

Јаблан, Б., Максимовић, Ј., Грбовић, А. (2012). Двострука писменост деце са оштећењем вида. *Педагогија*, година LXVII, 4, 580-587.

ДВОСТРУКА ПИСМЕНОСТ ДЕЦЕ СА ОШТЕЋЕЊЕМ ВИДА¹

Дуги низ година у описмењавању особа са оштећењем вида коришћен је само један медиј – Брајево писмо или црни тисак, а настава је организована у складу са одабраним писмом. Временом је уочено да постоји велики број деце са оштећењем вида (посебно оне са прогресивним очним обољењима) која имају потребу да користе више медија како би постигли одређени ниво писмености. У новије време, стручњаци разматрају разлоге за увођење другог медија у наставу са децом оштећеног вида. Двоструко писмено дете са оштећењем вида има могућност комбиновања црног тиска и Брајевог писма у складу са наставном ситуацијом и могућност лакшег решавања свакодневних животних ситуација које се заснивају и на писмености. Циљ овога рада јесте да објасни и опише двоструку писменост деце са оштећењем вида.

Кључне речи: *двострука писменост, дете са оштећењем вида, избор медија.*

¹ Рад је реализован у оквиру пројеката “Креирање Протокола за процену едукативних потенцијала деце са сметњама у развоју као критеријума за израду индивидуалних образовних програма”, бр. 179025), Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије, 2011-2014.

Описмењавање је кључно у процесу едукације јер успех у школи, и касније у животу, фундаментално је повезан са усвојеношћу вештине читања и писања. Natlen и Spungin (2008) писменост дефинишу као препознавање, интерпретацију и асимилацију идеја које су представљене визуелним, тактилним и аудитивним симболима. Могућност употребе различитих симбола указује на то да се писменост може постићи на црном тиску или Брајевом писму, применом одређене асистивне технологије уколико је то потребно. Марфи и сарадници (2008) сматрају да је писменост способност приступања и разумевања информација путем читања и писања на нивоу који појединцу обезбеђује испуњење одређених животних потреба. Под писменошћу се сматра све, од основних способности за читање и писање до разних врста техничке писмености. Писменост је различита за различите људе, у разним временима и местима.

Дуги низ година, у едукацији особа оштећеног вида, сматрало се да је примерено користити само један медиј, дакле или Брајево писмо или црни тисак. Идеја о паралелном учењу Брајевог писма и црног тиска није постојала као опција. У новије време, стручњаци су утврдили да је код једне групе деце са оштећењем вида прикладније користити оба медија. Другим речима, циљ је да дете постане максимално писмено, на медијима који му обезбеђују или омогућавају напредовање и даље учење. То је посебно важно за децу која имају могућност да читају црни тисак, а чије оштећење вида може да се погорша временом (Luesck и др., 2011).

Шта представља двострука писменост деце са оштећењем вида

Постоји велики број деце са оштећењем вида који припадају и визуелним и тактилним типовима. То су деца која имају одређени резидуални вид, али га могу користити само у неким ситуацијама које захтевају употребу вида, док друге захтевају употребу тактилне перцепције. До појаве Натали Бараге и њене идеје о значају коришћења резидуалног вида у свакодневним животним ситуацијама, практично следе, а често и високо слабовиде особе третиране су као потпуно следе. Барага је својим истраживањима у науку и праксу увела појам *функционални вид*, чиме је медицинско схватање термина *слепоћа* у потпуности измењено. Формиран је нов појам – *резидуални вид* који не може да се интерпретира једноставно. За утврђивање могућности коришћења резидуалног вида, потребно је темељно испитивање визуелних функција, као и утврђивање стратегија које дете користи за решавање свакодневних животних ситуација (Јаблан, 2010).

Сматра се да деца са оштећењем вида која примају информације преко резидуалног вида, али и преко тактилне перцепције, паралелно могу користити црни тисак и Брајево писмо као медије за читање и писање. У литератури је ова појава подржана термином *dual media literacy*, односно писменост на два медија или двострука писменост.

Употреба два медија у процесу читања и писања према Хајд (2009) разматра се у следећим ситуацијама: када дете оштећеног вида користи фонетичка слова који му причињава тешкоће током читања и писања, када дете услед коришћења

неодговарајућег медија има проблем са разумевањем прочитаног, ако је прогноза очног обољења таква да ће видна оштрина ослабити до тачке да дете неће моћи користити црни тисак, ако дете са оштећењем вида има жељу да поред црног тиска научи и Брајево писмо, ако је употреба другог писма начин да се самопоуздање и мотивација детета са оштећењем вида подигне на виши ниво и ако коришћење другог писма олакшава пут ка писмености.

Данас се протоколи за процену и избор медија за учење и описмењавање деце са оштећењем вида широко користе. Један од доста коришћених јесте *Протокол за процену медија за учење* који су креирали професори Алан Кениг (Texas Tech University, Lubbock, Texas) и Кеј Холбрук (University of British Columbia, Vancouver; University of Arkansas, Little Rock). Аутори су уочили тешкоће и недостатак процедура приликом доношења одлуке о начину стицања писмености деце са оштећењем вида. Први нацрт протокола креирали су 1992. године. Током 1993. вршена је емпиријска провера, а 1995. године дефинитивно је конструисан и издат *Приручник за процену медија за учење (Learning Media Assessment – LMA)*. Применом LMA, процена и избор медија за учење може се спровести знатно раније него што процес описмењавања званично почне (Ласк и Корн, 2006). Уколико се проценом утврди да је дете у могућности да чита и пише Брајево писмо, али и писмо за особе које виде, неопходно је донети одлуку када, на који начин и у којој мери ће користити наведена писма. Односно, потребно је направити разлику између примарног и секундарног медија за учење.

Манголд (1989) дефинише *примарни медиј* као онај који се најчешће користи на часовима; омогућава највећи избор едукативног материјала; користи се ван наставе

и омогућава читање и писање. *Секундарни медиј* се најчешће користи да употпуни примарни. Коришћењем секундарног медија дете решава неке задатке које не може са лакоћом да обави ослањајући се искључиво на примарни. То деци са оштећењем вида која функционишу као визуелни и тактилни типови пружа могућност да бирају писмо у зависности од ситуације и тренутних потреба и обезбеђује им се више опција током учења.

Одабир примарног писма може бити најбитнија одлука коју ће школски тим у сарадњи са родитељима донети узимајући у обзир потребе детета, а одлуку је неопходно донети што раније. Брајево писмо може да се научи у било ком животном добу, али познато је да га млађе особе уче брже и лакше (Јаблан, 2010).

Предности и слабости двоструке писмености

Двострука писменост омогућава ученику флексибилност у раду и брже прилагођавање променама, у зависности од наставне ситуације. Решавање различитих задатака може бити ефикасније, брже и лакше када се користи адекватно писмо. Међутим, доношења одлуке да одређено дете учи оба писма није лако и наставници могу бити суочени са различитим проблемима.

Наставници сматрају да је основни проблем у организацији наставе за стицање двоструке писмености време, тј. број часова потребних за описмењавање. Наиме, они истичу да ученици који уче оба писма треба да имају наставу (одређени фонд часова) за свако писмо посебно. Међутим, то је само делимично тачно јер настава у којој се стиче двострука писменост не значи да и број часова треба да се удвостручи, већ да се сви елементи који су исти у процесу учења читања и писања

оба писма рационално комбинују. Кључ је у повезивању учења Брајевог писма и учења читања и писања стандардног писма у ситуацијама које су заједничке током усвајања писмености. Холбрук и Кениг (2001) сматрају да се тешкоће могу превазићи добро организованим наставом, што је посебно важно у редовним школама у којима дете Брајево писмо учи уз подршку тифлолога (специјалног наставника), а друго писмо уз подршку учитеља. У случају да једна особа подучава дете оба писма, она треба да има компетенције које јој омогућавају да детету укаже на сличности између писама. Ако су у процес описмењавања укључени различити наставници (учитељ и тифлолог), потребно је предузети кораке да се њихов рад усклади.

Осим тешкоћа у организацији наставног процеса, чест је и проблем да сами ученици имају бојазан да ће изгледати као да су слепи ако уче Брајево писмо. Врло често оваква уверења подржавају и родитељи. За оне који губе вид, потребна је психолошка припрема пре него што почну да уче Брајево писмо. У оваквим ситуацијама, кад се ученик противи учењу Брајевог писма, може бити корисно да разговара са неким ко је имао слично искуство.

Следеће питање које се намеће је како ћемо знати да ли ће дете имати користи од учења Брајевог и стандардног писма и које су то користи. На ово питање свакако није лако одговорити. Познавање оба писма несумњиво има предности у свакодневним животним активностима (проналажење табле са називом улице, броја на зградама и у превозу, уочавање полица са производима у супермаркету и сл.), међутим, само је успешност читања предиктор који указује на веће могућности особе за касније професионалне изазове.

Вик и Фелинијус (2007) спровеле су истраживање у циљу утврђивања брзине читања и разумевања прочитаног на узорку од једанаест ученика између петог и десетог разреда редовне школе које су идентификовани као корисници оба медија. Испитивање је спроведено помоћу стандардизованих текстова на црном тиску, на Брајевом писму и у аудитивном формату. Након читања у себи, темељно је процењено разумевање прочитаног, затим разумевање прозе, фикције и разумевање графичког приказа са одговарајућим текстом на црном тиску и на Брајевом писму. Резултати су показали да сви ученици (осим једног) имају слабију брзину читања од својих вршњака без оштећеног вида без обзира на медиј који користе. Велики број задатака који се односио на разумевање прозног текста представљеног на Брајевом писму није решен. Нико од ученика није решио графички приказ са пратећим текстом на Брајевом писму, док је шест ученика успело да реши овај задатак на црном тиску. Седам од једанаест ученика показало је разумевање у рангу са децом без оштећења вида на задатку фикције који је дат аудитивним путем. Према дефиницији аутора, ученик који правилно користи комбинацију Брајевог писма, црног тиска и аудитивног записа у различитим ситуацијама читања и писања је тзв. мултичитач. Овим истраживањем, према датој дефиницији, аутори су издвојили само четири права мултичитача, који су испунили све критеријуме. Међутим, и ова четири ученика су најчешће користила аудитивне записе. Аутори сматрају да посебно забрињава чињеница да ученици са оштећењем вида најчешће користе аудитивне записе, што их лишава контакта са писаним текстом. Тај медиј јесте пригодан у ситуацијама праћења на часу, или брзог

бележења података, али предност у постизању писмености, ипак се мора дати писаним формама.

Приликом разматрања предности и слабости двоструке писмености, вредновање тренутног нивоа писмености од изузетног је значаја. Иако брзина читања није једини критеријум, важно је да ученик развије функционалну брзину читања, без обзира на то да ли је у питању читање Брајевог писма или црног тиска. Волф (2000) наводи да за било који посао који захтева писменост особа треба да чита 150 речи у минути. Многе особе са оштећењем вида не задовољавају овај критеријум, посебно оне које су читачи Брајевог писма. Ово подручје захтева још доста истраживања да би се утврдио утицај двоструке писмености на тренутни и будући развој вештина писмености. Такође, истраживања треба детаљније да утврде предности и недостатке учења оба писма, као и факторе од којих зависе успеси у школском и одраслом добу (Холбрук и Кениг, 2001).

У сваком случају, увидом у литературу, неке дилеме везане за значај увођења другог медија могу се решити.

Брзина читања. Уколико визуелна способност омогућава читање црног тиска, али је брзина читања веома спора, сматра се да визуелна перцепција није функционална за задатке читања, нарочито када је потребно дуже користити вид. У оваквим случајевима, деци је лакше да користе Брајево писмо за нпр. читање поглавља у књизи, док црни тисак могу користити за краће задатке, као што су нпр. математички.

Ефикасност читања. Брајево писмо је боља опција ако је ученику потребно увеличати фонт до величине која знатно смањује број слова која се приликом

читања могу обухватити једним погледом. Читање реч по реч и, у најгорим случајевима, слово по слово, изузетно је тешко и води нераумевању прочитаног.

Физички фактори. Уколико ученик приближава књигу очима до удаљености од 10цм, тело и главу држи у „присилном положају“ како би перципирао наставни материјал, препоручује се увођење Брајевог писма као другог медија. Овакав начин читања доводи до болова у врату и леђима и до замућења вида после дужег читања (Чедл, 1999).

Замор вида. Ако се дете брзо умара, постаје нервозно и одбија да чита, или тешко успева да чита чак и уз помоћ оптичких помагала, очекује се да ће му Брајево писмо обезбедити приступ писаним информацијама са већом ефикасношћу и уз мање замора.

Прогноза. Уколико дете има оштећење вида за које се очекује погоршање током времена, корисно је да рано почне да учи Брајево писмо. Када читање црног тиска постане тешко или немогуће, биће спремно да са високом ефикасношћу користи Брајево писмо.

Најкраће речено, читање не може бити функционално у случајевима када брзина читања не прелази 20 речи/мин., када потребна величина слова онемогућава виђење целе речи и причињава потешкоће у флуентности читања, када је отежано разумевање текста услед неефикасности визуелне перцепције, када ученик има проблема у читању сопственог рукописа, када због замора и главобоље ученик није у стању да чита дуже текстове и када академски и професионални захтеви превазилазе читалачке могућности ученика (Хатлен, Ласк, Корн, 2006; Лавин, Адкинс, 2003).

У наведеним случајевима неопходно је критички размотрити употребу медија и на време реаговати увођењем других, алтернативних медија, и одговарајуће асистивне технологије.

Наставне стратегије за постизање двоструке писмености деце са оштећењем вида

Као и код сваког учења, тако и током стицања писмености не можемо да кажемо да постоји јединствен приступ који ће бити најбољи за све ученике. Када је у питању стицање двоструке писмености деце са оштећењем вида ситуација је вишеструко компликованија, јер за планирање и извођење наставе не постоје смернице, упутства, јасни приступи у настави, наставна средства, буквари. Израда програма зависи од вештина и креативности наставника (Холбрук, Кениг, 2001). Почетак описмањавања на другом медију најчешће зависи од нивоа писмености на првом медију. Нпр. ако су ученици већ читаоци црне штампе, учење Брајевог писма неће захтевати пун приступ почетном читању и писању. Ласк и Корн, (2006) истичу да распоред учења писма може бити различит и да на то утиче више фактора:

1. Ако је планирано да се ученик истовремено описмењава на Брајевом писму и на црном тиску (нпр. заједно са својим друговима у редовном разреду), настаје проблем што редослед слова у Брајевом и обичном буквару није исти.
2. Одвојени програм има своје предности, пошто је специјално дизајниран за подучавање Брајевог писма.

3. У случају примене комплексне методе у учењу почетног читања и писања, могуће је истовремено учење оба писма.
4. Могуће је и комбиновано учење Брајевог писма и црног тиска, и за те намене постоје посебне књиге. Док дете тактилно чита Брајев текст штампан на прозирној фолији, испод фолије је исти текст приказан на црном тиску. Друга могућност је да једна страница књиге буде штампана Брајевим писмом, а друга црним тиском.
5. Ако постоји потреба да ученик научи Брајево писмо након што је научио да чита и пише црни тисак, наставник може постепено да га подучава на забаван и функционалан начин. Када дете развије неке вештине, нпр. везане за коришћење Брајевог писма, наставник од њега може да захтева да користи Брајево писмо за одређене школске или домаће задатке. На пример, уместо да напише неке речи три пута на црном тиску, наставник може тражити да их једном напише на црном тиску, а два пута на Брајевом писму. Како ученик постаје све сигурнији, наставник ће му помоћи да размотри задатке које треба да уради и да одреди када ће бити ефикасније да користи Брајево писмо, а када црни тисак (Холбрук, Кениг, Рекс, 2010).

Не постоји тачан одговор на питање који је распоред учења најбољи. То ће зависити од потреба и способности ученика. Потреба да учи Брајево писмо израженија је код ученика са прогресивним оштећењем вида, него код ученика са стабилним видом. Резултати истраживања до којих су дошли Ласк и Корн, (2006) показали су да је 53% ученика који су се обучавали на оба писма имало прогресивно обољење вида. Када је у питању распоред учења писама, аутори су

истакли да је више од половине ових ученика учило оба писма од почетка школовања, док су остали углавном на почетку учили стандардно писмо, а касније Брајево.

Неки наставници заступају мишљење да је боље за ученике да се усаврше на једном писму пре увођења другог, док други тврде да је најбоље да се уче истовремено. Јавља се и питање ко ће се бавити обучавањем ученика који су у програму двоструког описмењавања – редовни или специјални наставник (тифолог) или оба наставника. Без обзира нато ко ће овај посао обављати, битно је да се искористе сличности између стицања писмености на црном тиску и на Брајевом писму, да наставници добро знају Методике наставе читања и писања стандардног писма и Брајевог писма и да се пажљиво координира настава између стручњака. Свакако, од највеће важности је да редовни и специјални наставник пажљиво прате напредовање ученика у стицању писмености, како би на време утврдили да ли је потребно нешто променити у стратегији обучавања (Холбрук, Кениг, Рекс, 2010).

Када је у питању време које је потребно за двоструко описмењавање детета са оштећењем вида, сматра се да је оптимално време за учење оба медија пет до десет часова недељно. Овај податак се односи на децу од предшколске групе до трећег разреда основне школе, а број часова потребних за савладавање другог медија са узрастом се повећава. Холбрук и Кениг (2000) наводе да је за почетно описмењавање на оба писма дневно потребно издвојити од једног до два наставна часа. Уз пажљиво испреpletене програме не би требало да дође до тешкоћа током учења.

Пред наставике се поставља и проблем коју методу применити код ученика који чита црни тисак а има прогресивно оштећење вида. Ученици са прогресивним оштећењем вида морају да науче да читају Брајево писмо помоћу додира, не користећи још увек употребљив вид. Питање са којим се суочавају наставници јесте да ли дозволити ученицима да посматрају руке док читају Брајево писмо. Ласк и Корн (2006) испитале су 95 наставника који су примењивали програме двоструке писмености код деце са оштећењем вида. Наставници су имали задатак да опишу визуелно понашање ученика током учења читања и писања Брајевог писма као другог медија. Утврђено је да многи ученици гледају у текст на Брајевом писму, иако нису у могућности да вид користе активно. Судаћи према степену оштећења вида, ови ученици нису могли да виде симболе Брајевог писма, међутим било је ученика који су гледали у текст покушавајући да провере евентуалне грешке приликом читања (Ласк, Корн, 2006). Универзални метод и препоруке за учење Брајевог писма код деце која већ знају да читају и пишу стандардним писмом не постоји. Савет је да уколико визуелно праћење Брајевог текста отежава учење, треба онемогућити дете да посматра своје руке. То се може постићи стављањем папира преко руку, подсећањем ученика да не гледају у Брајево писмо, фокусирањем на тачку у простору и затварањем очију.

Закључак

Писменост деце са оштећењем вида на два различита медија свакако ће бити предмет проучавања и дискусија у наредном периоду. За ученике је најважније да добију најбољу и најсвеобухватнију писменост неопходну за школски,

професионални и свакодневни живот. Успех у овом подручју зависи од правилног и правовременог избора медија на коме ће се писменост стећи, од увођења другог медија уколико се за то укаже потреба, од комбинације метода и средстава који ће бити најбољи за ученика и обезбеђивања неопходних ресурса.

Вик и Фелинијус (2007) навели су неке врло занимљиве препоруке за праксу:

- Већ у предшколском добу деца са оштећењем вида треба да буду у довољној мери у контакту са Брајевим писмом и црним тиском. Рано упознавање са писмима утиче на брзину читања у каснијем добу.
- Свака препорука се мора заснивати на темељној процени визуелног функционисања, интереса и мотивације и на процени утицаја околине за учење и поучавање.
- Неопходан је приступ компетентним учитељима, специјалним наставницима и осталим школским ресурсима.
- Потребно је прилагођавати наставне садржаје у складу с дететовим развојем.
- Континуирано пратити напредовање и вршити евалуацију у одређеним периодима.
- У Индивидуалном образовном плану јасно поставити краткорочне и дугорочне циљеве, нагласити које је писмо примарно, које секундарно, и одредити распоред учења (истовремено или одвојено учење).
- Обезбедити опрему и техничку подршку.
- Одредити број наставних сати за учење.

Овакво тумачење указује на значај индивидуалног посматрања ученика, али и посматрања писмености као континуираног процеса уз неопходност периодичних провера потреба и могућности детета у складу са стањем вида и напретком који остварује. Свако дете може да учи, при чему дете са оштећењем вида има јединствен пут ка писмености за који је неопходно пажљиво планирање и припрема како би ниво писмености био у складу са потребама у будућем животу. Деца се мењају и њихове потребе за различитим информацијама са узрастом се мењају и јасно је да одлука о писмености не треба да буде коначна. Најбитније је да све више ученика са оштећењем вида схвати корист од познавања оба писма, поготово на вишим ступњевима образовања (Лавин, Адкинс, 2003).

Литература

1. Cheadle, B. (1999), *Braille, Print, or Both?* Future Reflections, 18(1).
2. Hatlen, P., Spungin, S. J. (2008), The Nature and Future of Literacy: Point and Counterpoint, *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 102(7), 389-396.
3. Hatlen, P. (2001), *Clarification Regarding the Choice of Braille as a Reading and Writing Medium*, Texas School for the Blind and Visually Impaired.
4. Holbrook, M. C., Koenig A. J. (2000), *Professional Consensus On Instructional Considerations for Students in Braille Literacy Programs*, Project SLATE/ Framework for Braille/26, Provincial Resource Centre for the Visually Impaired
5. Holbrook M. C., Koenig A. J. (2001), *The Challenge of Providing Appropriate Literacy Instruction for Students with Visual Impairments*, International Council for Education of People With Visual Impairment

6. Holbrook M. C., Koenig A. J., Rex E. J. (2010), *Instruction of Literacy Skills to Children and Youths with Low Vision*, Foundations of low vision (p.492-493), New York: AFB Press.
7. Hyde, V. (2009), Dual Media Literacy, SPE
520faculty.sfasu.edu/.../hyde_dual_media.ppt –
8. Jablan, B. (2010), *Čitanje i pisanje Brajevog pisma*, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Beograd.
9. Lavigne.E., Adkins, A. (2003), *Braille/Print Literacy Issues and the Learning Media Assessment*, Texas School for the Blind and Visually Impaired.
10. Lueck A. H., Erin J. N., Corn A. L., Sacks S. Z. (2011), *Facilitating visual efficiency and access to learning for students with low vision*, (A Position Paper of the Division on Visual Impairments), Council of Exceptional Children.
11. Lusk, K. E, Corn, A. L, (2006), Learning and Using Print and Braille: A Study of Dual-Media Learners, Part 2, *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 100 (11), 653-665.
12. Murphy, J. L., Hatton, D., Erickson, K. A. (2008), Exploring the Early Literacy Practices of Teachers of Infants, Toddlers, and Preschoolers with Visual Impairments, *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 102(3), 133-146.
13. Vik, A. K, Fellenius, K. (2007), Coping Strategies in Reading: Multi-readers in the Norwegian General Education System, *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 101(9), 545-556.