/цртеж: Користи дводимензионални цртеж који приказује објекат/активност/догађај (дете показује родитељима цртеж како се љуља и тако указује шта жели да ради);

Писање: коришћење писаних или одштампаних речи и фраза за комуникацију (дете пише "исувише гласно" како би указало да му сметају звуци из окружења).

Важно је одредити да ли је комуникације резултат контекста и ситуације у којој се одвија или жеље самог детета. На пример дете може да употреби моторички модел комуникације (узима руку друге особе и гура је према жељеном предмету) да би добило објекат (жеља/намера детета). Такође, дете може да користи вокализациони модел комуникације (нпр. плакање), да би одбило нешто што му се нуди (реакција на контекст).

Како деца са сметњама у развоју користе свој језик у комуникацији

Истраживања показују да деца са поремећајем у остваривању комуникације користе свој језик у уском и ограниченом опсегу само за остваривања намере, сврхе или функције. Постоје три основне сврхе или намене комуникације: контрола понашања, социјална интеракција и придружена/удружена пажње. Важно је имати на уму да се све три комуникативне функције развијају на узрасту од 12 до 14 месеци код деце уредног развоја.

Следи приказ три функције комуникације по нивоима (од најнижих до највиших функционалних способности):

Контрола понашања (Behavioral Regulation): Ово је најлакша комуникативна функција која се прва и развија. Дете користи комуникацију да би захтевало/противило се, одмах задовољило своје физичке потребе. Контрола понашања укључује:

Тражење објекта;

Тражење активности;

Тражење подршке;

Одбијање објекта;

Одбијање активности.

Социјална интерактивност (Social Interaction): врста бихевиоралне комуникације која се користи за успостављање иницијативе, реаговање, одржавање или прекидање социјалне интерактивности. Ова социјална (комуникативна) интерактивност укључује:

Тражење/успостављање рутине између детета и окружења (захтев за игру "скривалица", "где је меда", итд);

Жеља за осећајем удобности/пријатности (загрљај или љуљање када је дете узнемирено);

Поздрави (па-па, здраво);

Тражење пажње: (дете тражи пажњу позивањем других);

Показивање жеље/намере: дете показује играчке/објекте којима жели да се игра.

Удружена пажња (Joint Attention):

Удружена пажња је комуникативна функција која се најтеже развија код деце из аутистичног спектра. Она се користи за усмеравање нечије пажње према објекту, неком догађају/дешавању или нечему што је тема комуникације.

Удружена пажња укључује следеће аспекте:

Коментар (дете гледа у родитеље и показује прстом на авион који лети изнад њих на небу; Дете не тражи авион већ исказује запажање у вези авиона који управо лети и усмерава пажњу друге особе на тај објекат).

Тражење информација од других (дете пита "Где идеш?").

Давање информација другима (давање информација о нечему што слушалац не зна: "Била сам у парку данас").

Шта наводи дете на комуникацију

Важно је препознати шта је извор мотивација код детета пре него што се крене на припрему интервентног плана за подстицај комуникације. Као и код детета уредног

развоја, дете из аутистичног спектра се укључује у комуникацију када је мотивисано. Све активности и објекте које дете воли, требало би да постану део интервентног плана за подстицај комуникације (љуљање, игре лоптом, скакање, одлазак у парк, итд). Повезивање подстицаја мотивације са активностима и објектима за које дете показује интересовање од виталне је важности за успостављање комуникативне намере/жеље код детета. Само учење речи и проширивање децјег речника није једини услов за успостављање комуникацију. Иницијално успостављање и развијање комуникације је у чврстој вези са познавањем активности и објеката који су у сфери децјег интересовања. Када дете препозна суштину комуникационих функција односно разуме да је то пут ка задовољењу потреба, тада почиње отварање детета према окружењу. Када дете разуме примарну функцију комуникације, речник дететов ће се унапређивати независно од стратегија и метода које се примењују ради усвајања нових појмова и проширивања речника.

I Поглавље

АУГМЕНТАТИВНИ И АЛТЕРНАТИВНИ ВИДОВИ КОМУНИКАЦИЈЕ

Аугментативна и алтернативна комуникација (Augmentative and Alternative Communication AAC; у даљем тексту *AAC*), подразумева различите врсте модалитета/медијума који се користе за преношење поруке између две или више особа у ситуацији када говор изостаје као вид комуникације. Ови видови комуникације се користе и као допуна говору. Значење појмова у термину: *аугментација* (lat. augmentatio) појачање, увећање, додавати, умножавати; *алтернатива* (lat. Alternativa) избор једне од две могућности (нпр. уместо говора бира се други вид комуникације).

У почетку се под термином *AAC* подразумевао само систем графичких симбола који омогућава комуникацију код особа са церебралном парализом и осталим моторичким поремећајима. Данас се користе различити модалитети од фацијалне експересије, геста, визуелних/пиктографских симбола, симбола објеката/појмова до правих (3D) објеката, итд. Деца и особе које имају поремећај у остваривању комуникације користе *AAC* као подршку говору који је недовољно развијен и непрецизан или као једини облик комуникације².

Аугментативну и алтернативну комуникацију користе и деце уредног развоја, у прелингвалном, али и каснијим развојним периодима, као медијум за успостављање интерактивног односа са средином. Деца уредног развоја у току одрастања интегришу више комуникативних модалитета пре него што се развије говор. На најмлађем узрасту дете користи гест, покрете шаке/руку/тела, фацијалну експересију и вокализацију. Учесталост и доминација појединих модалитета током развоја се мења, тако што дете с временом постаје све сигурније у једном од комуникативних модалитета (нпр. природни гест) који се касније допуњава или замењује другим модалитетом. *Рекодирана модулација* представља "чист" прелаз из једног у други модалитет комуникације (нпр. "чист" прелаз са природног геста на говор). *Мулти-модуларна* или *тоталну комуникацију* представља умрежавање два или више модалитета (нпр. повезује се гест са вокализацијом/речима).

1.1. Примена аугментативне и алтернативне комуникације

- *AAC* се користи као прелазно средство до говора; служи као мост од невербалне комуникације у правцу говора. Препоручује се за децу која не користе говор између 12 и 18 месеца. Услед немогућности да се успостави комуникација деца често испољавају неочекивано понашање проузроковано чињеницом да околина не разуме њихове потребе (нпр. иако су наизглед задовољене потребе дете, оно дуго плаче). Овај начин употребе *AAC* посебно је користан код деце са интелектуалним развојним поремећајима

² www.augcominc.com

и са аутизмом. Поред алтернативних видова комуникације користе се и знакови из знаковног језика за глуве особе као и комуникацијске плоче и др., све док се не успостави вербална комуникација.

- ААС се користи као додатак говору; обезбеђује се сликовни речник, визуелна структура реченице, визуелни прикази коментара које дете не може вербалним говором да искаже. Олакшава се разумљивост поготово код адолесцената и старије деце која имају потребу да се изразе, али испољавају озбиљне поремећаје у комуникацији.

- ААС се користи уместо говора; алтернативни комуникацијски систем се користи код деце која не могу да остваре вербалну комуникацију. Овај систем је најкомпликованији пошто је потребно да се ускладе све потребе детета у разним окружењима – школа, кућа, заједница.

1.2. Креирање окружења погодног за примену аугментативне и алтернативне комуникације

Аугментативна и алтернативна комуникација је систем који укључује различите методе и модалитете за успостављање, развој и подршку комуникацији. Избор приступа за подстицај комуникације зависи искључиво од процењених потреба. Тим стручњака у сарадњи са родитељем дефинише видове подршке и прати напредак. Утврђује се: да ли је код детета присутна намера за остваривањем комуникације; на које начине дете тренутно комуницира; какве садржаје је потребно увести у рад са дететом; да ли се ААС одмах укључује у различите ситуације и окружења; да ли ће се приступ ААС користити у затвореном или отвореном простору; колико ће особа бити укључено у примену система (родитељи, учитељ, терапеут, пријатељи); који ће се симболи користити (слике, слова, речи); колико симбола се користи (да ли дете може да бира шта жели између неколико симбола или понуда треба да буде већа, на пример избор између 20 симбола); како ће симболи бити смештени/приказани; колико су сложене језичне потребе детета; како ће изгледати порука која се детету шаље (глас, слика, знак); ко ће уводити дете у нови систем комуникације; колико је потребно времена породици да научи да примењује нови систем комуникације; какав је план праћења детета; као и многа друга питања.

Поред свега изложеног корисно је да имати у виду како дете бира жељени појам, да или прави избор показивањем на слику појма или на друкчији начин (нпр. стиском руке терапеута/родитеља, или стиском гумене лутке што је неопходно код деце са моторичким сметњама). Постоји и начин давања одговора који се зове семантичко енкодирање помоћу пиктограма који имају више значења и који се комбинују, а посебно су применљиви за децу са интелектуалним развојним поремећајима.

Симболи који се користе за представљање језика:

Објекти: из дечјег окружења и који нису апстрактни;

Фотографије: црно беле или у боји. У боји су употребљивије пошто нуде више података и сличније су правом објекту (нпр. слика самог детета за реч "ја" уместо слика дечака/девојчице),

Обојене слике: преузете из часописа или интернета у функцији дечјег речника - помажу деци за боље разумевање текстова. Сlike се лепе испод текста или на пано;

Црно-бели цртежи: једноставни, погодни за копирање, користе се и код израде тестова и важно је да се деца навикну на њих;

Апстрактни симболи: ближи су писаном језику од слика пошто нису слични објекту. Користе их деца која могу да разумеју апстрактне симболе;

Слова: деца би требало да познавају слова да би користила синтетизовани глас. Одаберу слово и пишу реч која почиње са изабраним словом.

Речи: могу бити употребљене појединачно/изолирано или као "окидач" за неку фразу или реченицу нпр. на компјутеру притиском речи "молим" активира се фраза "молим те додај". Овај начин комуникације користи се код деце старије од 6 година.

1.3. Приступи/системи и методе које припадају аугментативној и алтернативној комуникацији

Приступи/системи

- Гестовно/знаковни систем био је предмет многих анализе и теоријских разматрања. Ради јаснијег сагледавања важности термиолошких одредница, цитираћемо нека теоријска разматрања о гесту:

Кристал (1995) гестове сагледава као много мање систематске и обухватне у односу на знакове, при томе, он сматра да постоји мали број гестова који се праве руком и они се користе ad hoc, ради изражавања малог броја појмова. Сви људи праве гестове, али мало њих је научило да се користи знаковним језиком (Кристал,1995). Волтер (1983) сматра да гестовни систем представља пред-знаковну фазу у развоју знаковног језика и да се у том периоду гест развија кроз две фазе: фаза гестуалног показивања или означавања нечега и фаза гестовног наговештавања о предмету (Volterr,1983; по Gregory, Knight, McKraken, Powers & Watson, 1998, по Николић,2009). Руски психолог и сурдопедагог Наталија Григоревна Морозова (Николић, 2009) посебно је проучавала проблем гестовно-мимичког говора глувих и изложила је да се сви гестови могу класификовати у три групе:

-функционални гестови, помоћу којих се изражава имитација радњи;

-дескриптивни гестови, помоћу којих се на конкретан начин описује и приказује предмет;

-симболички или договорени гестови; значење ових гестова разумеју само они који су учествовали у договору о симболичком значењу геста.

На основу ових, али и многих других теоријских разматрања кључне карактеристике геста су крајња очигледност, непосредност уз могућност имитације објеката, радњи и стања.

Гестовни систем је важан за сву децу, а посебно ону која показују поремећаје у остваривању комуникације. За ту децу је препоручљиво да се око њихове пете године, поред геста, укључе и знакови из знаковног језика, али не као примарно средство комуникације већ као помоћ при формирању сложенијих језичких структура (нпр. знак се користи за приказ предлога). Знакове дете може да користи и ако је уморно или љуто или када му је тешко да говором саопшти поруку. У оваквим случајевима знак служи као подрживач и користи се паралелно са методом која подстиче говор.

Метод:

-Систем комуникације разменом сличица (PECS: Picture Exchange Communication Sistem, у даљем тексту PECS) је метод који су развили Боундли и Фрост (Bondy & Frost, 1984) да би помогли деци са аутизмом да науче иницијалну комуникацију.

-Третман и образовање деце са аутизмом и комуникативним сметњама (TEACCH Treatment and Education of Autistic and Communication related Children Handicapped, у даљем тексту TEACCH).

1.3.1. Комуникација природним гестом (приступ)

У ранијим истраживањима о развоју дечјег језика занемарена је улога геста у прелингвалној фази развоја говора. Данас је препозната важност гестовног система, који се развија у најранијем периоду социјалне интерактивности са одраслима, и то код деце која путем геста исказују своје жеље и потребе. Образац гестовног развоја је добро структуриран, а сам гест је током читавог живота пратећи елемент говору.

Развој геста одвија се кроз две гестуалне комбинације: *деиктички гест* који се користи за показивање или означавање нечега или некога, а другу *репрезентативни гест* који се користи за наговештавање о предмету, радњи или особи о којој се ради (Volterra, 1983; по Capirci, Cattani, Rossini & Volterra, 1998; по Николић, 2009).

Прва реч и знак

У раном периоду развоја говора деца користе : деиктички и репрезентативни гест тако што дете поред речи додаје деиктички и /или репрезентативни гест. Разумевање

процеса у прелингвалној фази је од посебне важности за креирање програма алтернативне комуникације.

Врло важна тема у разумевању процеса комуникације је удружена пажња као развојна компонента посебно битна у процесу социјализације и комуникације. Удружена пажња се односи на тријаду: дете- друга особа -предмет. Дете са 9 месеци може да прате поглед, али тек са 12 месеци (најкасније до 14 месеци) може невербалном комуникацијом- показним гестом или погледом да усмере другу особу на одређени предмет. Код деце са интелектуалним развојним поремећајима присутно је заостајање у говору као и у удруженој пажњи на чију важност су истраживачи указали посебно на нивоу рецептивног говора и речника. Уз помоћ удружене пажње дете повезује реч (знак) са радњом или предметом пажње.

Речник детета, у раном развојном периоду, карактерише веза између знака и говора. У даљем развоју говора долази до раздвајања модалитета тј. повећава се напредак у једном модалитету (код детета уредног развоја то је вербални говор) чиме долази до редукције природног геста (на почетку деца користе знак, па знак и вокализацију/говор да би на крају говор преовладао). Важна улога геста у раном развоју говора је кључни разлог због кога се у ААС иницијално полази од геста.

Кључна одлике геста су да је визуелан и тактилан. Код особа са развојним интелектуалним и комуникативним поремећајима визуелно-моторички канал је "снажнији" од аудитивно-вокалног.

Геста је:

- визуелан и конкретан;
- генерално статичан и перманентан;
- лако препознатљив и брзо се памти;
- не захтева моторичку спретност;
- осигурава комуникацију тамо где нема гласовног израза, подстиче ране читалачке вештине (Murray-Branch & Gamradt, 1999, по Powell & Clibbens, 2003.)

Процес генерализације код гестовне и мултимодалне-тоталне комуникације је неопходан за развој речника, граматике и прагматике. Такође, деца уче и семантику употребом једног знака у више ситуација, чиме се повећава ниво разумевања. Поред тога, побољшавају се ране прагматичке вештине као удружена пажња, наизменични говор (turn-taking), интеракције родитељ-дете, стицање експресивног речника, разумевање ситуационог говора и увођење у почетне елементе описмењавања (Powell & Clibbens, 2003).

1.3.2. Систем комуникација разменом сличица (The Picture Exchange Communication System, PECS)

Систем комуникација разменом сличица (The Picture Exchange Communication System, PECS; у даљем тексту PECS) осмислили су аутори Фрост и Боундли (Lori Frost & Andrew Bondy) 1984. године. Ова метода је намењена деци која у комуникацији не користе вербални говор. У том смислу PECS је прилагођена деци и особама која су наклонена невербалним видовима комуникације односно коришћењу визуелних комуникативних средстава. Почетни добри резултати су утицали да метод врло брзо постане део обавезног програма у раду са децом/ученицима различитих сметњи у развоју, која за последицу имају отежану комуникацију.

Метод је у почетку претрпео критике стручњака наклонених вербалним методама, као и родитеља који су били на чврстом становишту да вербални говор нема алтернативу. Противници PECS су сматрали да невербални приступ успорава или потпуно потискује могућност развоја вербалног говора. Ипак, неколико година од примене методе, негативне реакције почињу да губе на значају, пре свега због резултата добијених применом PECS. Многе студије су потврдиле да метод подржава развој вербалног говора, функционалну комуникацију деце са околином, учење и социјализацију и то без обзира да ли дете влада вербалним говором или не.

Метод PECS подразумева употребу комуникативних алатки које могу бити у виду манипулативних сличица доступних путем компјутерских програма. Најчешћа алатка која се користи у овој методи је *Комуникативни систем помоћу слика* (The Picture Communication System, PCS). У непосредном раду са децом задатак терапеута/учитеља/родитеља је да се кроз планиране активности са сликама омогући детету остваривање контакт са окружењем, разумевање значење појмова/активности/догађаја као и симболичка комуникација. Дете кроз методу развија невербалну комуникацију са окружењем, учи, одговара и поставља питања, исказује мисли и осећања, коментарише, итд. Метод не занемарује вербалну комуникацију, већ је стално подстиче када год је то могуће, али сам говор није приоритет већ комуникација (Stokes, 2012).

Материјал који се користи у току примене PECS:

- картице на којима су цртежи или фотографије појединачних појмова;
- визуелни распоред сачињен од појединачних картица са сликама или цртежима;
- визуелни план или шема за подршку.

Циљеви PECS методе су:

- постизање услова за квалитетније и брже учење,
- подстицање комуникације са околином,
- остваривање функционалног комуникационог система.

Принцип у примени PECS методе је такав да је на самом почетку рада, акценат искључиво на коришћењу једноставних иконица (слика) у циљу успостављања комуникације. Резултати у раду даље иницирају развој програма за формирање реченица путем икона/сличица.

Система комуникације разменом сличица укључује шест фаза:

Фаза I: како остварити комуникацију – деца уче како да користе и размењују сличице за предмете или активности које желе;

Фаза II: удаљеност и упорност – деца и даље користе појединачне сличице, али уче да генерализују стечену вештину у различитим ситуацијама и на различитим местима, са другим особама и ван непосредних ситуација односно са удаљених позиција путем телефона или компјутера.

Фаза III: разликовање сличних слика – уче да селекутују слику између две или више слика у намери да питају/добују тражени предмет или започну омиљени активност. У овој фази слике су у појмовнику, или књизи појмова, деца издвајају слике које им требају како би започели комуникацију.

Фаза IV: структура реченице – деца уче да прикажу једноставну реченицу тако што бирају сличице из појмовника и ређају их у форми реченице. На пример, користе сличицу за *Ја желим* иза које стављају сличицу са појмом или активношћу коју желе да реализују.

Фаза V: одговарање на питања – деца сличицом одговарају на постављено питање. Пример за питање : Шта желиш? Дете бира сличице са појмовима или активностима и на тај начин одговара. Питања се постављају помоћу сличица.

Фаза VI: коментарисање/запажање – деца уче да коментаришу ситуацију, захтев или питања. Пример за питање на које се очекује коментар: Шта ти видиш? Шта ти чујеш? Шта је то? Уче се да формирају реченицу која почиње са: Ја видим.. или ја чујем... ја осећам..То је....итд³.

³ <http://www.specialed.us/autism/nonverbal/non14.htm>

1.3.3. Метод подршке и образовање деце са аутизмом

и поремећајима у комуникацији (Treatment and Education of Autistic and Communication related Handicapped Children: TEACCH)

Метод подршке и образовање деце са аутизмом и поремећајима у комуникацији (Treatment and Education of Autistic and Communication related Handicapped Children: TEACCH, у даљем тексту TEACCH) је приступ који укључује програме подршке за децу/особе свих узраста и различитих нивоа функционалности. Приступ подразумева и укључивање истраживачког програма као развојне компоненте. TEACCH метод је поставио Ерик Шоплер (Eric Schopler) са колегама на Универзитету Северна Каролина у периоду од 1970. до 1975. године. Данас постоји девет TEACCH центара само у Северној Каролини. Поред тога, многи наставници широм Америке су преузимали и прилагођавали метод потребама својих ученика.

И поред чињенице да свака школа може у свој програм да укључи TEACCH, метод се до сада најчешће реализовао у специјализованим школама. TEACCH се базира на чињеници да особе са комуникативним поремећајима доминантно уче визуелним путем. Интервентне стратегије су фокусиране: на објекте и визуелни дидактички материјал; планирање и организовање времена; планирање и организовање активности и задатака. Приступ је постављен у складу са индивидуалним потребама детета/особе тако што се пажња усмерава на исказане потребе у комуникацији, организацији, генерализацији, сензорним процесима, реакцијама на промене и специфичностима које одликују односе детета са другима.

Специфичност методе је у организацији учења/наставе. Организовање учења/наставе се састоји из три компоненте:

- Организација простора;
- Распоред активности (временско планирање);
- Метода учења и извођења наставе.

Терапеут који ради по овој методи, за свако дете/особу припрема прецизан програм рада. Програм помаже деци/ученицима да разумеју где се налазе, шта и како раде уз стално подстицање њиховог осамостаљивања.

Организација простора

Учионица је припремљена и уређена тако да свако зна где му је место, као и које активности се у одређеном делу учионице изводе током и након наставе. У простору учионице је одређен кутак за самостални рад као и место за групни рад. Јасно су означена места за одређене активности, а ученик се подстиче за самостално кретање од једне до друге активности. Део учионице предвиђен за игру удаљен је од излазних врата како би се предупредило самостално напуштање учионицу. Места за рад и игру

се добро просторно организују са доступним материјалом за њихов рад и игру док су материјали које користи учитеља недоступни за ученике. Учионица је уредна, материјал се спрема после сваког дана, поломљен или неадекватан материјал се износи из учионице.

Распоред активности (временско планирање)

Метод укључује две врсте распореда битних за организацију учења и игре. Први је *дневни распоред активности у учионици*. Он помаже ученицима и учитељу да тачно знају шта ће се током дана дешавати (след активности). Дневни распоред усклађује и повезује активности које се изводе индивидуално са активностима које се изводе у групи, усклађују се радне и наставне активности са временом за одмор и опуштање као и ужину. Дневни распоред се ослања на шири (глобални) програм са листом наставника и асистената који су ангажовани са ученицима током дана. Други распоред је *лични распоред за сваког ученика*. Лични распоред садржи активностима са јасно постављеним очекивањима које ученик на дневном нивоу треба да оствари кроз групне или индивидуалне активности као и уз чију подршку ученик ради.

Лични или индивидуални распоред помаже ученику да прелази са једне на другу активност односно где треба да буде у учионици и шта треба да ради; када и где почиње да ради неки задатак и како га завршава. Оба распореда, дневни за одељење и индивидуални за ученика помажу да се успостави хармонизација између групних и индивидуалних активности, времена када наставник даје инструкције и објашњава као и времена када ученици раде сами или у групи.

Метода учења и извођења наставе

Метод извођења наставе и учења је постављен на бихевиоралним принципима. Приступ у раду је такав да се не издају инструкције пре него што ученик усмери пажњу на рад; користи се јасан и конзистентан језик; материјал се приказује и користи у организованом контексту; захтеви се излажу у мери коју ученик може да савлада и до границе када почиње да греша; ученик добија упутства како би учење било што ефикасније и успешније. Наставник даје јасну повратну информацију ученику о томе да ли одговор тачан или не, јасно су дефинисане последице као и подршка (награда) у вези са понашањем или начином рада ученика, пружа се подршка одмах пошто ученик оствари жењено понашање, подстиче се мотивација код ученика и подржава позитиван избор који прави ученик (Stokes,2012)⁴.

⁴ <http://www.specialed.us/autism/nonverbal/non14.htm>

1.4. Дидактичка (технолошка) помагала за комуникацију

1.4.1. Картице са сличицама за остваривање комуникације (*Picture Communication System PCS*⁵)

Картице са сличицама служе за подстицање и остваривање комуникације. На картицама су нацртани појмови, активности и стања, симболи за појмове или фотографије (реалистичне слике). Многи компјутерски програми који служе за припрему сличица садрже и упутства за рад како би корисник што лакше и ефикасније припремио визуелни подршку која за свако дете може да буде друкчија. Наставник је у могућности да сам организује сличице и припреми дечји појмовник. Увеличане слике се користе за пано као визуелни део наставне јединице; појмовник; дневни /недељни распоред. Већина софтвера укључује базу од + 3500 појмова и симбола које наставник комбинује и користи у зависно од потреба ученика.

Компјутерски програм омогућава припрему:

-Визуелног распореда; (распоред часова, дневних распореда за сваког ученика, распореда активности одељења у току недеље, итд);

-Картица за комуникацију;

-Припрему наставних јединица.

Картице са сликама као и софтверски програм су подједнако важни и корисни и за рад код куће односно успостављање функционалне комуникације са породицом. Терапеути и наставници који користе програм су у обавези да и родитеље упуте у коришћење сличица за комуникацију тако што ће родитељи посматрати рад терапеута и наставника. Софтверски програм за продукцију сличица се сматра једним од најважнијих дидактичких помагала за ученике са развојним комуникативним поремећајима.

1.4.2. Табла за комуникацију

Табла за комуникацију се креира индивидуално, за свако дете, садржи слике, фотографије, симболе, слова и др. Користи се као прелазна фаза у развоју говора код деце која не показују спремност да користе говор. Припрема се појмовни речник са сликама које приказују појмове из дететовог окружења и интересовања. Табла за комуникацију се користе као подршка говору и у случајевима када дете због моторичких сметњи не може знаковима да пренесе поруку. Плоча у кућним условима могу да буду и врата од фрижидера на која се лепе разне слике и апликације, затим зид у соби са сликама играчака на које дете показује и бира чиме жели да се игра, итд.

⁵ Прилог 1 (PCS)

1.4.3. Књига у сликама као подршка комуникацији

Књиге као подршка комуникацији се користе код деце којима плоче за комуникацију нису довољне или су их прерасли као и код деце која више воле да листају мале или велике књиге са сликама, симболима или речима. Књиге и табла могу да се користе паралелно. Књиге су у форми појмовника/албума, прате их и сетови пластичних карата који су различити у односу на ситуацију и тему (кућа, ручак, школа, игра, улица, град, итд).

1.4.4. Техничка помагала

Технолошка помагала могу бити класичан мали компјутер/комуникатор/ајпед, услов је да су усклађени са потребама и вештинама детета. Овај начин комуникације је погодан јер пружа синтетизовани глас погодан за дете које не може да говори, стимулише говор пошто дете може да чује неку фразу више пута, спорији је од нормалног говора за децу која имају тешкоће у аудитивној перцепцији, дете има контролу над тим говором понавља или успорава говорни аутомат, а помаже и код описмењавања. У ову врсту помагала спадају и комуникатори који такође обезбеђују синтетизовани говор. Комуникатори могу да буду различитих величина, мањи су погодни за ношење док они који су величине тастатуре користе се у учионици или код куће (број сличица: 32X 5). Појмови и поруке могу да буду снимљени гласом детета/наставника/родитеља. Поред самог компјутера или комуникатора у понуди је и компјутерски програм (Boardmaker Speaking Dinamically Pro). То је рехабилитациони програм за комуникацију који служи као наставно средство за рад са децом са већим сметњама у развоју и комуникацији. Служи за израду сличица, а може да се користи и као комуникатор уз компјутер.

II ПОГЛАВЉЕ

СРПСКИ ЗНАКОВНИ ЈЕЗИК⁶

2. Комуникација код деце са оштећењем слуха

Различити приступи у разумевању развоја деце оштећеног слуха утицали су на креирање великог броја, често потпуно супротних рехабилитационих програма (орални, мануелни, гестовни, знаковни, тотална и двојезична комуникација) који су се развијали и мењали од средине осамнаестог века до данас.

То је период када се у Сједињеним Америчким Државама отвара један број специјалних школа са програмима који укључују знаковни језик. Тада се покрећу истраживања која испитују лингвистичку аутентичност знаковног језика. Већ током седамдесетих година двадесетог века, сумирају се показатељи који говоре о лингвистичкој независности знаковног језика, као и пуној језичкој аутентичности знаковног језика који има изграђену структуру, дефинисану граматику и богату лексику.

Поновно "откривање" знаковног језика, у једном тренутку, укључује лингвисте и психологе који у том језику препознају одличан медијум за шире сагледавање природе људског језика и узрочно-последичну динамику когнитивног развоја, како код деце са проблемима у вербалној комуникацији тако и код деце уредног развоја.

Једно од најважнијих питања, које се појављује у последњој декади је питање одрастања у двојезичној средини (билингвизам) као и улога знаковног и вербалног језика у образовању деце.

Развој знаковног језика - важне личности и догађаји

У литератури има врло мало података о раној историји знаковног језика. Коришћење знакова од стране глувих забележено је у грчким и римским списима, али без икаквих појединости. Проучавање знаковног говора у новије време почиње радовима француског педагога и свештеника, Шарла Мишела Де л'Епеа (Sharla Mishela de L'Epea; 1712-1789; по Савићу, 2002), који је 1775. разрадио знаковни језик за употребу у школи за глуве у Паризу. Порекло његовог система базира се на модификацији знакова које су користили глуви у Француској у то доба, али је употребио и неке знаке из шпанске ручне азбуке. После смрти Де л'Епеа његову школу је преузео опат Сикар (Roch Ambroise Cuceron Sicard 1742-1822; по Савићу, 2002) који је дактилним знацима додао методичке знаке за падеже и граматичке облике, и тиме увео и гест у наставу говора. Сикар је у правом смислу речи зачетник комплексног приступа знаковном језику, пошто је први увео граматичке симболе у знаковни језик, што је представљало искорак

⁶ Прилог 2

тог језика ка лингвистичкој породици правих језика. Поједини страни педагози учили су у л'Епеовој и Сикаровој школи, тако да се утицај тог система раширио на Русију, Ирску и Америку. Чувени амерички педагог, Томас Галодет (T.Gallaudet, 1787-1851; по Савићу, 2002) донео је у Америку нове знакове и друкчији приступ развоју и унапређивању знаковног језика. Ти знакови почели су да се користе заједно са већ постојећим које су користили глуви у Америци.

Али, већ крајем деветнаестог века, тачније 1880. године, у Милану, на међународној конференцији о рехабилитацији и образовању особа које не чују, одлуком већине стручњака, стављена је прохибиција на употребу знаковног језика. Стручњаци су прогласили знаковни језик главним кривцем за успоравање правилног развоја деце са оштећеним слухом, као и за занемаривање особа оштећеног слуха у оквиру ширег друштвеног контекста. Знаковни језик, као алтернативни комуникациони модел, тада опстаје већином у неформалним срединама, у којима се налазе искључиво особе које не чују, као и у разним организацијама и асоцијацијама глувих особа. У њима се "одржава ватра" за знаковни језик, и то до шездесетих година прошлог века, када тај језик поново постаје актуелна тема стручњака у многим земљама света.

Развој дактилологије и знаковног језика у Србији

У историји знаковног језика познато је да је један од првих учитеља ученика са оштећеним слухом у Русији био Григорије Александрович-Гурцев (1778-1858), Србин из Аустрије, који је од Турака пребегао у Русију. Григорије је 1838. године објавио књигу "Енциклопедијски курс методичких и практичних часова" са илустрацијама прстне азбуке за глуве.

Дактилолошка азбука стигла је у нашу земљу највероватније из бечког завода за глуве, преко књиге Франца Хермана Цеха "Очигледна стварна и говорна настава". Та књига послата је свим учитељима редовних школа које су у својим разредима имале и ученике који не чују. На основу те азбуке учитељ Јован Бољарић је 1894. године израдио прву Српску прстну азбуку. Убрзо затим отварају се приватне школе у Пожаревцу 1896. и Београду 1897., у којима се настава изводила у складу са одлукама Миланског конгреса. То значи да су то биле чисто оралне школе, чиме је потреба за дактилолошком азбуком почела да јењава. Невербална комуникација званично се враћа на наше просторе на Четвртом конгресу Савеза глувих Југославије 1957. године, када је донета одлука да се изради јединствена ручна азбука за целу земљу. Свакако, једна од најважнијих активности коју је покренуо Савез глувих Југославије била је израда прстне азбуке на основу ћириличног писма 1991. године. У Србији су објављена четири гестовна речника: Вукотић и Магарото, Први приручник за међународни знаковни речник (1959), Савић, Знаковни речник за глуве (1986), Поповић, Кнежевић, Деспотовић, Говор руку - приручник за учење гестовног говора, и Јанковић-Лежаков, Кнежевић, "Мој први гестовни речник" (2003).

Студије и истраживања о структури и лингвистичкој димензији знаковног језика

Прича о независности и целовитости знаковног језика почиње у Сједињеним Америчким Државама са Вилијамом Стокеом 1960. (Marschark, 1993). Он се сматра првим лингвистом који је анализирао структуру знаковног језика по методским принципима карактеристичним искључиво за лингвистичку анализу вербалних језика.

У Европи такве студије почеле су да се објављују много касније. До сада је највећи број студија објављен о структури и развоју америчког и британског знаковног језика, који се сматрају најразвијенијим знаковним језицима. Ти језици су лексички изузетно богати, са сопственим правилима која се гранају у морфолошке, синтаксичке и семантичке одреднице. Чак и ако се чини да знаковни језик има карактеристике које су преузете из говорног језика, то је само у ситуацијама када особа која продукује знакове жели да осигура или повећа комуникациони ниво са примаоцем информација, који је најчешће из говорног комуникационог окружења. Сток, Кејстерлин и Кроненберг (Stocoe, Casterline и Croneberg, 1965; по Marschark, 1993) написали су прву основну морфолошку анализу америчког знаковног језика (АСЛ). Идентификовали су 55 положаја (18 покрета рукама; 12 положаја за артикулацију и 25 покрета телом) потребних за знаковну комуникацију. Они су урадили и правилник са упутством о примени покрета у зависности од тога да ли се користе једна или две руке и како поставити руке или руку у односу на особу која је прималац поруке.

Хокет је 1963. (Marschark, 1993, по Николић, 2009) израдио нацрт функционалног лингвистичког поља које се састоји од шеснаест карактеристика типичних за сваки целовит и заокружен лингвистички систем. Нацрт је требало да допринесе схватању функционалне улоге језика. Хокет је истакао да се неке од тих шеснаест карактеристика налазе у бројним комуникационим системима који постоје поред људског говора, али само изграђени језици укључују све набројане карактеристике.

Основна обележја сваког функционалног језика

Језичка мапа коју је поставио Хокет представљала је критичку нит на бази које је 1968. године урађена једна од најдубљих анализа знаковног језика. Хокет и Алтман су покренули истраживање које је испитивало структуру и улогу знаковног језика и које је требало да одреди његову лингвистичку димензију и статус. Потврђено је да амерички знаковни језик садржи и примењује све карактеристике које један језик чини функционално и прагматично употребљивим у интер-персоналној комуникацији. Чињеница да се преко знаковног језика успешно остварује комуникација за ове стручњаке била је довољна да знаковни језик добије атрибут језика са лингвистичким статусом.

Ради јаснијег сагледавања критеријума који су послужили Хокету и Алтману у испитивању лингвистичке димензије знаковно-језичког поља, приказујемо свих шеснаест критеријума по којима се један језик прикључује или издваја из породице језика. Језик испољава функционалност преко следећих карактеристика:

- Комуникациони канал

Димензија језика се сагледава преко канала који се користи у комуникационој реализацији. Сам Хокет је на почетку својих истраживања језичке канале лимитирао на слушно-говорни канал, да би касније, кроз заједнички рад са Алтманом у мапу основних језичких карактеристика укључио мануелни и визуелни канал као потенцијалне језичке преноснике.

- Емитовање или пренос порука и директан пријем

За разлику од особе која чује и бинаурално прима поруку преко звука који се креће кроз ваздух, пријем поруке преко визуелног канала укључује и знаковни језик за особе које не чују. Док се порука емитује, прималац који не чује стално је усмерен на извор информација. У односу на социјални и когнитивни развој, значајну улогу има могућност, односно немогућност, директног пријема информација, пошто немогућност пријема има озбиљне импликације на укупни развој деце са оштећеним слухом.

- Брзо ишчезавање (пролазност)

Једном изговорена реч или показан знак брзо ишчезава и више није расположив за даљу употребу.

- Разменљивост

Комплетна размена се односи на чињеницу да компетентни корисник језика може и да произведе и да прими језичке сигнале. То је способност која одваја човекову комуникацију од комуникације коју користе животиње. Код животиња један пол може само да емитује сигнале а други пол може само да их прима.

- Тотална повратна спрега

У склопу са способношћу целовите размене информација јавља се и карактеристика која је означена као повратна информација (eng. Feedback) то је способност арбитра у комуникацији да и сам прими поруку коју шаље комуникационом партнеру, што омогућава заокруживање процеса комуникације или задовољење комуникативних потреба особе која је одашиљач порука.

- Специјализација

Основни аспект код знаковне и вербалне комуникације је да су корисници специјализовани у остваривању комуникације и да не осећају, заправо не региструју последице самог физичког ангажовања. Ручни и вокални комуникациони пут могу да се укључују и у друге видове ангажовања, али када су усмерени на језик онда не постоји могућност преузимања никакве друге улоге.

- Семантичност

Говорни и знаковни сигнали имају значење, заправо чврсту везу са стварношћу на коју се односе. Кроз знаковне симболе се прожимају иконички и индекс знаци који

изгледају као појам или радња које се репрезентују, као што и ономатопејске речи звуче као појам који се преко звука репрезентује.

- Арбитрарност

Већина лингвистичких симбола су по договору, дакле произвољно одабрани као језички елементи за ствари, појмове и радње које се представљају.

- Дискретност

Знаковни или говорни речник састоји се од издвојених јединица.

- Двојност шаблона

Свака језичка порука, говорна или знаковна, стиче своје значење у непосредној комуникацији тако што садржи и пратеће компоненте које је јасније одређују. Пратеће елементе у говорној комуникацији чине прозодијске карактеристике (јачина звука, тон, темпо) говора, које ближе одређују значење поруке. Иста реч или порука има различито значење у зависности од начина на који се изговори. У знаковној комуникацији прозодију чини израз лица, динамика којом се покрети изводе и комплетна гестикулација тела. У том смислу у комуникацији постоји и феномен двојности примера или шаблона, пошто иста порука носи другачије значење, које је одређено пратећим комуникационим елементима.

- Отвореност или продуктивност

Кроз феномен дуалитета шаблона, семантички ниво људског говора исказује висок степен креативности и стваралачког набоја у оквиру комуникационог система. Могуће је да се преко знаковног језика шаљу поруке које никада пре нису емитоване и коначно, суштински принцип говорне и знаковне комуникације је да не постоји ништа што се не може преко говорног и знаковног медијума приказати или описати. Ова особина означава способност да се продукују и креирају нове поруке.

- Измештање или дистанцирање

Језичка порука продукована говором или знаком може се односити на предмете или догађаје који нису непосредно присутни и који се непосредно не дешавају. Истина, још су веома присутна мишљења којима се капацитет и домет знаковног језика ограничава само на теме које су део непосредне стварности. Такви ставови искључују димензију компетентности из знаковног језика, али нико ко је имао прилике и времена да бар мало савлада знаковни језик неће се сложити са тим тврдњама, пошто знаковни језик, преко карактеристика као што су посебност, и отвореност стиже и до комплексности која се издваја као есенцијална карактеристика људског говора. Ова говорна карактеристика претпоставља изграђен и добро утемељен одређени ниво у когнитивном развоју корисника.

- Извртање или обилажње истине

Језик нас снабдева могућношћу да износимо ствари које не одговарају стварности, да изврћемо и заобилазимо истину.

- Језичка повратност или металингвистичка компонента језика

Језик у свом широком пољу деловања оставља и простор за одношење према самоме себи. Примера ради, птица не може у својој песми да разматра лепоту свог певања нити пас може да коментарише лавез код других паса. Захваљујући карактеристици која се зове језичка повратност или металингвистичка компонента, човек може да коментарише и анализира своје поруке које продукује говором или гестом. Без те карактеристике књиге и саветовања о језику и лингвистици би тешко доказали сложеност и слојевитост људског језика.

- Способност усвајања језика

Супротно комуникационим системима код животиња, човек који савлада један језик поседује све потребне способности да савлада и други или више језика. Глувоћа свакако отежава учење вербалног говора, али сигурно не представља несавладиву препреку. Тешкоће се преко савремених методских поступака за развој говора веома успешно превазилазе. Особа са тешким оштећењем слуха поред свог знаковног језика лако усваја и други знаковни језик. Поред патолошких стања која учење могу да успоре, важно је истаћи да је сваки језик могуће научити и усвојити.

- Традиционално преношење усвојеног

У људској комуникацији постоји феномен матерњег језика, који се учи кроз трансфер са родитеља на децу. Супротно од људског искуства, животиње генетским путем стичу информације о комуникационим вештинама (ретке су животињске врсте које прво треба да буду изложене одређеној комуникационој вештини да би је потом савладале. На пример, одређене врсте птица).

Хокетова и Алтманова мапа основних језичких карактеристика није израђена за потребе лингвиста већ да би се издвојиле комуникационе компетенције које треба да садржи сваки језик који претендује на атрибут правога језика. У каснијим истраживањима о лингвистичкој структури америчког знаковног језика, многи стручњаци, а пре свих Клим и Белуђи (Kllim, Bellugia, 1979; по Кристалу, 1995) приказали су знаковни језик као систем који у својој структури садржи сва обележја карактеристична за сваки природни језик.

Однос знаковног и говорног језика

Заједничко за стручњаке као што су Фурт, Мидоу, Каприћи, Катани, Либен и Сузан Грегор (Furth, 1966; Caprici, Cattani, Rossini, Volterra 1998; Liben, 1978; Meadow и Gregory; по Gregory, Knight, McCracken, Povers, Watson, 1998) су истраживања у којима су испитивали значај знаковног језика за комуникативни, али и укупни развој деце оштећеног слуха. Посебно су интересантна истраживања која су испитивала однос знаковног и вербалног језика.

Мидоу и Орланс (по Gregory, Knight, McCracken, Povers, Watson, 1998) сумирали су резултате са неколико оралних тренинг програма. Резултати су показали да деца са оштећеним слухом предшколског узраста заостају у развоју говора за вршњацима који чују две до три године. Један од разлога за тако евидентно кашњење у развоју говора, посебно код деце из оралног програма, је чињеница да родитељи веома касно региструју да дете има слушне проблеме (са 19 месеци се у просеку открива глувоћа код деце која касније иду у говорни програм, а са 15 месеци код деце која се касније укључују у програм знаковног језика).

Основна дилема у истраживању Бресела и Кјугла (Brasel & Quigley, 1970; по Marschark 1993.) била је да ли укључивање деце у знаковни програм омета даљи вербално-језички развој деце оштећеног слуха. Испитивана су деца предшколског узраста која су прво била само у вербалном програму, а затим и у програму знаковног језика. Резултати истраживања показали су да знаковни језик не омета и не успорава даљи говорни развој. Чак супротно од почетних очекивања, гласовни говор и знаковни језик су деловали комплементарно, што је утицало на даље подстицање и унапређивање комуникационих вештина код те деце. Грисволд и Комингс (Griswold, Commings, 1974; по Gregory, Knight, McCracken, Povers & Watson, 1998) испитивали су феномен тоталне комуникације код деветнаест-оро деце оштећеног слуха узраста од годину дана и седам месеци до четири и по године. У програму су били и њихови родитељи. Задатак је био да се анализира заступљеност знаковног и говорно-језичког модела на рецептивном и експресивном комуникационом нивоу. Након једног месеца истраживачи су констатовали да деца много чешће користе чист знаковно-језички модел. Знаковну комуникацију најчешће користе деца у предшколском узрасту, да би у току раног и средњег школског узраста на рецептивном нивоу преовладала тотална комуникација. Гирс (Geers, 1984; по Gregory, Knight, McCracken, Povers & Watson, 1998.) је испитивао знаковне вештине и говорно граматичке вештине код две групе испитаника, од којих је 168 било укључено у аудитивно-орални програм, а 159 у програм тоталне комуникације. Сва деца била су узраста од пет до девет година, са тешким оштећењем слуха и од почетка укључена у раноинтервентне програме. Као тестовни материјал коришћен је приручник за граматичку и функционалну анализу језика од Муга и Гирса (Moog, Gears 1984; по Marscharku 1993). Добијени резултати показали су да нема значајнијих разлика између група у знаковним и говорним вештинама, али полазници групе која је била под програмом тоталне комуникације постигли су слабије вербалне од невербалних способности. Деца су затим подељена у две групе, у зависности од слушног статуса родитеља, а у оквиру сваке групе и на још по две подгрупе у односу на узраст, од пет до шест година и од седам до осам година. Испитиване су комуникационе вештине код деце из различитих језичких средина и различитог узраста. Резултати су показали да у млађем узрасту није било значајних разлика између група, док је код деце старијег узраста, група чији родитељи не чују показала боља постигнућа на тестовима који су испитивали говорне и знаковно језичке способности.

Велики број истраживања бави се темама као што су: улога раних говорних и знаковних програма на развој комуникационих способности, затим транзиција са геста

на знаковни језик, први знаци и прве речи, значај језика у емоционалном и социјалном развоју деце која не чују. Затим, питања која се односе на ефекте раног развоја говора у контексту одређеног степена слушног оштећења, развој знаковне комуникације код малог детета са оштећењем слуха које одраста у типичном окружењу, статус детета које одраста са родитељима који чују или родитељима који не чују, социјално-образовни услови који се нуде деци са слушним оштећењем. То су само неке од тема које помажу у одређивању оптималних услова погодних за нормалан развој ове деце, без кашњења за вршњацима.

Стручњаци су се сложили о значају раног програма подршке у развоју деце оштећеног слуха, али још дају различите одговоре на питање који језички модел треба примењивати у тим програмима.

Истраживања која су испитивала време усвајања америчког знаковног језика код деце, показују да они који су укључени у програм након друге године живота не успевају добро да савладају граматику знаковног језика. Деца која нису у активном програму за учење језика до пете године живота никада не успевају да добро савладају ни знаковни ни вербални језик (Mauberry и Eichen 1991: Lonske, 1990 по Gregory, Knight, McCracken, Povers, Watson, 1998).

Невербални комуникативни модели

У формирању и продукцији знака постоје одређена правила која су у склопу теме или предмета који се тумаче или коментаришу. Сток и Батисон (Stokoe, 1960, Battison, 1978; по Gregory, Knight, McKracken, Powers, Watson, 1998) препознали су четири основна елемента потребна за јасно постављање знака. То су локација знака, померање руку, покрет и оријентација руке. Вештина коришћења знаковног језика укључује и способност у разумевању двојности обрасца или примера, слободу одлучивања и умеће процене поруке. И један од највећих присталица вербалне комуникације, Виготски (1931), својом изјавом да "језик не постоји само у говорној форми" уважио је феномен мануелне комуникације (Marjatta Takala, 1995).

Основне форме невербалне комуникације су дактилологија и знаковни језик. Знаковни језик се приказује кроз четири нивоа: национални знаковни језик (амерички знаковни језик-АСЈ; британски знаковни језик-БСЈ, и остали језици), знаковни национални језик или "школски знаковни језик" (знаковни амерички језик, знаковни фински језик, знаковни руски језик, као и остали језици), Пидин знаковни језик и знаковни чисти – национални језик или "знаковно дактилни говор" (AMESLAN).

Дактилологија

По Унесковој дефиницији из 1984. године, дактилологија је техника невербалне комуникације у којој се користи прстна азбука, а слова су приказана различитим положајем прстију једне или обе руке (Савић, 2002). Дактилологија је чврсто повезана са знаковним језиком и представља систем у форми "слово по слово". Користи се у ситуацијама када не постоји знак за одређени појам, када знак није довољно јасан и

прималац има дилему у разумевању поруке, или када се уводи нови знак за неки појам (Marschark,1993). Са становишта присталица језичке независности знаковног језика, веза знаковног језика и дактилологије је контрадикторна. Чињеница да се преко дактилологије знаковни језик ослања на вербално-језички систем, код одређеног броја стручњака ствара дилему када се говори о његовој аутентичности.

Национални знаковни језик

Национални знаковни језик је најсложенији ниво знаковног језика богате лексике са развијеном и независном структуром и граматиком. Озбиљније студије о структури и сложености знаковног националног језика су почеле шездесетих година прошлог века са Вилијамом Стокеом (Sing language structure, 1960; Dictionary of American Sing Language, 1965; по Liben,1978). Сваки развијен и стандардизован национални знаковни језик има основне, типичне карактеристике: национални знаковни језик није дериват или упрошћена форма вербалног или писаног језика. То је језик који има богат речник и граматику којом се мењају значења употребљених знакова у односу на задати контекст или форму. Знаковна граматика је независна од граматике вербалног или писаног језика. Национални знаковни језик није лимитиран само на конкретне садржаје и идеје већ је то заокружен језички модалитет преко кога је могуће исказати и идеје на апстрактном нивоу. Речник овог језика садржи термине који се односе на религију, политику, националност, историју, филозофију и многе друге области. Овај ниво знаковног језика најчешће користе особе оштећеног слуха којима је знаковни језик први или матерњи језик (Liben,1978). Особе са тешким оштећењем слуха користе овај језички модалитет у међусобној комуникацији. Са другим саговорницима они употребљавају знаковни национални језик или пицин форму, симултану комуникацију, тоталну комуникацију или говорну комуникацију, што зависи од саговорника.

Међу стручњацима који се баве проучавањем националног знаковног језика, постоји десна лингвистичка струја која инсистира да се тај језички модалитет уведе у све специјалне школе. Инсистира се такође и на даљем потискивању елемената вербалног језика, посебно граматике, која по њиховом мишљењу, нема функционални значај за знаковни језик. У исто време, расте број теоријских и практичних показатеља о све већем степену прожимања овог језика са елементима и карактеристикама говорног и писаног језика тако да овај језик све више у својој структури постаје сличан вербалном језику. Један од разлога за већу присутности елемената вербалног језика у знаковном језику су успешне методе и програми за развој вербалног језика који су из године у годину све ефикаснији и преко којих деца све успешније усвајају говор, писање и читање. Наш знаковни језик, који би одговарао овом нивоу, требало би да носи назив српски знаковни језик.

Знаковни национални језик

То је језик који представља комбинацију речника преузетог из националног знаковног језика и граматике и структуре преузете из националног вербалног или писаног језика. Овај знаковно-језички модел има јасан циљ, усмерен на успостављање ефикасне и јасне комуникације између саговорника, који најчешће користе различите матерње

језике. Са овим моделом знаковног језика олакшава се усвајање и развијање вербалног језика, као и брже усвајање читања и писања. Знаковни национални језик учвршћује комуникациони канал са већинском популацијом, што доприноси њиховом бољем функционисању у широј друштвеној заједници. Овај модел знаковног језика најчешће се користи у специјалним школама и установама за децу са оштећењем слуха. У нашем језику овај ниво знаковног језика требало би да се зове знаковни српски језик.

Пицин знаковно-језички модел

Пицин (od eng.reči pigeon- голуб) је систем комуникације који се развио међу људима који немају заједнички језик, а желе да међусобно разговарају, из пословних, трговачких или неких других разлога. Пицин је различито називан: "сурогат" "маргинални" или "мешани" језик. То је језик са ограниченим вокабуларом, редукovanом граматичком структуром и скученим избором функција у поређењу са језицима од којих су настали. Пицин не припада ни једној нацији, али је главно средство у комуникацији између милиона људи. Основно је, међутим избећи стереотипне представе о пицину као језику који је резултат лењости, тепања или примитивног приступа језику. Пицин је производ изразито креативне адаптације природних језика и има сопствену структуру и сопствена правила. У неким заједницама пицин језик има статус званичног језика који служи као лингва франка или "проширени пицин". Најраспрострањенији пицин језик је "крио" који се користи у Сјера Леонеу. Пицин је језичка форма која се користи у свим видовима социјалне комуникације са основним циљем да се постигне што непосреднија и јаснија комуникациона линија између корисника. Он у својој структури и развојној динамици није оптерећен чистим формама и сваки утицај из осталих језичких модела је дозвољен. Пицин се најчешће користи у комуникацији са чујућим окружењем, а чујуће особе најлакше науче управо ову језичку форму. Многи стручњаци изједначавају модел знаковног енглеског језика са пицином, тако да се често користи и термин Пицин знаковни енглески језик.

3. ПРОГРАМ ЗА УЧЕЊЕ ЗНАКОВНОГ ЈЕЗИКА У ШКОЛИ⁷

Српски знаковни језик као матерњи језик

Наставни програм за српски знаковни језик као матерњи језик прати структуру, циљеве и садржаје програма за српски језик као матерњи језик. Општи циљ предавања на српском знаковном језику као матерњем језику јесте учвршћивање идентитета ученика и његове слике о себи као корисника српског знаковног језика и као припадника заједници корисника овог језика, у окружењу у ком се користи говорни језик. Циљ је да ученик развије потенцијал за двојезичност као и способност да се среће са културама других заједница. Добро знање српског знаковног језика је основа на којој се заснива учење српског и других говорних језика, као и разноврсних комуникацијских вештина и вештина учења.

⁷ Преузето из финског програма за учење знаковног језика у школама

У предавањима се користи књижевност и приповедачка традиција српског знаковног језика, које помажу учвршћивање културног идентитета и унапређују усвајање лингвистичких вештина. При подучавању се мора узети у обзир чињеница да за ученика српског знаковног језика, знаковни језик има слично значење као што говорни матерњи језик има за друге ученике. Задатак подучавања је развијање личног и културног идентитета ученика, металингвистичких и комуникацијских вештина и изражавања сопствених идеја и осећања. Подучавање такође помаже одржавању добре слике о себи и развоју друштвених вештина.

I-II РАЗРЕД

У првом и другом разреду, примарни нагласак предавања је на учењу основних вештина на српском знаковном језику. Циљ је охрабрити ученике да српски знаковни језик који већ знају или који уче у школи користе у разним интерактивним ситуацијама.

Циљеви:

Ученици ће

- желети, усуђивати се и умети да се изразе на српском знаковном језику и њихово опште изражавање ће се побољшати
- научити да разумеју српски знаковни језик уз добру концентрацију и емпатију зависно од ситуације
- научити да учествују у дискусији тако што ће постављати питања и одговарати на њих, давати информације и изражавати сопствено знање, искуство, мисли, ставове и осећања; научити да поштују основна правила комуникације на српском знаковном језику
- научити да схвате начин на који примају и разумеју текстове на српском знаковном језику
- научити да постављају питања и долазе до информација на српском знаковном језику
- упознати се са језиком као феноменом док читају и стварају текстове на српском знаковном језику; навићи се да истражују значења и облике на српском знаковном језику
- научити да истражују речник српског знаковног језика и да препознају значења различитих знакова и намеравање употребе у различитим контекстима у којима се језик користи
- упознати се са уметношћу и причама на српском знаковном језику или оним преведеним на српски знаковни језик, да би обогатили машту и базу знакова и језика и обезбедили материјал потребан за развој свог мишљења и изражавања.

Главни садржаји

Комуникација

- коришћење српског знаковног језика у разним комуникацијским ситуацијама; учествовање у дискусијама у пару, у малим групама и одељењу
- увежбавање вештина интеракције на српском знаковном језику: технике за привлачење пажње, контакт очима, оптималну локацију оног који користи српски знаковни језик, преузимање речи у конверзацији, одбрана идеја и ставова и активно читање и коментарисање
- упознавање са коришћењем српског знаковног језика у презентацијама гледањем видео записа на којима се користи српски знаковни језик и посматрањем наставника који користи овај језик
- вежбање комуникације на српском знаковном језику – комуникације на задату тему, комуникације у којој су знакови употребљени у основном значењу и у којој треба извести њихово значење
- упознавање са медијима који функционишу на српском знаковном језику
- увежбавање основних облика медијске писмености

Знање о језику

- увод у структурне елементе знака; вежбе овладавања знаковима и њиховог раздвајања помоћу разних дечијих песмица и игара заснованих на српском знаковном језику
- разматрање контекста употребе и значења српског знаковног језика и увод у формулисање утврђених и продуктивних знакова
- увод у основне граматичке факторе – структуре који нису мануелни и коришћење простора
- изграђивање сопственог српског знаковног речника уз помоћ бајки, прича и приповедака

Знање о култури

- истраживање обичаја и норми понашања у заједници корисника српског знаковног језика
- увод у културну традицију и активности у заједници корисника српског знаковног језика

Књижевност

- упознавање са бајкама, приповеткама, дечијим песмицама и поезијом и песмама за децу на српском знаковном језику или преведеним на српски знаковни језик
- анализирање текста на српском знаковном језику у групној дискусији
- упознавање са коришћењем разних услуга библиотеке

Опис постигнућа ученика на крају другог разреда

Ученици ће:

- знати како да се понашају на одговарајући начин у свакодневним ситуацијама на српском знаковном језику
- пратити наравицу и дискусију наставника и других ученика; као корисници српског знаковног језика ученици ће тежити реципроцитету; у конверзацији ће реаговати на српски знаковни језик користећи своје идеје, ставове и питања
- знати да се изражавају помоћу знакова; бити способни да помоћу знакова пренесу своја искуства и запажања малој групи тако да саговорници могу да прате наравицу; учествовати у заједничким вежбама изражавања у одељењу
- умети да праве запажања о значењу и облику српског знаковног језика која су у складу са овим узрастом; умети да анализирају структуру знакова и процене свој начин изражавања
- разумети текстове на српском знаковном језику који су одговарајући за њихову старосну групу тако да умеју, поред препознавања и понављања детаља, да извуку закључке о тексту; они ће тражити текстове на српском знаковном језику у којима уживају и који су одговарајући за њих; користеће текстове и да се забаве, а и да дођу до информација
- желети да се изразе кроз кратке, испланиране, организоване текстове на српском знаковном језику
- знати како да произведу јасан српски знаковни језик а да не примењују структуре и обележја српског језика, што би га чинило тежим за разумевање
- знати да се може комуницирати са говорницима српског језика уз помоћ тумача за српски знаковни језик.

ЛИТЕРАТУРА

- Adams,J.,(1997): You and Your Deaf Child, Gallaudet Universiti Press
- Bench,J., (1993): Communication Skills in Hearing-impaired Children, Whurr Publishers, London
- Brown,R., (1973):A Frst Language, Cambridge Harvard University Press
- Capirci, Cattani, Rossini, Volterra, (1998): Thiching sign language to Hearing Children: Methodological Aspects and Cognitive Improvement, International Congress on Education of Deaf , Tel Aviv, Israel
- Chomsky,N., (1959): Review of B.F. Skinner's VerbalBehavior, Language Learning, teaching, assessment, Cambridge, Cambridge University Press
- Council of Europe ,(2002): Recommendation (2002)12 of the Committee of Ministers to member states on Education for democratic citizenship, Strasbourg
- Garret,J.F., (1973): Елементарна статистика,Психолошки билтен, Београд
- Garcia,D., (2000): Sign With you Baby, Forest Bookshop, UK
- Giro, P., (1975): Семиологија, Београдски издавачки графички завод,Београд
- Gregory,S., Knight, P., McKraken,W., Powers,S., Watson,L., (1998): Issues in Deaf Education, David Fulton London
- Hall,J.,(1996): Psychology of Language, Psychology Press UK.
- Ивић, И.,(1978): Čovek kao animal symbolicum, Нолит, Београд
- Jones, L.,(2001): Social values and the promotion of ordinary lifestyles for people with disabilities. The University of Birmingham
- Јанковић-Лежаков, Кнежевић, (2003): Мој први гестовни речник, LitoStudio, Нови Сад
- Касирер,Е., (1978): Оглед о човеку, Напријед, Загреб
- Komarova,J., (1998): Currikulum Development in the Moscow Bilingual School for the Deaf, International Congress on Education of Deaf , Tel Aviv, Israel
- Diana Korunić (2014) Augmentativna I alternativna komunikacija "Mali dom", Zagreb, Martina Celizić, prof. rehabilitacije, "Mali dom", Zagreb
- Kulczyska,C., (1998): Language Stimulation Among Hearin Impaired Children of Pre/School Age, International Congress on Education of Deaf , Tel Aviv, Israel
- Кристал,Д., (1995): Кембричка енциклопедија језика, Нолит, Београд

- Kyle, J., G., Woll, B., (1985): Sign Language, The study of the deaf people and their language, London, Cambridge University Press
- Lacey , P., (2001): Provision and services for people with profound and multiple learning difficulties. The University of Birmingham
- Liben,L., (1978): Deaf Children:Developmental perspectives, Academic Press, New York
- Lynch Barbera,M., (2007): The Verbal Behavior Approach, JessicaKingsley Publishers, London
- Marschark,M.,(1993): Psychological Development of Deaf Children, Oxford University Press
- Николић,Г., (2009): Гестовни буквар, ЦИРГ, Београд
- O'Brien ,2000, Learning About Community Support for the Families of Children with Disabilities, London, UK
- Odgen, J., (1996): Raising your deaf Child, Forest Bookshop, UK.
- Orazio,R., Grasso.G., (1996): Gramatica di segni,"EFFETA", Roma, Italia
- Радоман, В., Николић,Г., (2002): Увођење методе интегралног развоја глуве деце у образовни систем за глуву децу, Зборник резимеа Дани дефектолога Југославије,Херцег Нови
- Радоман,В., (2003): Психологија језика и језичких поремећаја, Дефектолошки факултет, Београд
- Радоман, В., Николић,Г., (20010): Значај и улога знаковног језика и билингвизма у развоју деце оштећеног слуха
- Радоман, В., Николић,Г., (2013): Uloga znakovnog jezika u unapređivanju komunikativne sposobnosti i školskog uspeha dece sa oštećenim sluhom PSIHOLOGIJA, 2013, Vol. 46 (1), 77–91, by the Serbian Psychological Association
- Радоман, В., Николић,Г., (2013): Empirijska provera multiplih razvojnih efekata primene neverbalnih tehnika Metode integralnog razvoja dece oštećenog sluha
- Рот,Н., (2004): Знакови и значења, Плато, Београд
- Ronkarati,A., (2002): Језичка компетенција и нова технологија, часопис "EFFETA" бр. 7/8 ,Рим, Италија
- Salomon, J., (1981): Communication and Education, Beverly Hills, CA
- Савић, Љ., (2002): Невербална комуникација глувих и њена интерпетација, Београд
- Schwartz, C., (1996): A Parents Guide to Communication Options, Forest Bookshop, UK.
- Станчић, Д., (1994): Језик, говор, спознаја, Хрватска свеучилишна наклада, Загреб

- Stewart,J., Stahlman,S., (1998): The Signing Family, Forest Bookshop, UK.
- Stokes,S., (2012): Developing Expressive Communication Skills for Non-verbal Children With Autism, <http://www.specialed.us/autism/nonverbal/non14.htm>
- Takala,M., (1995): Hearing-impaired Adults view of Finnish Society, University of Helsinki, Helsinki
- Томић,З., (2003): Комуникологија, Чигоја, Београд
- Trygged, J., (2004): Moving Away From Residential Care. Stockholm University, Department of Social Work
- Vernon,J., (1969): Sociological and Psychological Factor associated with hearing loss, Journal of Speec and hearing Research
- Виготски,Л., (1983): Мишљење и говор, Нолит Београд
- Vorderwulbecre,J., (1979): Гимнастика и игре за децу, Спортска књига, Београд.
- Vukotic,D., Maggaroto,C., (1955): Frst Contribution to the International Dictionary Of Sign Language, mprime per L' ecole Professionnelle De L' .N.S. Rome
- Walter, A., (1968): Komunikacija i jezik (Znaci-govor-pismo), ''Vuk Karadžić'' Beograd
- Weisel, V., (1995): Education of The Deaf, International Congress on Education, Tel-Aviv
- Weston, J., (1996): Kid Friendly Parenting with deaf and hard of Hearing Children, Forest Bookshop, UK
- White,J., Stevenson, S., (1975): The effecte of the Total Communication , American Analls of Deaf, New York
- www. Word Federation of Deaf, Policy document, 2007.
- <http://www.nationalautismresources.com/teaching-language-children-autism-developmental-disabilities.html>
- <https://www.google.rs/search?q=picture+communication+system&biw=1366&bih=623&tbm>
- <https://www.scribd.com/doc/47501402/Verbalna-i-neverbalna-komunikacija=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ei=8FcQVY76NorvUrL2g4AJ&sqi>
- <http://autism360.org/join-us>
- https://books.google.rs/books?id=k9w_X2iWbRcC&pg=PA535&lpg=PA535&dq=Research+in+Developmental+Disabilities,+20%282%29,+163-175.&source=bl&
- <https://www.scribd.com/doc/175165214/autizam-i-aac#scribd>

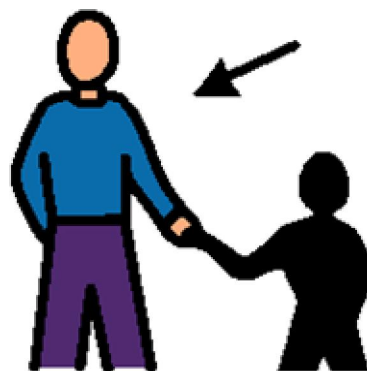
ПРИЛОГ 1

Аугментативна и алтернативна комуникација: КОМУНИКАЦИЈА ПОМОЋУ СЛИКА

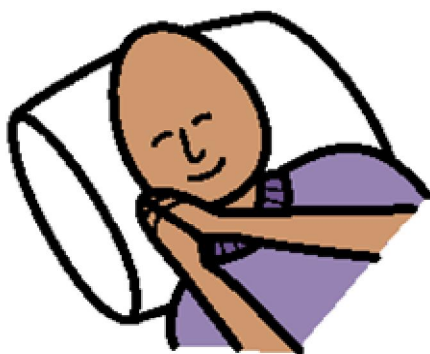
majka



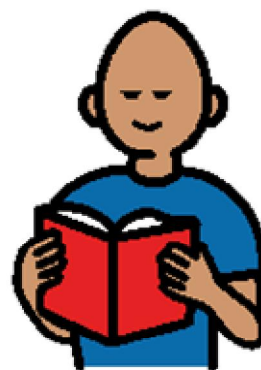
otac



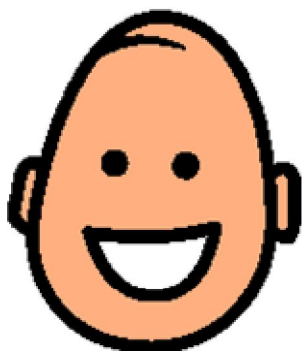
spavati



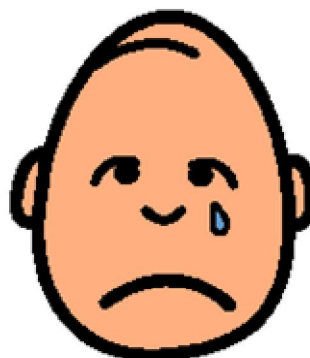
čitati



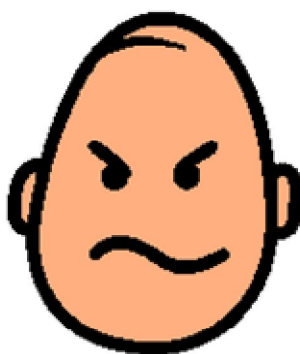
sretan



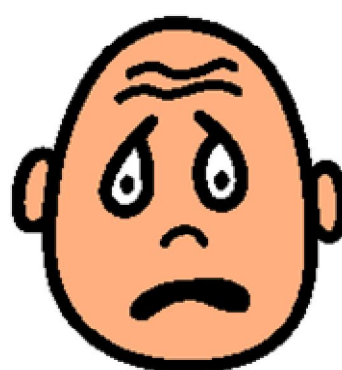
tužan



ljut



uplašen



jesti



piti

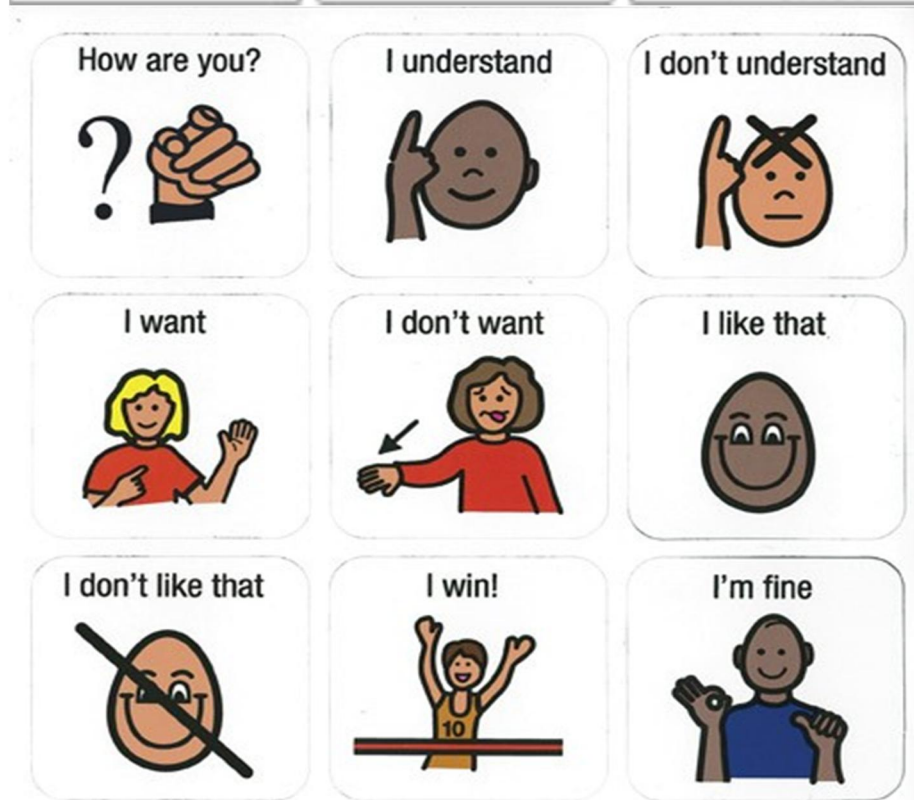


 I want		 I see		 thank you	
 drink	 biscuit	 apple	 cake	 crisps	 banana
 book	 sand	 bricks	 pens	 farm	 puzzle
 shoe	 jumper	 trousers	 coat	 sock	 hat

I want



 big wheel	 golf	 trampoline
 bubble blower	 sand and water table	 sidewalk chalk



I win! **good night**



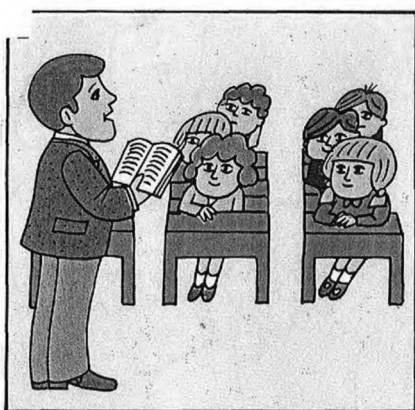
Дневни распоред уз листу активности

ПРИЛОГ 2

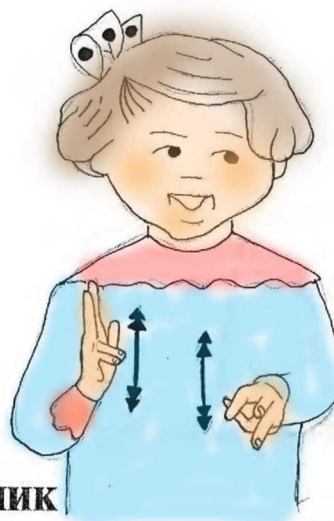
БУКВАР НА СРПСКОМ ЗНАКОВНОМ ЈЕЗИКУ

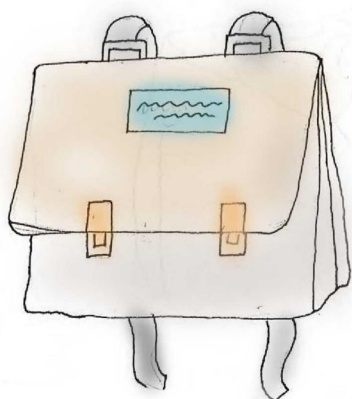


ШКОЛА

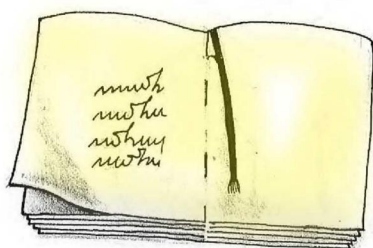


НАСТАВНИК





торба

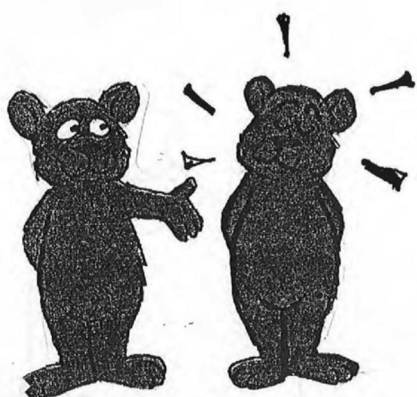


свеска

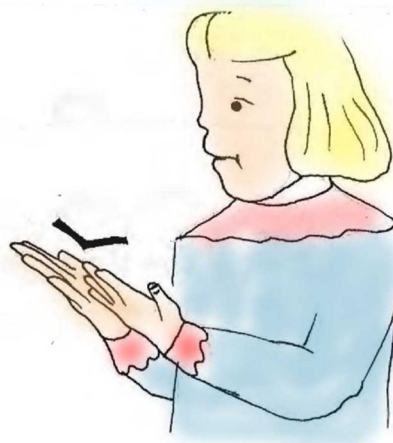


оловка

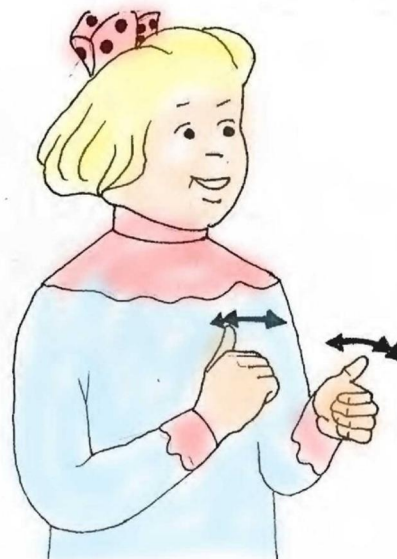




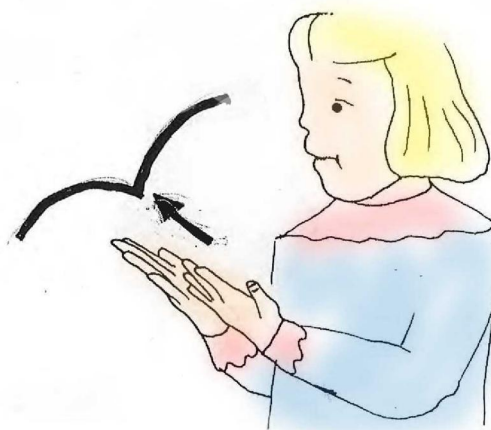
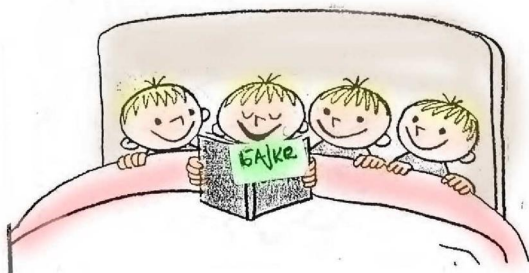
друг



књига



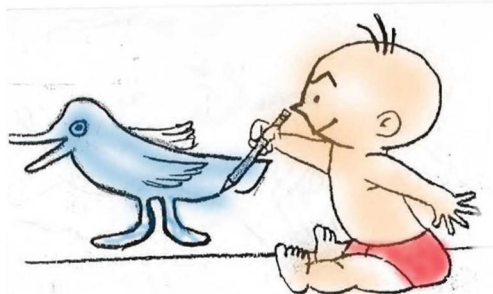
спорт



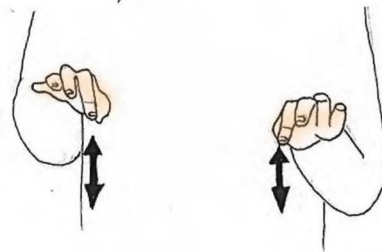
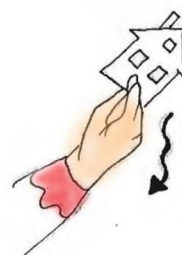
ЧИТАМ



УЧИМ



цртам



боје



бела



црна



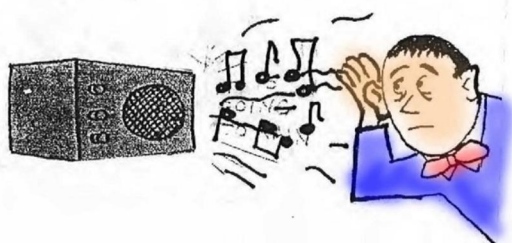




наредба



питај



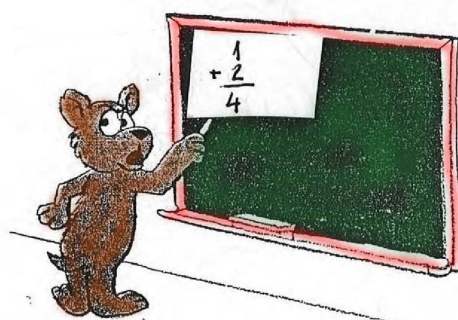
слушам



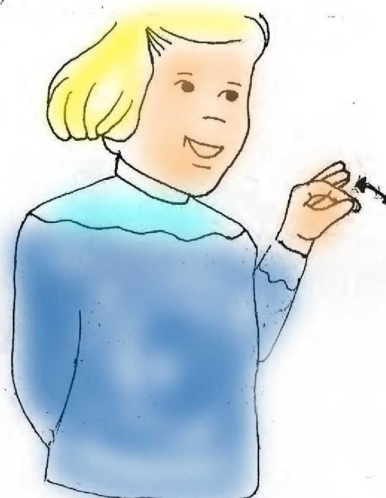
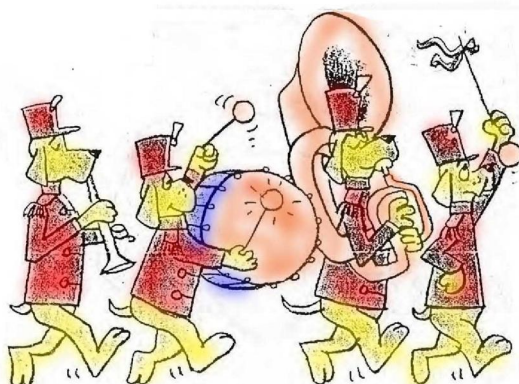




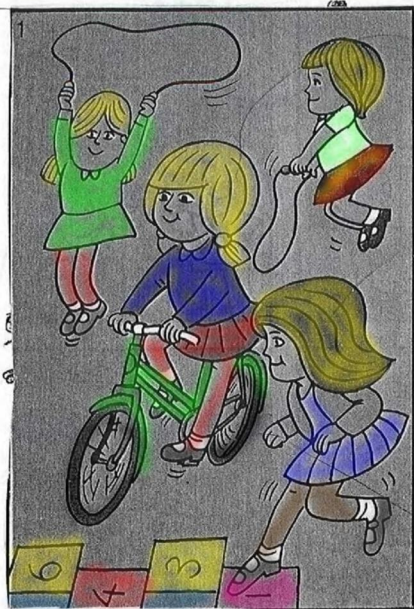
тачно



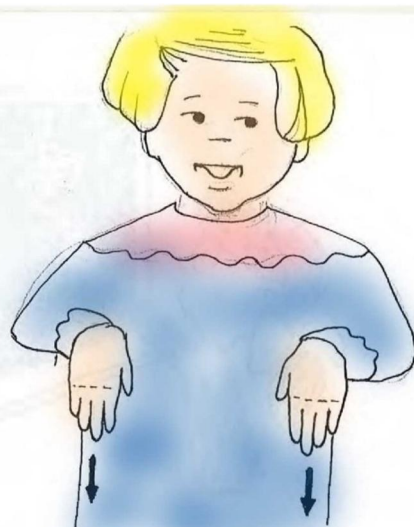
погрешно



одлично



играм се



трчим



пао



