

## POČETNA KOMUNIKACIJA U RADU S GLUHO—SLIJEPOM DJECOM

Božica Veljačić

Stručni članak  
UDK: 376.32.33

### SAŽETAK

Početna komunikacija u radu s gluho slijepim djetetom predstavlja veliki stručni izazov. Kako zbog višestruke senzorne deprivacije nema integracije senzornih stimulata na višem nivou, većina te djece dugo vremena funkcionira na nivou talamusa. Dijete živi u svijetu dodira, vibracije i stereotipnih kretnji. Ne postoji svijest o sebi ni o svijetu koji ga okružuje. Dijete je zatvoreno u svoje vlastito tijelo. U početnoj komunikaciji treba upravo odatle početi. Tijelo treba postati instrument s kojim dijete istražuje svijet i komunicira s okolinom. Na taj način razvoj motorike prerasta u centralno pitanje edukacije djeteta. Razvoj motorike usko je vezan uz razvoj govora i stvaranja pojmova i predodžbi. Kroz kretanje—baratanje predmetima dijete otkriva sebe i svijet koji ga okružuje. Biološko—egzistencijalni odnos prema svijetu mijenja se u odnos u kojem dijete ima više slobode—više kontrole nad situacijama i predmetima. Počinje se stvarati svijest o vlastitom egu i razvijati odnos između djeteta i svijeta. Most razumijevanja gradi se kroz motoričku aktivnost koja povezuje simbol za aktivnost sa stvarnom aktivnošću.

### UVOD

“Psihofizički razvoj djeteta je vrsta dijaloga između djeteta i svijeta u kojem svatko ima svoju ulogu”

Dr J. Van Dijk

Počevši svoja razmišljanja od ove konstatacije, valja se zapitati: “Koja je uloga gluho—slijepog djeteta u procesu vlastita razvoja i kakva je uloga vanjskog svijeta u tom razvoju?” Kakve su šanse da dijete dođe do informacija iz svijeta koji ga okružuje? Na koji način dolazi do predodžbi i pojmova?

Multisenzorne aktivnosti dovode do integracije osjeta i razvoja funkcija CNS-a na višoj razini, te je logično da se one neće ni razvijati ako je dijete slušno i vidno deprivirano. To nas navodi na pomisao da totalna gluhoća i sljepoća nisu, na žalost, samo jednostavan zbir oštećenja već da je kompletno funkcioniranje gluho—slijepog djeteta organizirano na drugačiji način.

Naime, ponašanje čovjeka usko je vezano, odnosno uslovljeno načinom građe i organizacije centralnog nervnog sistema. Dokazano je da ukoliko postoji oštećenje CNS-a, ne očituje se samo ispad određene funkcije nego se kompletna ličnost spušta na nižu razinu funkcioniranja (na pr. kod afazije).

Gluho—slijepo dijete živi u jednosmjernoj ulici, živi u svijetu dodira, vibracije i stereotipnih kretnji. Na vrlo ograničen način dobiva informacije o vanjskom svijetu, tako da su šanse za učenje izrazito reducirane. Inicijalno učenje samo na bazi osjeta dodira, mirisa i kinestetičkog osjeta nepotpuno je, pa je i organizacija informacija i stvaranje predodžbi i pojmova nepotpuna i iskrivljena. Dodamo li olovku normalnom dvogodišnjem djetetu, ona je već za njega nešto čime može šarati. Za gluho—slijepo dijete to je samo neodređen oblik sličan mnogim drugima kojeg može držati u ruci ili ga staviti u usta. Budući da nema

stvarne integracije senzornih stimula, ne razvijaju se viši djelovi CNS-a, većina gluho—slijepe djece veoma dugo reagira na razini talamusa (Van Dijk). To nam daje predodžbu o razini i načinu reagiranja gluho—slijepe djece.

Najveći problem u radu s gluho—slijepom djecom je početni kontakt, razvijanje interesa za vanjski svijet. Naime, gluho—slijepa djeca su u početku, a nekad i kroz duži vremenski period orijentirana na vlastito tijelo. Svijet ima ulogu samo za zadovoljavanje osnovnih potreba. Predmeti, osobe i svijet koji okružuje dijete nisu ovdje u svom pravom postojanju već sve služi djetetu na vrlo čudan i određen način. Ne postoji svijest o sebi, pa logično ni svijest o svijetu koji ga okružuje. Dijete često nije svjesno da nešto radi i da je ono pokretač te aktivnosti. Normalno dijete ima aktivan odnos sa svijetom, otkriva sebe i uočava posljedice svojih aktivnosti. Njegovi senzorni modaliteti omogućavaju mu da dobije povratnu informaciju o rezultatima vlastite aktivnosti iz koje dijete otkriva namjenu predmeta i odnose među predmetima. Kroz te informacije dijete može formirati konceptualne kategorije o predmetima i događajima u svijetu koji ga okružuje. Gluho—slijepo dijete lišeno je tih mogućnosti. Takvo dijete nema sposobnosti da spozna vanjski svijet, stoga je važna strukturirana, kontrolirana interakcija koja vodi istraživanju i otkrivanju značenja predmeta, odnosa među predmetima, događajima i osobama.

Iz dosad iznesenog jasno je da svemu prethodi razvijanje interesa za vanjski svijet, da ga treba sistematski provesti kroz rane faze razvoja i razvijati ga kao ličnost kroz aktivan odnos sa svijetom.

## FORMIRANJE NAMJERE ZA SVJESNIM KOMUNICIRANJEM

U razmišljanjima o početnoj komunikaciji treba se vratiti u dojenačku dob. Mnogi autori (Bates, Harding, Golinkoff) smatraju da se namjera za svjesnim komuniciranjem javlja u 9. ili 10. mjesecu života. Međutim, što predstavlja namjeru za komunikaciju, nejasno je (Gibb, Harding). Bates, Camaini, Voltera, Harding i Golinkoff opisali su dvije faze predgovorne komunikacije. U ranijoj fazi dijete ispoljava ponašanje koje je usmjereno prema nekom cilju a ne prema nekoj osobi u smislu komunikacije. U drugoj fazi javljaju se oblici ponašanja kao pogledi, geste i glasovi koji su usmjereni na neku osobu.

Sugarman—Bell opisali su dva slučaja koji pojednostavnjuju ove razlike: "Dijete A počelo je vući neki predmet iz majčine ruke usmjeravajući pri tom svu pažnju na taj predmet. Dijete B privlači pažnju majke dodirujući njenu ruku i gledajući je u oči i tek tada uzima predmet iz njene ruke. U oba slučaja dijete je imalo za cilj da dođe do predmeta. Međutim, dijete A usmjerilo je svu svoju pažnju na predmet, dok je dijete B usmjerilo ponašanje na majku koja mu može pomoći da dođe do predmeta". Sugarman—Bell zaključuju da je osnovna razlika između ta dva oblika ponašanje ne u namjeri koju dijete ima već u razlici kako se ona očituje.

Ryan, Müller, Galanter i Pribram navode da je namjera sastavljena od 4 osnovne komponente:

1. Početni podražaj ili napetost kad osoba percipira situaciju i postaje svjesna cilja
2. Formiranje plana za postizavanje cilja
3. Formiranje alternativnih planova ako

je potrebno

4. Ustrajnost u ponašanju koje dovodi do cilja.

Iako taj model opisuje namjerno ponašanje generalno uzevši, on može biti koristan i kao razvojni model pri formiranju namjere. Prema Piagetu, namjerno ponašanje se javlja u trećoj fazi u senzomotornom razvoju (između 4. i 10. mjeseca), kada dijete postaje sposobno da uskladi ponašanje u sekvencama sekundarne cirkularne reakcije. Piaget navodi da je dijete nesposobno kognitivno organizirati plan ili seriju ponašanja zbog nesposobnosti da razluči događaje i odredi ih uzročno. Intencija je determinirana postojanjem svijesti o želji ili usmjerenju prema aktivnosti, a ta spoznaja pokreće brojne unutrašnje aktivnosti koje su potrebne za izvršenje željene aktivnosti. Namjerna aktivnost je samo složeniji oblik totalnog zbira sekundarnih aktivnosti unutar bitne vrijednosti i podređuje posredne aktivnosti ili značenja u skladu s principijelnim fazama koje vode k cilju (Piaget). Taj prikaz sadrži u sebi "ja hoću" ili "ja moram" ili komponentu 3 prema Ryan, Müller i drugima koji su naveli naprijed navedene komponente namjere. Ustrajnost (komponenta 4) pojavljuje se kao komponenta koja se očituje na svim razinama razvoja ali u različitim stupnjevima. Kad dijete počinje razvijati svijest o cilju, postojanost je vjerojatno karakterizirana ponašanjima kao što su produženo gledanje ili pojačani pokreti tijela. Međutim, kada je dijete organiziralo plan da dođe do cilja, ono ustraje s ponavljanjem tog plana sve dok cilj nije postignut.

Razvoj komunikacije na temelju modela namjere prema Ryanu, Mülleru Galanteru i Pribramu opisala je C. Gibb na ovaj način: Početni uvjeti za komunikaciju postoje vrlo rano, dijete prima podražaj (kompo-

nenta 1 po Ryanu, Mülleru, Galanteru i Pribramu). Iako u početku nema indikacija da dijete shvaća komunikaciju kao cilj, njegovo glasanje i druga ponašanja mogu predstavljati komunikativne tendencije slično preadaptivnim ponašanjima na drugim područjima. Znanje da komunikacija može biti cilj, može se razvijati kroz rezultate tog ponašanja, naročito ako to ponašanje uzrokuje majčine reakcije. Nije jasno kada dijete počinje formirati plan ili planove za komuniciranjem (komponenta 2 po Ryanu, Mülleru, Galanteru i Pribramu) i (komponenta 3 istog modela). Nenamjerno očitovanje prelingvističkog ponašanja može biti rezultat nesposobnosti kordinacije motoričkih aktivnosti potrebnih za ispoljavanje namjere za komunikacijom. Međutim, Piaget navodi da dijete ne može kognitivno organizirati plan ili seriju ponašanja sve dok nije sposobno razlučiti događaje i odrediti ih uzročno. Čini se, dakle, da stvaranje plana za komunikaciju ne ovisi samo o motoričkom razvoju, kao što navodi Bruner, već o kognitivnom razvoju. Clark navodi da se komunikativna ponašanja, naročito geste, razvijaju kroz aktivnosti s predmetima ili u odnosu na predmete.

Odnos između kognitivnog razvoja i razvoja komunikacije: Nekoliko kognitivnih sposobnosti utječe na razvoj plana za komunikaciju. Harding i Golinkoff ističu znanje drugih kao uzročni faktor namjerne vokalizacije djeteta. C. Gibb navodi da složena struktura komunikacije ovisi o najmanje 3 aspekta uzročnosti: znanje o uzročno—posljedičnoj vezi, objektivnost uzročnosti i znanje da drugi mogu uzrokovati događaj. Prema istoj autorici, razvoj komunikacije mogao bi se opisati u ovim sekvencama:

S otprilike 6 mjeseci (3. faza senzomotornog razvoja) dijete razvija sheme pona-

šanja koje će izazvati interesantne događaje u okolini (sekundarne cirkularne reakcije). U toj fazi dijete uči da određeni događaji vode k drugima. Željeni događaji ponekad uključuju interesantne predmete ili osobe i predstavljaju komunikaciju utoliko što drugi (majka) reagiraju. U toj fazi dijete je svjesno da nešto želi (komponenta 1 po Ryanu, Mülleru, Galanteru i Pribramu).

U 4. fazi senzomotornog razvoja kod djeteta se stvaraju planovi za aktivnost (senzomotorne sheme) kojima dijete dolazi do cilja (komponenta 2 po Ryanu i ostalima). Međutim, to još nije plan za komunikaciju. Tek u petoj fazi senzomotornog razvoja počinju se razvijati planovi za postizavanje novih ciljeva među kojima je i komunikacije. Dijete postaje organiziranije u interpretaciji okoline, razlikuje događaje i prepoznaje uzroke. Tada mu postaje jasna i uloga majke u postizanju određenog cilja i mogućnost da je iskoristi pri postizavanju cilja. Uz to, postaje mu jasno da određena ponašanja kao gledanje u oči, glasanje i hvatanje izazivaju kod majke pozitivne reakcije. Tada dijete počinje namjerno komunicirati.

Vidimo dakle da se kritične promjene u dječjem ponašanju za vrijeme interakcije dojenče—majka pojavljuju u dobi od 6–12/18 mjeseci, a to je razvoj namjere za komunikacijom, odnosno početak svjesne komunikacije djeteta.

## POČETNA KOMUNIKACIJA U RADU S GLUHO—SLIJEPIM DJETETOM

Vratimo se ponovo gluho—slijepom djetetu. Očito je da zbog teškog kombiniranog oštećenja takvo dijete neće moći slijediti razvojni put komunikacije kakav je ranije opisan. Bez obzira na kronološku dob nje-

gova razina funkcioniranja je veoma niska, ono je zatvoreno u svoje vlastito tijelo. Upravo odatle treba početi. Daleko prije uvođenja gestovnog govora nalazi se govor tijela. Često se kod djeteta mogu uočiti signalna ponašanja (kad je gladno, žedno i sl.) Tijelo treba postati instrument kojim dijete istražuje svijet. Kad se govori o važnosti motornog ponašanja vezanog uz komunikaciju i edukativne ciljeve, razvoj motorike prerasta u centralno pitanje totalne edukacije djeteta. Svakodnevni život pokazuje da je komunikacija sa svijetom vezana uz kretanje i različite aktivnosti. Na taj način razvoj motorike ima dublje značenje od "gimnastike". Razvoj motorike usko je vezan uz razvoj rječnika i stvaranje pojmova i predodžbi. (Lopta služi da je se kotrlja, kutija da se napuni, stolac da se na njega sjedne.) Tako dijete otkriva sebe i svijet koji ga okružuje. Za gluho—slijepo dijete svijet nema istraživalački karakter. U kretanju—baratanju s predmetima svijet dobiva svoje pravo značenje. Kako gluho—slijepo dijete to ne može samo, moramo 100% participirati u svakoj aktivnosti (koaktivnost). Tako se odnos prema sebi i prema svijetu mijenja. Biološko—egzistencijalni odnos prema svijetu mijenja se u odnos u kojem dijete ima više slobode, više kontrole nad situacijama i predmetima. Predmeti dobivaju karakter postojanosti. Počinje se stvarati svijest o vlastitom egu i razvijati odnos između djeteta i svijeta. Most razumijevanja gradi se kroz motoričku aktivnost koja povezuje simbol za aktivnost sa stvarnom aktivnošću.

Moderna razmišljanja o važnosti tijela su se izmjenila. Do nedavno tijelo se smatralo "mediumom", instrumentom za upotrebu. Funkcionalna psihologija naglašava da nije pravilo samo "ja imam tijelo", već istovremeno i "ja sam tijelo". Zbog toga je

prvi edukativni program za gluho—slijepo dijete program razvoja motorike. U njega je uključen i program komunikacije. Krećući se prema predmetima i s predmetima, s promjenom situacije između "mene" (djeteta) i "toga", ono otkriva, kao normalno malo dijete kada se počinje kretati, da se ono miče dok ostali predmeti miruju. Na taj način stvaraju se osnove za razvijanje različitih pojmova i predodžbi. Studije afazija pokazuju da baza naših koncepata leži u motoričkim uzorcima ponašanja koje smo stekli baratajući s različitim predmetima. Gluho—slijepom djetetu treba omogućiti situaciju u kojoj su predmeti "predmeti za akciju", za vršenje određene aktivnosti. Drugi važan faktor je razvijanje pojma o vlastitom tijelu—"body image". Takva djeca ne znaju gdje su mu ramena a gdje noge i nemaju pojam o veličini vlastitog tijela.

Važnost poznavanja vlastitog tijela poznata je u razvoju govora. Kada se kaže "ispred mene", "iznad mene", "pokraj" — pozicija tijela je vrlo važna. Očito je da ukoliko dijete ne poznaje shemu tijela, ne može shvatiti ove pojmove. Da se razvije svijest o dijelovima, položaju i veličini tijela, moramo se kretati zajedno, dajući djetetu priliku za stjecanje različitih iskustava i na taj način stvaramo prvi oblik komunikacije s djetetom. Prije gestovne ili čak oralne komunikacije postoje mnoge razine komunikacije: ne smijemo ih zaobići.

Dr Van Dijk navodi da postoje ove faze u početnoj komunikaciji:

1. Ko—aktivni pokreti i razvijanje sheme tijela, razvijanje pojma o tijelu. To **nije** imitiranje (koje dolazi kasnije i koje sadrži elemente distance: ja sam ovdje, a ti si tamo).

2. Nakon ko—aktivnih pokreta dolazi faza pre-simboličkog odnosa. Taj odnos je

dio normalnog razvoja djeteta kada majka upućuje dijete na postojanje predmeta: bočica, zvečka i sl. S gluho—slijepim djetetom mi upotrebljavamo tijelo. "To su moja ramena, ovo su tvoja ramena." Nakon toga se pokazuju ramena na plošnoj lutki veličine djeteta. (**To nije sparivanje!**) Nakon toga pokazujemo noge na sebi, djetetu i lutki. Dijete će shvatiti da mi pokazujemo na NEŠTO.

3. Imitacija — dijete slijedi naš primjer. Mi pokazujemo svoj dio tijela, dijete pokazuje svoj dio tijela. Pri tome treba paziti na položaj vlastitog tijela u odnosu na dijete, jer kod asimetričnih pokreta dijete može imati probleme poput afazičara.

4. Svijest o simboličnom izražavanju — PRIRODNE GESTE.

Prirodne geste su one koje oponašaju aktivnost koja se izvodi na taj način. One se mogu razviti samo kroz stjecanje iskustva putem motoričkih aktivnosti. U svakoj prirodnoj gesti kod normalnog djeteta motorička komponenta je iskristalizirana kroz totalitarnost aktivnosti. I normalno dijete često upotrebljava geste, jer one prethode govoru.

Werner smatra da je nemoguće razvijanje govorne sheme kod normalnog djeteta bez prolaska kroz fazu prirodnih gesti. Zbog toga je teško razumjeti zbog čega se neki edukatori protive uključivanju prirodnih gesti. Van Dijk navodi da je kroz dvije godine šestoro gluho—slijepo djece pomoću prirodnih gesti počelo upotrebljavati imenice, nakon što su shvatili shemu tijela. Umjesto da se služi signalnim ponašanjem u slučaju žeđi, dijete upotrebljava prirodnu gestu za "piti" i sl.

5. Uvođenje gesti gestovnog govora — nakon što je dijete shvatilo da pomoću prirodne geste može dati ili primiti poruku, postupno se uvode geste (znakovi gestov-

nog govora) za poznate predmete iz djetetove okoline.

Redosljed razvojnih faza komunikacije (ko—aktivni pokreti, predbolički odnos, imitacija, razvoj svijesti o simboličkom izražavanju kroz prirodne geste i na kraju gestovni govor) ne smije se brkati ni preskakati jer faze imaju razvojni karakter. Teško je odrediti kako će dugo pojedino dijete ostati u kojoj fazi. Možda tjednima, možda mjesecima, možda i duže. To ovisi o unutrašnjim potencijalima djeteta. Teško je predvidjeti stupanj mentalnog funkcioniranja kod gluho—slijepog djeteta, naročito ako se radi o posljedicama rubeole, gdje je često uz sljepoću i gluhoću prisutna i mentalna retardacija. Osim toga, važna je rana stimulacija i što raniji obuhvat djeteta, jer su nam poznate posljedice nestimulativne sredine i na normalno dijete.

Treba ovdje istaći da je za gluho—slijepo dijete svaka sredina nestimulativna ukoliko nije organizirana tako da sistematski provede dijete kroz razne faze razvoja. Rečeno je da većina djece u početku, a nekad i kroz duži vremenski period, reagira na razini talamusa, jer zbog slušne i vidne deprivacije ne dolazi do multisenzornih stimulacija koje bi stimulirale rad viših djelova CNS-a. Zbog toga treba provoditi multisenzorne aktivnosti koje dovode do integracije osjeta i razvijanje funkcije na višoj razini. Npr. zvuk je za gluho—slijepo dijete samo vibracija. Ko—aktivnim pokretima kroz motoričku aktivnost, ritam i glazbu pokušavamo stimulirati integraciju dijelova CNS-a, stimuliranjem funkcioniranja želimo omogućiti razvoj i funkciju viših djelova CNS-a.

Kroz takve aktivnosti želi se razviti ego, dijete koje je svjesno da nešto radi i da je ono pokretač te aktivnosti. Svijest o sebi razvija se kroz aktivan kontakt sa

svijetom, otkrivajući predmete dijete otkriva sebe i stavlja se u odnos s okolinom. Postaje svjesno da može sjesti na mali stolac bez poteškoće, ali da se na veliki treba penetrirati, da se može provući ispod malog stola, ali ne ispod stoličice, da s komadom drveta čini nešto drugo nego s komadom čokolade. Tako, dolazeći u kontakt sa svijetom koji ima svoje vlastite karakteristike, dijete otkriva sebe. To je proces koji razvija svijest o egu, razvija se ličnost koja je svjesna svog tijela.

Ukoliko netko nije svjestan sheme svog tijela, ako ne zna što može učiniti sa svojim tijelom, dolazi do poremećaja na planu ličnosti. "Body image", poznavanje tijela, istraživanje tijela igra vrlo važnu ulogu pri nastajanju svijesti o sebi. Od našeg djeteta ne može se na ovom planu očekivati vlastita aktivnost. S gluho—slijepim djetetom treba zajedno raditi, participirati 100% u njihovim aktivnostima. Participirati treba **čitavom osobom** jer je **socijalna participacija** u dječjim aktivnostima baza edukacije. Spontanog interesa nema, pa je izvor komunikacije zajedničko kretanje i rad. Mi odgovaramo na njegova pitanja, ali ne oralnim dijalogom već na vrlo niskoj razini, promjenom osjeta kroz zajedničke pokrete grube motorike. To je ko—aktivno kretanje: puzanje, skakanje, prevrtanje, njihanje. Na taj način dijete vidi da smo uvijek s njim, razvija se svijest o "meni" i "tebi", stvara se odnos prema ljudima i predmetima, dijete počinje distancirati. Treba uvijek imati na umu da dijete nije sposobno još integrirati različite senzorne osjete, povezati prošla i sadašnja iskustva. Clark ističe da su naši bazični koncepti nastali na motoričkim iskustvima, ne na bazi taktilnih senzacija, oblika ili veličine. Predmet je za dijete ono što može s njime raditi. Često će normalno šestogodišnje di-



jete na pitanje o razlici između naranče i lopte odgovoriti da je naranča isto što i lopta, jer se obje mogu kotrljati. Nama je poznata razlika, ali svijest o njoj formira se na višoj razini razvoja. Piaget navodi da je za dijete riječ—simbol bliži aktivnosti nego riječi. Drvo je nešto što služi za vješanje ili penjanje i dijete će govoriti o drvetu spominjući te aktivnosti.

Prema tome, za naše dijete drvo neće biti predmet ispitivanja već objekt s kojim oni nešto mogu raditi. Zbog toga je osnovna ideja odgojno—obrazovnih programa u toj dobi PROGRAM AKTIVNOSTI koji će predstavljati različite motoričke aktivnosti s različitim predmetima. Kroz te predmete dijete otkriva sebe. Kad dijete postane svjesno drugih predmeta tako da mu više nisu isti, postaje slobodnije u odnosu na vanjski svijet, više "svoj", svijest o egu se razvija i dijete je spremno za fazu imitacije. Nakon faze imitacije slijede više faze komunikacije kako ih je opisao Van Dijk.

### ORGANIZACIJA REHABILITACIJSKOG ODGOJNO—OBRAZOVNOG RADA

Treba istaći da komunikacija, iako predstavlja centralnu temu naših razmišljanja u radu s gluho—slijepom djecom, nije jedini, iako za okolinu najveći problem.

Od rođenja pa nadalje svako dijete usvaja određeni ritam življenja, s vremenom se stvara kod svake jedinke "biološki sat", organizam zahtijeva hranu, aktivnost ili san uvijek u točno određeno vrijeme. Kod gluho—slijepog djeteta takav mehanizam ne postoji. To su djeca koja ne mogu odrediti vremenske granice, neredovito spavaju, ne razlikuju dan od noći, vrijeme aktivnosti od vremena sna i odmora, vrijeme redovitog uzimanja hrane u obrocima. Takva djeca pokazuju slab interes za hranu,

vrlo malo jedu i uglavnom određene vrste hrane. Često ne znaju žvakati već konzumiraju hranu na bočicu do 4. ili 5. godine života. Zbog toga su često slabe konstitucije i loše fizičke kondicije. Navike toaleta nisu usvojene kroz duži vremenski period.

Sve ovo su vrlo značajni problemi. Ako je dijete neispavano, neishranjeno i slaba zdravstvena stanja, ne možemo od njega očekivati da će imati interes ni sposobnosti za učenje.

Zbog toga treba paralelno voditi računa o ovim područjima:

- razvoj grube motorike
- razvoj fine motorike
- komunikacija
- hranjenje
- svlačenje i oblačenje
- lična higijena
- toalet trening
- spavanje i počinak.

Ova je podjela umjetna, jasno je da se područja međusobno prožimaju i isprepliću. Pri svlačenju i oblačenju dijete ujedno komunicira i razvija grubu i finu motoriku. Isto tako, kroz program komunikacije razvija se i gruba i fina motorika. Pri toalet treningu vježba se ujedno svlačenje, oblačenje, komunicira se, usvajaju se navike lične higijene i sl.

Svako od tih područja ima niz podfaza koje imaju razvojni karakter i ne smiju se preskakati. Tek kad smo sigurni da je dijete postiglo određenu razinu ponašanja u jednoj fazi, prelazimo u višu fazu.

I na kraju:

Pravo na odgoj i obrazovanje imaju sva djeca, pa tako i ova populacija s kojom je rad krajnje složen i vrlo težak, jer ovisi o znanju i sposobnosti drugih koji će im ublažiti nedostatak vida i sluha, mentalni deficit i sve ostale smetnje koje su nerazdruživo vezane uz kombinaciju tako teš-

kih razvojnih teškoća. Pitanje njihovog razvoja ostaje otvoreno. Možda će program brige o sebi biti najviša stepenica koja će se mukotrпно trebati graditi dugi niz godina. Neki od njih možda će uspješno savladati prilagođeni program osnovnog obrazovanja ili radnog osposobljavanja, pogotovo ako postoji rezidualni sluh ili vid. Ne treba zaboraviti da je u povijesti tretmana gluho—slijepih osoba u svijetu bila **samo jedna** Hellen Keller koja je, iako gluha i slijepa, dostigla znanstveni stupanj. Imala sam čast sva ova korisna i duboko ljudska znanja steći upravo u Perkins school for the blind, Boston, gdje je započelo obrazovanje i

Hellen Keller. Međutim, unatoč adekvatnom tretmanu sva gluho—slijepa djeca ostala su na puno, puno nižoj razini funkcioniranja. Ne treba očekivati čuda, ali treba pružiti šansu svakom djetetu i omogućiti mu razvoj do njegovog maksimuma, uz puno pedagoškog optimizma, ali i realnosti u pristupu.

Želim ovom prilikom zahvaliti svim stručnjacima u našoj zemlji i inozemstvu koji su mi omogućili sticanje znanja o populaciji gluho—slijepa djece, uz puno nade da će se i kod nas ova populacija, iako malobrojna, početi stručno tretirati.

## LITERATURA

1. DR VAN DIJK: Motor Development in the Education of Deaf Blind Children, Deaf Blinds Unit, St. Michielsgestel, Holland.
2. GEORGE BRANIGAN: Toward the Development of Speech, Boston University, Massachusetts, 1976.
3. CAROL JOHNSON: Development of beginning communication in Deaf Blind Children, New England, Regional Center, Boston, Mass. 1976.
4. DR J. VAN DIJK: Movement and Education with Rubella Children, Deaf Blinds Unit, St. Michielsgestel, Holland 1968.
5. Deborah Bouchard: Cognition—an Introductory Guide to the Theory of Jean Piaget for teachers of Multiply Handicapped Children, New England Regional Center, Boston, Mass. 1977.
6. NAN ROBINS: The Deaf Blind Rubella Child, Perkins school for the blind, Watertown, Mass. 1967.
7. CAROL GIBB HARDING: The development of the Intention to Communicate Loyola University of Chicago, 1981.
8. John Tracy Clinic Correspondence program for Parents of Preschool Program for Deaf Blind Children, Southwestern Regional Center, 1973.
9. Some thoughts on Mobility for Deaf Blind, Perkins School for the blind, Mobility Department, 1973.
10. Try another way, March W. Gold, Institute for Child Behavior and Development, University of Illinois at Urbana Champaign, 1977.



## COMMUNICATION BEGINNINGS IN DEAF BLIND CHILDREN

### Summary

The beginning of communication in deaf-blind children is a big professional challenge. Because of multisensory deprivation there is no integration of sensory stimuli on a higher level of the brain, and most of that children are for a long time functioning at the thalamus level. These children live in a world of touch, vibrations and stereotypical movements. There is no "ego consciousness" and no distance between "me" and "the world". These children are closed in their own bodies. That's a point we have to start on. The child's body must become an instrument with which a child explores outside world and communicates with environment. In that way motor development becomes a central point of the education. The motor development is very close related to the development of language and to the cognitive development. By moving—acting and manipulating objects a child discovers himself and the world that surrounds him. The vital relationship develops into relationship in which child has more freedom, more command over. That 's the beginning of development and growth of "ego consciousness" and making distance between "me" and "the world". A bridge of understanding will be built up through motor activities which connect symbols for particular activities with real activities.