

Прегледни рад

Јасмина М. КОВАЧЕВИЋ*

Весна С. РАДОВАНОВИЋ**

Универзитет у Београду – Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију

КОМУНИКАЦИЈА ГЛУВИХ ЗАСНОВАНА НА ОРАЛНОЈ МЕТОДИ***

Апстракт: Феномен општећења слуха, кроз историју, био је предмет интересовања алтруиста, филозофа, лекара, затим свештеника, учитеља, педагога, за разлику од садашњег тренутка где се овом феномену приступа са мултидисциплинарног аспекта: медицинског, дефектолошког, социолошког, педагошког, психолошког, лингвистичког, културолошког и технолошког, којима је комуникација глувих и наглувих особа заједнички садржалац. Различити приступи у изградњи комуникацијских система глувих изнедрили су три основне групе метода: невербалне, оралне и комбиноване. У раду ће бити приказана анализа развоја и примене оралне методе која је у одређеном временском тренутку одиграла значајну улогу у процесу едукације и рехабилитације глувих, са посебним аспектом на методе демутизације, односно изградње говора и језика код глувих.

Кључне речи: глувоћа, глуви, комуникација, оралне методе.

УВОД

Чула имају значајну улогу у психичком животу човека, која „делују координирано и, достављајући чињенице о спољашњем свету, помажу свести да се, након мисаоне обраде, донесе одлука о реакцији“ (Ковачевић, Радовановић 2006: 60). Најмањи поремећај у функционисању чула „доводи до поремећаја координације психичких функција човека“, док поремећаји у визуелној и слушној перцепцији различитог степена и квалитета, „представљају један од најтежих психофизичких недостатака“, с обзиром на то

* редовни професор, kovacjasmina@gmail.com

** ванредни професор, radovanovic3@yahoo.com

*** Креирање Протокола за процену едукативних потенцијала деце са сметњама у развоју као критеријума за израду индивидуалних образовних програма, Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије, бр. 179025.

да се „80% информација добија управо чулом вида и слуха“ (Ковачевић, Радовановић 2006: 60). Глуве и наглуве особе због немогућности пријема и обраде звучних дражи добијених из спољашњег окружења, суочавају се са многобројним баријерама и тешкоћама у социјалном функционисању. Врста и степен тешкоћа условљени су већим бројем фактора међу којима се посебно издвајају степен оштећења слуха, фаза развоја у којој је оштећење настало, односно узраст, етиологија оштећења, као и степен подршке породице и социјалног окружења (Ковачевић 2011: 26-27). Према подацима WHO (Светска здравствена организација: 2018) преко 5% светске популације (466 милиона) суочава се са сметњама и поремећајима слуха, већег или мањег степена (432 милиона одраслих и 34 милиона деце). Оштећење слуха се најчешће посматра кроз две категорије и то категорију глувих и наглувих особа. За разлику од наглувих особа које у односу на присутан степен оштећења остварују већи или мањи контакт са звуком, глуве особе су за тај квалитативни део из окружења ускраћене (вода тече, али не чује се жубор, птица је на грани, али не чује се цвркулт, ауто се креће али се не чује звук мотора, шкрипа кочница, сирене...), те су тако глуве особе оријентисане на живот кога испуњавају покретне и статичне неме слике. Најтеже последице на развој и функционисање оставља глувоћа прелингвалног порекла. Сложеност ове врсте оштећења огледа се у чињеници да глуво дете неће бити у могућности да чује, не само звуке из своје околине, већ пре свега људски глас који представља најмоћнији развојни подстицај. Зато немогућност глувог детета да чује говор из своје околине, повлачи за собом и немогућност спонтаног говорно језичког развоја. Ограничења у говорно-језичком развоју као и немогућност орално-гласовне комуникације са својом околином узрокује неадекватну уклопљеност глувих особа у друштво и незадовољавајући положај у групи што представља погодно тле за стварање несигурности и испољавање различитих проблема социјално-психолошке природе (Станчић 1991 према Грбовић 2016: 43). Динамика свакодневног мењања језика и константног богаћења лексичког фонда (Михајловић 2019: 86) коју глуве особе нису у могућности да испрате, упућује их да, или пронађу равнотежу између потребе за подршком и потребе за независношћу, или их уводи у проблеме у понашању који могу бити продукт фрустрације, разочарања и беса (Maes, Grietens 2004). Говор и језик су заслужни и за идентификацију и обележавање емоција, што омогућава развијање способности за декодирање сопственог емотивног стања и постизање боље емоционалне регулације. Језик доприноси појашњењу недовољно јасних ситуација и омогућава већи степен апстрактног мишљења кроз артикулацију претходног искуства и будућих циљева (Gentili, Holnjell 2011) те се тако тешкоће комуникације пројектују и на плану емоција глувих особа. Истраживања су показала да се код глуве деце са недовољно развијеном комуникацијом, без обзира

на врсту модалитета (орални или знаковни језик) учесталије испољавају проблеми у социо-емоционалном развоју (Jiménez-Romero 2015: 230). Последице неадекватне орално-гласовне комуникације условљавају настајак специфичног профила глувих особа кога карактерише већа учесталост неприлагођеног понашања које се манифестује учесталијим повлачењем и социјалном изолацијом, чешћим испољавањем социјалне незрелости, неадекватном способношћу да брину о себи и другима, али и да контролишу сопствено понашање и прихвате одговорност за своје поступке, да поштују социјалне норме и уважавају моралне принципе (Брајовић, Матејић Ђуричић, Радоман 1997: 179-182).

Проблеми глувоће, као и немогућност развоја говора и језика, историјски гледано, кроз све друштвено економске формације били су предмет интересовања многобројних професија. У најранијем периоду развоја друштва, свештеници су се најчешће бавили заштитом како би им сачували живот, посебно у периоду инквизиције, лекари су покушавали да открију везу између глувоће и немости и објасне узрок и последицу таквог стања, док је филозофима привлачила пажњу могућност сазнајног развоја глувих без упоришта у говору. Развој и унапређење орално-гласовне комуникације и данас побуђује истраживачку пажњу, тако да се може рећи да је читава историја везана за глуве особе прожета исконском тежњом свих цивилизација, па и наше, како да се глувим особама вратити слух, или којим поступком и методом научити глуве говору, како би се у комуникацији изједначиле са особама уредног слуха и говора.

РАЗВОЈ ОРАЛНЕ МЕТОДЕ

Различити приступи у изградњи комуникацијских система глувих изнедрили су три основне групе метода: невербалне, оралне и комбиноване. Свака од наведених група је имала свој развојни пут и у одређеном временском периоду дала велики допринос у едукацији и рехабилитацији глувих. Невербалне методе обухватају неговорни начин изражавања, односно знак. Настале су из природне потребе глувих за саопштавањем својих унутрашњих жеља и осећања, али и као модел међусобне комуникације и комуникације са особама уредног слуха. Комбиноване методе представљају уравнотежену примену метода из групе невербалних и оралних, док се оралне методе дефинишу као скуп поступака којим се глуве особе уче изговарању гласова матерњег језика (Савић 1982 према Хасанбеговић 2009: 2). Присталице Оралних метода су сматрале да је то једини пут који доприноси пуном интелектуалном развоју глувих особа и да је од посебног значаја за развој апстрактног мишљења (Хасанбеговић 2008:2).

Први покушаји обуке глувих говору везују се за 1540. годину и калуђера фрањевца Педра Понс де Леона (1508–1584). У периоду када су се под утицајем инквизиције сва лица која су имала видљиве деформитете, или су се по понашању разликовала од већине, сурово кажњавала или лишавала живота, Педро де Понс је у манастиру Сахагуну (Шпанија) отпочео са обуком глуве деце говору. Историјски извори указују да је имао дванаест ученика и да их је учио писању речи и изговору написаних речи. Међутим, рад са глувима није био утемељен на научним принципима и није постојао организован систем обуке, већ су то били само стихијски покушаји најпре свештеника, какав је био и покушај Педра де Понса. Но, са Педром де Понсом почиње епоха обучавања глувих, а Шпанија постаје колевка оралне методе. За развој оралне методе значајан допринос дао је још један Шпанац, Хуан Пабло Бонет (1579–1633). Искуства у практичном раду са глувим особама изложио је у књизи „О природи гласова и вештини учења глвонемога говору” (*Reeducation de las letras, Madrid, 1620*) (Савић, Ивановић 1994: 18). Бонет је глуво дете најпре учио графемама и њиховим дактилним знацима како би се савладало писмо. Инсистирао је на свесном и самосталном усвајању речи и њиховом значењу, што је било у супротности са тадашњим приступима учења који су се темељили на механичком запамћивању речи без разумевања. У циљу повезивања графеме са гласом, Бонет је глуве учио изговору тог гласа, док је помоћу прстне азбуке (дактилологије) настојао да успостави везу између оралног изговора гласа и научене графеме. На основу изговарања појединачних гласова формира се „сливена” реч, коју је требало записати, или приказати прстном азбуком (Ковачевић 2000: 11). Примена постављених принципа у учењу глувих говору наставиће се даље кроз рад и дело Перреире у Француској, Амана у Холандији, а посебно Хајникеа у Немачкој.

Развој физиологије и анатомије у другој половини XVII века, као и појава првих одељења специјализованих за уво, грло и нос, мотивисала је појединае лекаре да се индивидуално баве обучавањем глуве деце. Тај период изнедрио је два правца у развоју оралне методе: енглески и холандски. Представници енглеског правца (лекари Булвер, Волис, Бекер) задржали су у раду концепт старе класичне шпанске школе употпуњен применом гестикационо-мимичке методе. Основни циљ рада био је научити глуве да изговарају гласове како би од гласова састављали речи којима ће изражавати мисли, осећања, жеље, потребе. Тако су Волис и Булвер целокупни рад са глувима усмерили на учење говора, па се с тога сматрају зачетницима оралног приступа у раду са глувима у Енглеској. Борили су се против механичког памћења појмова и инсистирали су на повезивању наученог појма са његовим употребним значењем. Истицали су да ако се само уче речи које су без практичне употребе, и ако се не користе у говору, брзо ће се заборавити (Савић, Маслић 1974: 49; Савић, Ивановић 1994: 20). За разлику

од енглеског, представници холандског правца заговарали су учење говора глувих искључиво оралном методом. Своју варијанту оралне методе назвали су „чисти усни метод”. Посебан допринос развоју овог правца дао је лекар Конрад Аман (Ковачевић, Радић Шестић 2014: 22). Аман је у својој књизи *Surdus loquens* (1692) описао основне принципе учења говора глувих:

– „Глуви треба из себе да испусти глас, да би потом разликовао дах од гласа-да би то осетио, глуви треба да постави руку на грло, како би осетио да ли вибрира или не.

– Глувог треба научити да му глас буде природан.

– По формирању и утврђивању општег гласа прећи на формирање вокала.

– Да би глуви могао да упореди своја уста са устима учитеља треба употребити огледало.

– Да би изговор био сигуран и добар потребно је дуго вежбање тога гласа.

– Глуви треба да научи да напише оно што говори, и да уме да прочита оно што је написао, како би боље учврстио свој говор.

– Сваког дана узимати по мало новог.

– Изговори ли глуви глас који учитељ није хтео, треба га одмах прихватити, исправити и учврстити.

– Да би избегли говор кроз нос, нос треба стиснути.

– После вокала треба развити полувокале, па затим консонанте.

– Глуви не треба да сричу, већ да сливено читају реч.

– За увежбавање треба спајати гласове у речима које нешто значе.

– При изговарању лице не треба развлачити” (Савић, Ивановић 1994: 23).

Наведени принципи и данас са извесним модификацијама налазе примену у рехабилитационом раду глувих.

Према Амону, усмени (орални) говор јединствена форма мишљења и као таква треба да постане средство општења глувих. Аманови погледи нису нашли много присталица у Холандији, али су зато прихваћени у другим земљама, посебно у Немачкој и Италији (Ковачевић 1995: 92).

У Немачкој се крајем 18. века појављује „орални систем”, често називан и „чист говорни систем” или „чист усмени систем”. Оснивачем оралног система у образовању глувих сматра се Самуел Хајнике (1727–1790), који је 1778. године у Лајпцигу отворио школу за децу са оштећењима слуха, али и за све особе са поремећајима у говору, под називом „Саксонски институт за неме и друге особе које имају поремећен говор”. То је уједно била и прва јавна „Орална школа за глуве” (Савић 1974: 25-26). Самуел Хајнике је методски поступак у раду по оралној методи описао у књизи „*Artium*”, која је штампана после његове смрти (1834) под називом „Тајна о изазивању гласова код глувонеме деце”. Веровао је да је орални говор неопходан за квалитетно образовање и да представља основу интелектуалног развоја. Умро је пре него што је његова метода постала широко распрострањена (Ковачевић 2020: 33).

Основни принципи на којима је Хајнике темељио рад били су:

- јасно мишљење глувих могуће је једино у форми оралног говора. Зато се почетак образовања глувих и састоји у усвајању оралног говора;
- при учењу оралног говора неопходно је коришћење и чула укуса. Зато за изазивање гласа А треба користити шећерну воду, за глас И сирће, за глас У љуту паприку итд;
- прстна азбука се може користити у циљу превођења појмова исказаних оралним говором на писани начин изражавања;
- мишљење глувих у форми гестовно-мимичких знакова, или писма може бити формирано, али неће бити специфицирано и биће крајње нестално и брзо ће се заборавити. Зато је мимика у образовању глувих инкомпатибилна са оралним говором (Ковачевић 2020: 33).

Превелик нагласака на оралном говору довео је до запостављања рада на језичком развоју. Глуви су имали добар изговор изолованих гласова као и речи, али је фонд речи био сиромашан. Инсистирање искључиво на чистој артикулацији, која се доводила до перфекције, довело је и до реакције у самом систему што је условило појаву два правца: формалног и материјалног.

Представници формалног правца тежили су ка чистом и јасном изговору речи и сугласничких група без смисла, под геслом „Све је у говору”, односно „Све је у језичкој настави”. Представници материјалног правца истицали су значај садржаја наставе и њеног повезивања са животом, под геслом „У свему је говор”, односно у сваком наставном предмету садржани су елементи говора. У оквиру материјалног правца формирале су се две групе: емпиричари, који су делили стварну наставу, односно наставу предмета од учења граматике и граматичких вежби и систематичари, који су истицали значај изучавања граматичких правила. Та два правца године 1874. спојио је Јоханес Фатер (1842–1916) тако што је повезао стварну наставу са језичком наставом, под геслом „Што чистији језик, уз обиље потребног за живот” (Ковачевић 2003: 24).

На Међународном конгресу сурдопедагога у Милану 1880. године чист орални систем промовисан је као „напредни метод у образовању глувих”. Од миланског конгреса орална метода постаје основна метода у едукацији и рехабилитацији глуве деце (Ковачевић, Радић Шестић 2014: 32). У зависности од основе на којој се заснивала примена оралне методе, разликовале су се методе демутизације и методе десурдизације. Методе демутизације засноване су на визуелној и тактилно-кинестетичкој основи и користиле су се у раду са глувим особама, док су методе десурдизације засноване примарно на остацима слуха, али и визуелној и тактилно-кинестетичкој основи и користиле су се у раду са наглувим особама (Хасанбеговић 2008: 2). Како је у овом раду акценат на глувим особама, задржаћемо се на анализи развоја и примене метода демутизације како на нашим просторима тако и ван наших граница.

МЕТОДЕ ДЕМУТИЗАЦИЈЕ

Методe дeмутизације обухватају аналитичку, синтетичку, аналитичко-синтетичку и глобалну методу, са својим варијантама.

Аналитичка метода у едукацији и рехабилитацији глувих први пут налази примену у Италији од стране Ђулиа Ферерија (1862–1940). Полазиште у раду представља целина која се рашчлањује на елементе. У зависности шта представља полазиште за анализу, у оквиру аналитичке методе развиле су се аналитичка метода нормалних речи, аналитичка метода слогова и аналитичка метода гласова. Методологија рада по аналитичкој методи обухвата две етапе: „артикулациони период” и „говорни период”. У првој етапи врши се анализа говорне целине на елементе: реченица на речи, речи на слокове, или речи на гласове. У „артикулационом периоду” уче се елементи говора”, како би се глуви ученик „припремио за говор”. Из нормалне речи издвајан је глас, чији се изговор увежбава изоловано, а затим се увежбани гласови спајају, најчешће у бесмислене слокове. На пример: за глас „л” нормална реч за вежбање била би „лала” или „лула”. Из речи, којој се још није давало значење, издвајао би се глас „л”, који би се након савладане артикулације, увежбавао у гласовним скупинама типа: ла, ал, ло, ол, ле, ел, ли, лу, ул... (Савић 1984: 45). На крају артикулационог периода ученик треба да влада чистим изговором од 100 до 200 речи, да их чита са уста и лица, да их напише и прочита. Другу етапу „говорни период”, карактерише давање значења речима које су представљале полазиште у раду. Говорни период се састојао из два процеса: процеса стварне наставе и процеса говорних вежби. У стварној настави ученик је добијао одређено градиво за учење, и то у форми питања и одговора. Ученици су учили дати текст по питањима и одговорима напамет, тако да је свака промена реда речи у питању најчешће збуњивала ученика. На пример: „Какво је грожђе? Грожђе је бело. Какво је грожђе? Грожђе је слатко. Какво је грожђе? Грожђе је слатко и бело, итд.” (Ковачевић 1995: 91). У процесу стварне наставе наставник је био активан, док су ученици пасивно учили напамет дати текст. Процес говорних вежби представљао је учење граматичких правила. Рад по аналитичкој методи у процесу дeмутизације није дао очекиване резултате. Глува деца су владала чистим изговором гласова, али је била запостављена језичка страна, тако да говор није постао средство комуникације, што је и био циљ ове методе, те су глува деца често, или готово редовно прибегавала невербалној комуникацији. Цели поступак је представљао само припрему за говор, која је текла споро, тешко, не поштујући потребе и интерес глувих ученика. Едукатор је имао активну улогу, док су ученици пасивно, механички понављали научене речи, које су се низале као статичне слике које нису имале утицај на подстицање сазнајних способности глувих (Ковачевић 2000: 91).

За разлику од аналитичке методе, синтетичка метода је нашла ширу примену у едукацији и рехабилитацији глувих. Корени синтетичке методе садржани су у дванаестом принципу учења гвора Конрада Амана: „да се науче прво вокали па консонанти, а онда да се спајају гласови у речи које нешто значе” (Савић, Ивановић 1994: 143-144). Аманов принцип је 1808. године применио у раду са глувима у школи за глуве у Вацу директор Андраш Симон, а затим Хенрих Стефани и Јохан Гразер у немачким школама за децу уредног слуха (Ковачевић 1995: 26). Синтетичку методу примењивао је и Јоханес Фатер, који је био директор школе за глуве у Франкфурту и на чију иницијативу се ова метода проширила у раду и у осталим школама за глуве широм Европе.

Синтетичка метода полази од гласа и његовог графичког знака – слова. Обрађују се елементи – гласови и слова који се затим спајају у речи. На почетку рада примењивале су се припремне вежбе (вежбе пажње, говорних органа, дисања, изазивања и утврђивања основног гласа) и дуго се радило на „изазивању” и артикулисању изолованих гласова, поштујући при томе правило – од лакших и једноставнијих гласова за изговор ка тежим. Затим се прелазило на изговарање бесмислених слогова, да би се након тога слогови уклапали у речи. Знатно касније прелазило се на изговарање реченица у чијим се речима налазио новообрађени глас. Истовремено се учило читање и писање. У оквиру синтетичке методе, с обзиром на могућност различитих спојева, развиле су се синтетичка метода нормалних гласова, синтетичка слововна метода и фономимичка метода.

Синтетичка метода нормалних гласова је једна од најчешће примењиваних варијанте у оквиру синтетичке методе до дочетка 20. века. Представници ове варијанте били су: Фатер у Немачкој, Толон у Француској, Острогоцки, Лаговски и Рау у Русији (Ковачевић 2000: 95). На нашим просторима примењивали су их први учитељи глувих у Србији – Радивоје Поповић, Вељко Рамадановић и Коста Николић. Основу ове методе чинио је рад на артикулацији гласова, учењу читања, писања и читања говора са уста и лица. Полазиште у раду чинио је глас који би се увежбавао у оквиру слога како би се након увежбаног изговора слог уклопио у реч. Реч се повезивала са појмом или радњом и приказиван је путем слике како би се на очигледан начин научена реч повезала са њеним значењем. Процес рада реализован је по шеми: глас – слог – реч – значење. Процесу артикулације претходиле су припремне вежбе које су се изводиле пре сваког часа (15–20 дана). Припремне вежбе су се састојале у имитирању радњи, односно покрета наставника, почев од макропокрета, како би се са макро прешло на имитирање микропокрета. У почетку су то били покрети као што је ход, трчање, да би се поље сужавало према конкретним деловима тела – покрети руку – горе, доле, испред итд, климање, љуљање и вртење главом, стезање руке у песницу,

па затим имитирање једноставних активности- отвори врата, стави оловку на сто. Затим би се прешло на вежбе за усмеравање пажње према лицу: покажи очи, покажи језик, дувај у папириће, или оловку која лежи на столу итд. Задатак припремних вежби био је да се припреме говорни органи за продукцију гласа, као што су вежбе дисања, вежбе артикулационих органа, а све у циљу постизања што боље покретљивости уста и језика (Ковачевић 1995: 114). Паралелно с извођењем припремних вежби изводиле су се и вежбе писања, које се нису разликовале од вежби које су се користиле у настави почетног читања и писања у школама за децу уредног развоја. Целокупан рад у првој години обуке био је посвећен искључиво артикулацији, те су се зато разреди називали „артикулационим разредима”. Примарни недостатак ове варијанте био је превелик акценат на изговору изолованих гласова, док је језичка страна била запостављена. Говорни материјал који се користио у „артикулационим разредима” није пратио развојне потенцијалне и говорне могућности глуве. Писмо, као могуће средство за развој говора глувих, у склопу ове методе коришћено је само у циљу утврђивања говорног материјала усвојеног оралним путем, док се дактилологија није користила. Рад по овој варијанти био је подређен изазивању и утврђивању изолованих гласова, трајао је дуго, што је било напорно за мале глуве ученике. Занемаривала се чињеница да говор не представља само прост скуп чистих међусобно истих или различитих гласова и да се у живом говору гласови сједињују у речи, групу речи, фразе, као и то да се изговор гласова у међусобним говорним комбинацијама мења (Рау 1976). Почетком XX века, као реакција на недостатке гласовне синтетичке варијанте, појављује се синтетичка слоговна варијанта. Оснивач ове варијанте био је директор школе за глуву децу у Санкт Петербургу др Петар Димитријевић Јенко (1844–1916). Дидактичко-методичке принципе рада по овој варијанти изложио је 1902. године у књизи „О настави глувонемих”. Слушајући говор глувих, запазио је да недостаје разговетност, односно јасноћа и складност, да је монотон, често извештачен, неприродан, груб, да глуви, попут „говорне машине”, само производе глас за гласом, не повезујући елементе у једну целину. Анализирајући рад по гласовној синтетичкој методи, дошао је до закључка да је њен главни недостатак „изразита неприродност у говору” (Ковачевић 2000: 95). Основно полазиште у гласовној синтетичкој методи је глас, а глас је, по мишљењу Јенка, продукт вештачке анализе говора, те се отуда и јављају проблеми у говору глувих. Како би говор глувих достигао природност и спонтаност предложио је да се рад заснива на слогу као полазној основи за учење говора. Припремне вежбе слоговно-синтетичке методе изводиле су се у виду покретних игара, које деца сама организују и у којима је понашање деце природно. У игри, услед различитих емоција, деца узвикују, вичу, вриште, радују се, а то је најчешће природан, јак глас који остаје упамћен, што по њему представља здраву основу

за даље изазивање и формирање гласова. Значај ових игара је у томе што се код деце развија жеља за покретима, јер се покретљивост одражава позитивно и на жељу за покретањем говорног апарата. Кроз игру се лако усвајају и једноставни говорни материјали, који се лако читају са уста, а и лако се изговарају (Ковачевић 2000: 96). Предности ове методе, по мишљењу Јенка, у односу на гласовно-синтетичку методу су: говор глувих је природнији и правилнији, постиже се добар успех у читању са уста и поступак рада је лак и за ученике, али и за наставнике. У превеликој жељи да отклони недостатке претходних метода Јенко је ушао у исту замку тако да је крајњи исход након примене и ове варијанте оралне методе остао исти. Фономимичку методу осмислио у настави глувих први је применио француски учитељ за глуве Ожист Грослен. Да би глуви ученици што боље запамтили гласове, предлагао је да се уз сваки глас уведе и један мимички знак, као спољни израз тога гласа (нпр. за глас „о” руке се стављају испред уста, као да се неко дозива; за глас „у” руке су подигнуте изнад главе имитирајући слово у, итд.). У почетку је ова метода била широко прихваћена у настави глувих, па и у настави почетног читања и писања школа за ученике уредног слуха, с обзиром на то да сва деца, а нарочито глува, воле да опонашају оно што виде, али је убрзо напуштена јер је рад био сувише површан и неприродан.

Глобалне методе искључују било какве аналитичке и синтетичке поступке, као и рад на елементима речи. Учење говора се заснива на изговарању целих речи, фраза, па чак и сложених реченица. Паралелно са учењем речи учило се и читање и писање целих речи и реченица. Према овој методи, реч представља целовиту говорну и оптичку структуру и главо дете треба као такву да је научи и схвати. Није потребна никаква анализа речи на слоге или гласове јер ће их дете научити у оквиру речи (Хасанбеговић 2008: 3). Заговорници ове методе истичу предност у поступку визуелног перципирања целе речи и усвајању њеног семантичко значење паралелно са учењем изговора. У оквиру глобалних метода развиле су се две варијанте: Малишева метода и Белгијска метода.

Малишева метода је добила име по оснивачу, немачком учитељу глувих Константину Малиши (1860–1925). Принципи рада на учењу орално-гласовног говора засновани су на говорним целинама и говорном материјалу који се диференцира према тешкоћама у изговору и који је деци познат из искуства. Активности читања и писања такође се изводе на целим речима као говорним целинама и истовремено са учењем речи учи се и њихово значење. Основну предност ове методе Малиша види у усвајању природног говора, развијању тачне и разумљиве артикулације, као и у интензивнијем психичком развоју глуве деце и повећаним нагонм за говорном активношћу.

Методологија рада по Белгијској методи демутизације подразумевала је прво извођење вежби идентификације предмета, слике и предмета, написане

речи и слике. Едукатор или рехабилитатор затим именује предмете док га глуо дете имитира и изговара реч као целину. Изговорене речи представљају почетну фазу говорног изражавања у којој су присутне дисторзије и омисије гласова, али које ће се касније изоловано кориговати. Истовремено са учењем говора, учи се и писање и читање са уста и лица. Предности ове методе, садржане су у пружању могућности детету да самостално ради на развоју свог говора што подстиче процес расуђивања спонтано, уз бројне менталне активности. Потреба за комуникацијом говором је већа, док се спонтани говор јавља рано, а читање говора са усана ефикасније и брже. Мимика се употребом ове методе сасвим одбацује.

Аналитичко-синтетичка метода је спојила све предности аналитичке и синтетичке методе. Рад је заснован на анализи изабране целине (текста, реченице, или речи), како би се дошло до елемената, а затим се синтезом, преко елемената (гласа или слога), враћа у првобитну целину. Истовремено се упознају и говорни елементи и целина, уз пуно разумевање прочитаног или изговореног. У настави глувих аналитичко-синтетичка метода почела је да се примењује крајем XIX и почетком XX века. Први ју је применио Шандор Барбели, директор Завода за глуве у Вацу, који је желео да наставу своје глуве деце ослободи конзервативних метода по којима се говор учио помоћу изолованих гласова, тј. дугим, мукотрпним и механичким увежбавањем бесмислених слогова (фа, фо, фи...), што је представљало „психолошко насиље” над ђацима (Ковачевић 1995: 25). У нашу сурдопедагошку праксу ову методу први је увео професор Миодраг Матић, у периоду када је био управник Завода за глуву децу и омладину у Јагодини (1928–1939. год.). Године 1950. Матић је израдио буквар за глуве заснован на аналитичко-синтетичкој методи за који је добио и награду на нивоу тадашње државе међутим, иако је то био први и једини буквар за глуве, никада није одштампан (Ковачевић 1994: 15).

Због изузетних предности, аналитичко-синтетичка метода је до данас остала актуелна у едукативном и рехабилитационом раду глувих.

Аналитичко-синтетичку методу карактерише:

- заснованост на схватању узајамног прожимања јединства целине и делова (реч–глас);
- поклањање подједнаке пажње у раду, како целим речима и реченицама, тако и њиховим деловима (гласовима и слоговима);
- примена осмишљених говорних комплекса, речи и реченица, уз поштовање правила од за изговор лакших комплекса до тежих и сложенијих;
- плански и систематски рад на увежбавању изговора у циљу формирања артикулационог комплекса гласа;
- шема рада обухвата следеће елементе: значење – реч или реченица – слог или глас – анализа – смисао, глас или слог – реч или реченица – синтеза.

Примена аналитичко-синтетичке методе се одвија по следећим дидактичко-методичким етапама:

1. ученицима се покаже предмет, слика, или се демонстрира радња коју ученици посматрају;
2. наставник, затим, изговори реч или реченицу (назив показаног предмета или објасни шта је на показаној слици, или која је радња демонстрирана), а ученици за наставником понављају изговорено;
3. ако је наставник рад започео реченицом, тада се из реченице издваја реч која садржи слог или глас који ће се обрађивати;
4. реч се разлаже на слоге, односно гласове;
5. из слога се издваја нови глас;
6. вежба се изговор новог гласа, све док се не учврсти његова правилна артикулација;
7. затим се врши повезивање гласова у слоге;
8. од слога се образује реч.
9. од речи се стварају реченице, уз проверу разумевања значења речи или реченица (Ковачевић 2020: 178).

Од предности аналитичко-синтетичке методе едукативна и рехабилитациона пракса је издвојила следеће:

- рад с осмишљеним материјалом, приступачним дечијим могућностима (сазнајним и говорним), подстиче код ученика интересовање, као и позитивне емоције које помажу да говора детета буде што природнији;
- почетак рада са целим речима или реченицама доприноси течнијем и ритмичнијем изговору, јер су гласови у саставу речи сливени у јединствени комплекс говорних покрета који су повезани супрасегментима (тон, интензитет, трајање);
- аналитичко-синтетичка вежбања у изговору гласова и слога, а такође и допунска вежбања усмерена на обраду елемената речи, представљају услов за интелигибилност говора.

Најчешће приписивани недостаци аналитичко-синтетичкој методи су да једнострано рад на изолованим гласовима или слоговима нарушава сливеност и ритмичност изговора речи, те зато говор постаје скандирајући и деца при говору речи сецкају на гласове, док рад с посебним акцентом на целу реч, или реченицу, доводи до појаве погрешног изговора појединих гласова. Како би се превазишле грешке приликом формирања артикулационих навика најпре се ради на утврђивању артикулационих комплекса базалних гласова, из којих се изводе остали гласови, демутизација се изводити само на деци познатом говорном материјалу без увођења нових речи, током вежбања примењују се адекватна очигледна средства, док се при утврђивању изговора гласова у речима или реченицама полази од предмета ка његовом

говорном означавању, дакле по шеми предмет – реч и када ученик научи правилно да изговори одређени глас приликом именовања предмета или радње, усвојена реч се више пута самостално усмено понови и записује на табли или у свесци.

Аналитичко-синтетичка метода је је наша широку примену с обзиром на изузетну ефикасност у раду на артикулацији и елементарној писмености глуве деце. Међутим, у одређеним ситуацијама се не искључује примена ни чисто синтетичке методе као ни чисто аналитичке методе у ситуацијама. Самосталне аналитичке или синтетичке методе се најчешће примењују приликом корекције погрешно формираног изговора гласа или групе гласова, посебно код ученика старијих разреда Слововно увежбавање је нарочито потребно током читавог школовања глувих ученика, како у циљу учвршћивања артикулационих навика и кинестетичког памћења, тако и у циљу spreчавања од заборавања адекватног изговора.

ЗАКЉУЧАК

Говорна комуникација била је тежња многих стручњака заинтересованих за рехабилитацију и едукацију глувих и наглувих особа, при чему се не зна да ли је то била и тежња самих глувих и наглувих особа. Као резултат тих настојања, почео је развој оралних метода, о чијој се систематској употреби могу наћи први писани трагови из XVI века, да би пун процват доживеле крајем XIX века. До половине XX века, у оквиру оралних метода, изнедриле су се препознатљиве и јединствене методе: аналитичка, синтетичка, аналитичко-синтетичка и глобална. Развој технологије и уградња кохлеарног импланта почетком осамдестеих година прошлог века, поново је ставио у жижу интересовања примену оралних метода. Будући да је феномен оштећења слуха је веома сложен, као и последице које оставља, што намеће потребу за мултидисциплинарним приступом у проучавању, превенцији, детекцији, дијагностици, рехабилитацији и едукацији глувих и наглувих особа. Савремени приступ у раној интервенцији глуве и наглуве деце није усмерен на инвалидитет, већ је „заснован на прагматском развоју комуникационих способности деце из перспективе социјалне партиципације” (Bergeron, Berland, Demers, Gobeilet 2020: 378e). Сурдолозима стоји на располагању велики избор метода и техника за развој говорно-језичких способности глуве и наглуве деце. Иако коначна одлука о избору методе није само на њима, већ зависи и од низа других фактора, међу којима су најважнији степен и време настанка оштећења слуха, коришћење и дужина коришћења слушних помагала, постојање додатних сметњи и поремећаја, језички модалитет породице, треба имати на уму да савремени приступ

дозвољава и кобминовање, до пре више од два века неспојивих метода, оралне и знаковне. Напредак технологије створио је услове за развој и олакшао напредовање у развоју аудитивних и оралних вештина и способности глуве и наглуве деце. Уједно је овај напредак променио и концепт образовања глувих и наглувих ученика, тако да су у све већем броју присутни у школама за ученике типичне популације.

ЛИТЕРАТУРА

- Bergeron, Berland, Demers, Gobeilet 2020: François Bergeron, Aurore Berland, Dominique Demers, Suzie Gobeil. „Contemporary speech and oral language care for deaf and hard-of-hearing children using hearing devices“. *Journal of Clinical Medicine*, 9 (2), 378e. 30. 12. 2020. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7073554/>, приступљено 25. 2. 2021.
- Брајовић, Матејић Ђуричић, Радоман, Брајовић 1997. Љиљанка Брајевећ, Зорица Матејић Ђуричић, Весна Радоман, Ана Марија Брајевећ. *Слух и слушна ошћећења*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Грбовић 2016: Александра Грбовић. „Проблеми у понашању ученика са општећењем вида.“ *Основе проблема у понашању ученика са смећењама у развоју*. Зборник радова. Ур. Весна Жунић Павловић. Универзитет у Београду: Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, 36-38.
- Ковачевић 1995: Јасмина Ковачевић. *Дојринос професора Миограја В. Маићећа у увођењу аналитичко-синтеитичке методе у наставау слушно ошћећених лица*. Београд: Дефектолошки факултет.
- Ковачевић 2000: Јасмина Ковачевић. *Учесћалосћ примене методе у васићеино-образовном раду глувих*. Београд: Друштво дефектолога Југославије.
- Ковачевић 2003: Јасмина Ковачевић. *Дидактички системи у школовању глувих*. Београд: Друштво дефектолога Југославије.
- Ковачевић 2011: Јасмина Ковачевић. *Деће са посебним пошћебедама у редовној школи*. Београд: Универзитет у Београду: Учитељски факултет.
- Ковачевић 2020: Јасмина Ковачевић. *Модели организације наставае глувих и наглувих*. Београд: Универзитет у Београду: Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију.
- Ковачевић, Радић Шестић 2014: Јасмина Ковачевић, Марина Радић Шестић. *Присћеуиу у образовању глуве и наглуве деце*. Београд: Универзитет у Београду: Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију.
- Ковачевић, Радовановић 2006: Јасмина Ковачевић, Ивица Радовановић. „Ученик општећеног слуха у редовној школи“. *Иновације у настави*, 19 (4), 56-67.
- Maes, Gritens 2004. Bea Maes, Hans Gritens. „Parent-reported problem behavior among children with sensory disabilities attending elementary regular schools“. *Journal of Devalopmental and Physical Disabilities*, 16 (4), 361-375.
- Михајловић 2019: Милица М. Михајловић. „Лексикологија у наставним плановима и програмима и школским уџбеницима“. *Баштина*, 47, 85-102.
- Савић 1982: Љубомир Савић. *Методика рада са децом ошћећеној слуха*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Савић 1995: Љубомир Савић. *Методика аудииторној шћренића*. Београд: Универзитет у Београду: Дефектолошки факултет.

- Савић, Ивановић 1994: Љубомир Савић, Петар Ивановић. *Сурдопедагогија*. Београд: Дефектолошки факултет.
- Савић, Маслић 1974: Савић Љубомир, Фердинанд Маслић. *Прејлед ошће историје сурдопедагогије*. Књига I: Европа. Београд: Савез друштва дефектолога Југославије.
- Станчић 1991: Владимир Станчић. *Ошћећење вида: биопсихосоцијални аспекти*. Загреб: Школска књига.
- Хасанбеговић 2008: Хуснија Хасанбеговић. „Парадигматично-прагматична говорно-језичка метода у едукацији и рехабилитацији слушно оштећених особа“. Дидактички путокази: часопис за наставну теорију и праксу, 45, 50-55.
- Jiménez-Romero 2015: M. S. Jiménez-Romero. „The influence of cochlear implants on behaviour problems in deaf children“. *Psicothema*, 27 (3), 229-234.
- Gentili, Holwell 2011: Nicoletta Gentili, Andrew Holwell. „Mental health in children with severe hearing impairment“. *Advances in Psychiatric Treatment*, 17 (1), 54–62.

Jasmina M. KOVAČEVIĆ

Vesna S. RADOVANOVIĆ

COMMUNICATION OF DEAF PEOPLE BASED ON THE ORAL METHOD

SUMMARY

Throughout history, the phenomenon of hearing impairment has been the subject of interest of altruists, philosophers, doctors, priests, teachers and pedagogues. Today, this phenomenon is approached from a multidisciplinary aspect: medical, special education, sociological, pedagogical, psychological, linguistic, cultural and technological, all of which have the communication of deaf and hard of hearing people as a thing in common. Different approaches in building communication systems for deaf have led to three basic groups of methods: nonverbal, oral and combined. This paper will present an analysis of the development and application of the oral method, which at a certain point in time played a significant role in the process of education and rehabilitation of the deaf, with special emphasis on methods of demutation, ie speech and language construction in the deaf.

Key words: deaf, deafness, communication, oral methods.