

Универзитет у Београду - Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију

НАЦИОНАЛНИ НАУЧНИ СКУП

# СОЦИЈАЛНА ИНКЛУЗИЈА ДЕЦЕ СА РАЗВОЈНИМ СМЕТЊАМА И ПРОБЛЕМИМА У ПОНАШАЊУ

ЗБОРНИК РАДОВА

Београд, 2016.

Универзитет у Београду  
Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију

**НАЦИОНАЛНИ НАУЧНИ СКУП  
„СОЦИЈАЛНА ИНКЛУЗИЈА ДЕЦЕ СА РАЗВОЈНИМ  
СМЕТЊАМА И ПРОБЛЕМИМА У ПОНАШАЊУ”**

*Београд, 6. децембар 2016.*

**ЗБОРНИК РАДОВА**

Београд, 2016.

„СОЦИЈАЛНА ИНКЛУЗИЈА ДЕЦЕ СА РАЗВОЈНИМ СМЕТЊАМА  
И ПРОБЛЕМИМА У ПОНАШАЊУ”

ЗБОРНИК РАДОВА  
научни скуп националног значаја  
Београд, 6. децембар 2016.

Издавач:

Универзитет у Београду – Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију (ИЦФ)  
11000 Београд, Високог Стевана 2  
www.fasper.bg.ac.rs

За издавача:

Проф. др Снежана Николић, декан

Главни и одговорни уредник:

Проф. др Миле Вуковић

Уредници:

Проф. др Александар Југовић

Проф. др Мирјана Јапунца-Милисављевић

Доц. др Александра Грбовић

Рецензенти:

Проф. др Мирко Филиповић, Универзитет у Београду – Факултет  
за специјалну едукацију и рехабилитацију

Проф. др Бранислав Бројчин, Универзитет у Београду – Факултет  
за специјалну едукацију и рехабилитацију

Проф. др Мирослав Бркић, Универзитет у Београду – Факултет политичких наука

Дизајн насловне стране:

Зоран Јованковић

Компјутерска обрада текста:

Биљана Красић

Зборник радова ће бити публикован у електронском облику – ЦД.

Тираж: 200

ISBN 978-86-6203-089-4

Наставно-научно веће Универзитета у Београду – Факултета за специјалну едукацију и рехабилитацију, на седници одржаној 27.12.2016. године, Одлуком бр. 3/171 од 29.12.2016. године, усвојило је рецензије рукописа Зборника радова „СОЦИЈАЛНА ИНКЛУЗИЈА ДЕЦЕ СА РАЗВОЈНИМ СМЕТЊАМА И ПРОБЛЕМИМА У ПОНАШАЊУ”, групе аутора, који су уредили проф. др Александар Југовић, проф. др Мирјана Јапунца-Милисављевић и доц др Александра Грбовић.

Зборник је настао као резултат пројекта „СОЦИЈАЛНА ИНКЛУЗИЈА ДЕЦЕ СА РАЗВОЈНИМ СМЕТЊАМА И ПРОБЛЕМИМА У ПОНАШАЊУ” чију реализацију је сопственим средствима подржао Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију.

# Специфичности социјалне инклузије глувих и наглувих ученика

Марина РАДИЋ ШЕСТИЋ  
Миа ШЕШУМ

Универзитет у Београду – Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију

## Резиме

Инклузија подразумева процес којим се омогућава особама са ометеношћу да учествују у активностима друштвене заједнице на начин на који у њима учествују и типични појединци. Социјална инклузија је вид инклузије чији је циљ помогање ученицима са ометеношћу да остваре пријатељства и учешће у заједници – она укључује друштвене процесе током којих учесници уче како да се односе према међусобним различитостима. Глува и наглува деца су ризична у погледу развоја социјалне компетенције, социјалних вештина и односа. Ограничене способности изражавања и разумевања говорног језика значајно отежавају њихове интеракције са типичним вршњацима. Ипак, сама примена инклузије не доводи обавезно до повећања броја социјалних контаката и пријатељстава са типичним вршњацима. Резултати спроведених истраживања указују да су глува и наглува деца у инклузивним школама често изопштена из социјалних интеракција са типичним вршњацима због комуникационих баријера, као и чињеничних међусобних различитости.

**Кључне речи:** социјална инклузија, глуви и наглуви ученици, социјалне интеракције

## УВОД

Покрет инклузије је потекао од покушаја да се особе са ометеношћу укључе у друштво које већински чине припадници типичне популације. Пауер и Хајд (Power & Hyde, 2002) инклузију сматрају жељеним исходом процеса у току којег друштвена заједница путем институција покушава да створи услове за задовољење личних, друштвених и интелектуалних потреба свих ученика. Кристенсен (Christensen, 1992) инсистира на томе да се акценат у описивању концепта инклузије помери са ученика са ометеношћу, који су у мањини, на потребе свих ученика и предности које ће погодовати свим учесницима у инклузивној настави; тако би инклузија прерасла из покрета за укључивања деце са ометеношћу у редовно школовање у мисију мењања целокупне ексклузивистичке политике и праксе у систему читавог образовања.

Растући тренд инклузије намеће јачање културе различитости. Теме које се тичу међусобних разликовања су осовина концепта инклузије. Будући да су људи склони да тешко прихватају оно што им је недовољно познато, школе и друге релевантне институције дужне су да се интензивно посвете промовисању културе прихватања и поштовања различитости (Visser et al., 2001). Армстронг и сарадници (Armstrong et al., 2000) истичу да различитост није еуфемизам за дефект или абнормалност, већ је друштвена чињеница. Различитост обогаћује људска искуства, као и живот у целини. Свет у којем живимо је свет различитости, а школски систем који је способан да ово одражава ће омогућити ученицима да сагледају људе са ометеношћу као особе које се разликују, али су подједнако вредне, као и припадници типичне популације. Инклузија се намеће као значајна за све маргинализоване групе ученика, без обзира на могуће узроке маргинализације (ометеност, сиромаштво, избеглиштво, социјална депривација, друштвени положај...). Бут (Booth, 1996) сврху инклузије види у поспешивању учествовања у активностима и сузбијању изопштавања ученика из маргинализованих група током школовања. Квалитет спроведене инклузије није суштински одређен тиме где ученик похађа наставу, већ је базиран на креирању окружења које прихвата и подржава све ученике, без обзира на њихове међусобне различитости (Villa & Thousand, 2000). Овакав процес неминовно захтева напоре у погледу мењања друштвене свести и потенцијално негативних ставова становништва, што је задатак на којем је потребно интензивно радити већ од предшколског периода, када се оформљују прве стабилније вршњачке групе, и када треба омогућити деци да уче како да живе са различитостима и како да уче захваљујући њима (Ainscow, 1999. према Alur & Timmons, 2009).

### ***Значајност социјалне инклузије глувих и наглувих ученика***

Поред укључивања у редовну наставу, за ученике са ометеношћу је веома значајно и постизање социјалне инклузије која се описује као концепт осмишљен да омогући ученицима са ометеношћу интеракцију и социјализацију са типичним ученицима у оквиру наставних и ваннаставних активности (излети, спортске, уметничке активности итд.). Инклузија ће своју сврху испунити тек уколико обезбеди ученицима са ометеношћу, поред постизања образовних резултата, и могућност да буду прихваћени од стране типичних вршњака, а тиме и равноправно укључени у друштвене активности у оквиру школе (Visser et al, 2001). У Водичу одељења за едукацију и запослење (Department for Education and Employment's guidance), који се односи на социјалну инклузију, истиче се да напор да се помогне особама са ометеношћу да се уклопе и напредују у редовним школама и на радним местима у отвореној привреди треба сагледавати у оквиру контекста шире делатности, националне и локалне, у циљу превенирања социјалне ексклузије, помоћу подршке локалних заједница, као и подстицањем запошљавања припадника мањинских група (DfEE, 1999).

Приликом одлучивања за врсту наставе коју ће похађати дете оштећеног слуха (инклузивну или у школама за глуве и наглуве), важно је размотрити социјалне, емоционалне и културалне потребе детета, као и могућности за интеракцију са вршњацима. Сагледавање могућности за вршњачке контакте је посебно значајно због реалне

опасности да глуво дете које представља мањину у инклузивној школи остане ускраћено за социјалне интеракције које су доступне типичној деци, али су доступне и глувој деци у школама за глуве и наглуве. Односи са вршњацима имају изузетан значај за социјални развој појединца, али није једноставно установити како најефикасније стимулисати те односе. Истина је да глувом детету окружење типичних вршњака може користити, али и довести га у ситуацију социјалне изолације. Тешко је са сигурношћу предвидети у којем ће се смеру развијати социјализација у сваком конкретном случају (Marschark, 2007). Приликом процењивања успешности социјалне инклузије глувих и наглувих ученика, потребно је утврдити да ли они само физички учествују у социјалним активностима или развијају блиске емоционалне односе са вршњацима из разреда (Nadjikakou et al., 2008).

### ***Културална посебност глувих ученика***

Политика социјалне инклузије пружа добру полазну основу за заједничко разматрање питања културе и ометености, будући да социјална инклузија представља процес који, поред осталог, подразумева и уважавање многих значајних културалних различитости (Cushing, 2003). Нажалост, социјална инклузија често у пракси подразумева сузбијање и неутралисање различитости у циљу социјалног изједначавања и постизања друштвене контроле (Albrecht, 2006). Неки представници заједнице глувих сматрају да се спровођењем инклузије штети развијању осећаја идентитета и културалне припадности која се у школама за глуве негује код ученика (Burch, 2009). Коркер (Corker, 1996, према Allan, 1999) сматра да инклузија за глуве и наглуве подразумева асимилацију, али и негирање њиховог културалног идентитета. Такође, она подразумева претежну искљученост из заједнице глувих у виду свакодневног похађања часова у оквиру редовне наставе у којој се практикује комуникација говорним језиком. Аргумент који противници инклузије често наводе је да се овим ускраћивањем могућности за учење и коришћење знаковног језика глумим особама ограничава потенцијал за целокупни језички развој. Лад (Ladd, 1991) истиче да припадници заједнице глувих сматрају инклузију покретом који асимилује културу глувих и глувоћу своди на оштећење и абнормалност, што је чини потенцијално опасним трендом који претендује да угрози идентитет глувих особа. Глуве особе имају сопствени систем вредности, заједничку историју и развијен осећај заједништва (Morris, 1991; Taylor & Bishop, 1991, према Allan, 1999), па се неретко догађа да укључивање у редовну наставу доживе као довођење у ситуацију маргинализације, у којој се занемарује њихова различитост, глувоћа постаје недостатак, а постојање културе глувих потпуно игнорише (Corker, 1996, према Allan, 1999). Припадници културе глувих најтеже прихватају патологизирање њихове глувоће, фокусирање на њихову неспособност да функционишу у свету чујућих, као и омаловажавање знаковног језика који се често сматра инфериорним у односу на говорне језике (Hoffmeister, 1996). Прихватање културе глувих је значајно због њеног позиционирања у односу на доминантну културу, као и спречавања маргинализације, стигматизације и искључивања њених припадника из друштва. Све културе и субкултуре се утемељују и унапређују од стране припадника, а сврха њиховог постојања је

промовисање идентитета и различитости, као и постизање кохезије унутар заједнице (Ferguson, 2001). Бут (Booth, 1988) сматра да се потреба глувих за истицањем сопствене културе у оквиру инклузивног образовања може посматрати као тактика преживљавања мањине заробљене између два различита света, будући да се глуви и наглуви ученици који су укључени у редовну наставу због специфичности свог статуса веома лако могу наћи у ситуацији двоструког неприпадања, маргинализованости и од стране већинске, типичне, и од стране заједнице глувих.

Важно је нагласити да су тешкоће које се односе на социјални аспект инклузије израженије на старијим школским узрастима, као и у средњој у односу на основну школу, јер су тада способности комуникације и културална разликовања значајнији чиниоци развијања пријатељстава, него што су то за време раног периода школовања. Декларативна афирмација културе глувих, без обзира на њен велики значај за припаднике ове заједнице, ипак није довољна за остваривање циљева социјалне инклузије. У тексту дисертације из 2005. године (Stefánsdóttir, 2005) истиче се да је глувима на Исланду признат статус мањинске лингвистичке и културалне заједнице. Ипак, ауторка наглашава да припадници већинске, типичне популације не показују интерес за савлађивање знаковног језика, као и да знаковни језик у пракси нема равноправан статус као говорни исландски. Такође, подсећа и да су глуви и наглуви на Исланду и даље традиционално мање образовани, остварују нижа примања и у већем су ризику од друштвене изолације него припадници типичне популације.

### ***Тешкоће у социјалном функционисању глувих и наглувих ученика у инклузивној школи***

Концепт инклузије пружа бројне погодности и за ученике са ометеношћу и за типичне ученике, будући да им омогућава да се на непосредан начин упознају са различитостима. Ипак, бројни су глуви који сматрају да су школе за глуве и наглуве ученике погоднија средина за образовање ученика оштећеног слуха од инклузивних школа, будући да похађање инклузивне наставе већином подразумева посредну комуникацију са другима, уз асистенцију интерпретатора, а као велики недостатак образовања у инклузивним условима истичу и малобројност или потпуни изостанак глувих вршњака, као и глувих узора са којима би се ученици могли идентификовати. Све наведено глуве родитеље чини склонијим да своју главу децу чешће уписују у специјалне школе у поређењу са другим групама родитеља деце са ометеношћу (Holden-Pitt, 1997). О односу глувих родитеља према инклузивном образовању говоре и резултати једне британске студије (Gregory, 1995) у којој су учествовали родитељи глувих ученика, који су већином испољили негативне ставове према укључивању глуве деце у инклузивни систем образовања. Након што су деца окончала школовање, трећина испитаника је била категорички против оваквог система образовања, док је само 12% било задовољно његовим исходима.

Чињеница је да постоје и позитивни и негативни аспекти инклузивног образовања: позитивни се огледају у непотребности физичког и емоционалног одвајања од

породичне средине, што је често неопходно у случају школовања у школама за глуве и наглуве, као и у већој укључености родитеља у школске и друштвене активности глувог ученика. Негативни аспекти се углавном односе на избегавање контакта типичних са глувим ученицима, а тиме и њиховог језика и културе, као и опасност од усамљености и осећаја социјалне изолације, која је посебно наглашена у инклузивним школама у којима је глуви ученик једини репрезент заједнице глувих (Austen & Jeffery, 2007). Резултати истраживања указују да сама примена инклузије није довољна за повећање броја социјалних контаката и пријатељстава са типичним вршњацима, будући да су типични ученици склонији да се упуштају у интеракције са децом без ометености (Guralnick et al., 1995), баш као и што су деца са ометеноћу склонија да се друже са сличнима себи, него са типичним ученицима (Minnett et al., 1995).

Глуви и наглуви су углавном искључени из социјалних интеракција типичних ученика због неразвијене говорне комуникације. Последично, они се осећају усамљеним, емоционално несигурним и изолованим из вршњачког окружења, што често негативно утиче на њихова школска постигнућа. Комуникационе баријере могу довести до неразумевања или недовољног разумевања друштвених правила, слабијег развоја социјалних вештина и отежаног учења на основу социјалног искуства (Vaccari & Marschark, 1997). С обзиром да су друштвене интеракције глувих и наглувих ученика укључених у инклузивну наставу под већим или мањим утицајем оштећења слуха, различити су и начини путем којих ови ученици покушавају да превазиђу социјалне баријере; Кајл (Kyle, 1993. према Allan, 1999) наводи да се покушаји крећу у распону од игнорисања оштећења и приказивања стања слуха бољим него што јесте са циљем прихватања од стране типичних вршњака, до повлачења и потпуне социјалне изолације глувих и наглувих ученика.

У студији спроведеној у САД (Stinson & Kluwin, 1993) испитивале су се социоемоционалне последице укључивања глувих ученика у инклузивне и у специјалне школе. Резултати указују да глуви ученици углавном нису прихваћени од стране типичних вршњака, због чега се често осећају усамљено, одбачено и изоловано у односу на друштво. Насупрот њима, глуви ученици који се школују у школама за глуве и наглуве исказују већу емотивну стабилност, осећање прихваћености, и склапају значајно више пријатељстава са вршњацима (Marschark, 2007). Овакво стање наводи на закључак да, супротно тврдњама заговорника инклузије, глуви и наглуви ученици који похађају инклузивну наставу не остварују корист на социоемоционалном плану. Напротив, и налази Стинсона и Клувина (Stinson & Kluwin, 2003) указују да они испољавају више проблема са идентитетом, емоционалном стабилношћу, као и започињањем и одржавањем пријатељских односа са вршњацима. Чак и када успеју да ступе у интеракцију са типичним ученицима, глуви је често описују као искуство које није било пријатно. Налази студије из 2004. године (Most, 2004. према Hadjidakou & Stavrou, 2016) указују да се чак и ученици са минималним или једностраним оштећењем слуха суочавају са већим тешкоћама у погледу школске успешности и друштвеног функционисања него њихови типични вршњаци. Уколико глуви и наглуви ученици постану социјално изоловани, то се може негативно одразити на њихов социоемоционални развој и учинити их жртвом вербалног и физичког малтретмана од стране вршњака. Искуство је показало да



ученици који су уплашени, физички слаби, који немају довољно самопоуздања и висок статус у групи лако постају жртве вршњачких група (Junger-Tas & Van Kesteren, 1999).

Ипак, значајно је имати у виду да се искуства у погледу социјалног прихватања глувих и наглувих ученика у редовним школама веома разликују. Пауер и Хајд (Power & Hyde, 2002) истичу резултате истраживања који указују на прихваћеност глувих и наглувих од стране типичних ученика, а тиме и на социјалне предности образовања глувих и наглувих у инклузивним школама, а Антия и сарадници (Antia et al., 2002) наглашавају да су предности инклузије нарочито видљиве када се у школи декларативно и организационо охрабрује дружење са глувим и наглувим ученицима и опходи према њима као према равноправним члановима заједнице. Мартин и Бат-Чава (Martin & Bat-Chava, 2003) су испитивали карактеристике глувих и наглувих ученика које типични вршњаци перципирају као значајне за зближавање са њима у оквиру инклузивне школе. Аутори су утврдили да постоје евиденте полне разлике; код глувих девојчица су више самопоуздање, већа спремност да постављају додатна питања у циљу разјашњења нејасних ситуација, као и способност да се саме организују у игри позитивно утицале на прихватање од стране типичних вршњакиња, док је код глувих дечака пресудан за прихватање у вршњачку групу типичних ученика био таленат и спремност за спортске активности. Према Полату (Polat, 2003), низак ниво социјалне инклузије глувих и наглувих ученика је повезан са присуством додатних ометености, као и тежим степеном и ранијим настанком оштећења слуха. С друге стране, виши ниво социјалне инклузије позитивно корелира са развијенијим говорним способностима глувих и наглувих ученика, слушним статусом њихових родитеља и бољим школским успехом. Ипак, степен оштећења слуха и врста комуникације коју користе се истичу као значајнији предиктори успешне социјалне инклузије глувих и наглувих, него њихова школска постигнућа. Стинсон и сарадници (Stinson et al., 1996) наглашавају да се разумљивост оралног говора глувих и наглувих ученика у многим студијама посебно издвојила као најзначајнији фактор који доприноси њиховом социјалном прилагођавању.

Пре покрета инклузије, запошљавање у отвореној привреди представљало је најважнији, а често и једини начин социјалне интеграције особа са ометеношћу. Ипак, пракса је показала да се потпуно социјално прилагођавање ретко постизало у таквим условима, јер је укључивање у шире друштво наступало тек у одраслом добу особа са ометеношћу, па је и наглашене различитости између њих и припадника типичне популације било тешко помирити. Значај запошљавања за социјалну инклузију особа са ометеношћу потврђен је и на формалном нивоу, па се у прогласу владе Уједињеног Краљевства из 1998. ("Green paper" by U.K. New Labour government, 1998. према Albrecht, 2006) истиче да је запошљавање кључни аспект социјалне инклузије, и наглашава се потреба за запошљавањем радно способних особа са ометеношћу, али и обезбеђивањем социјалне сигурности онима који нису радно способни.

Ипак, примена прописа и препорука често је недоследна. У истраживању у којем је учествовало десеторо младих са ометеношћу (Pearson et al., 2000), захтевало се да опишу своју ситуацију у погледу функционисања на послу и других могућности за социјалне контакте. Испоставило се да су неки од испитаника били само привидно запослени, што је омогућило послодавцима да добију пореске олакшице, док је неколико

испитаника имало прави, али повремен посао. Већина испитаника није уопште била запослена и време је проводила углавном кући, са врло скромним и ретким социјалним контактима оствареним ван породичног круга. Аутор студије наглашава велики јаз између државне политике у погледу социјалне инклузије и реалног стања.

## ЗАКЉУЧАК

Евидентно је да су фактори који доприносе социјалној инклузији глувих и наглувих ученика комплексни и многоструки, што отежава предвиђање успешности овог процеса. Ипак, степен оштећења слуха и разумљивост говора се истичу као најзначајнији чиниоци који несумњиво условљавају фреквентност и квалитет социјалних интеракција са типичним вршњацима. У циљу остваривања социјалне инклузије, потребно је имати у виду и културалне различитости које су карактеристичне за глуве и наглуве као припаднике посебне субкултуре. Културалну асимилацију, коју заједница глувих сматра негативним исходом инклузивног процеса, неопходно је предупредити и створити услове за ефективну акултурацију глувих и наглувих ученика, што је могуће остварити једино доследним уважавањем идентитета и културе глувих од стране свих чланова инклузивног процеса.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Albrecht, G. (2006). *Encyclopedia of Disability*. SAGE Publications.
2. Allan, J. (1999). *Actively Seeking Inclusion*. Falmer Press, Taylor & Francis Inc.
3. Alur, M., Timmons, V. (2009). *Inclusive Education across Cultures*. SAGE Publications.
4. Antia, S. D., Stinson, M. S. & Gaustad, M. G. (2002). Developing Membership in the Education of Deaf and Hard-of- Hearing Students in Inclusive Settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7 (3), 214-229.
5. Armstrong, F., Armstrong, D. & Barton, L. (2000). *Inclusive Education: Policy, Contexts and Comparative Perspectives*. London: David Fulton.
6. Austen, S., Jeffery, D. (2007). *Deafness and Challenging Behaviour: The 360° Perspective*. John Wiley & Sons Ltd.
7. Booth, T. (1988). Challenging conceptions of deafness. In Barton, L. (ed.) *The Politics of Special Educational Needs*, London: Falmer Press.
8. Booth, T. (1996). A Perspective on Inclusion from England, Cambridge. *Journal of Education*, 26, 23-24.
9. Burch, S. (2009). *Encyclopedia of American Disability History*. Facts On File, Inc.
10. Christensen, C. A. (1992). Social Justice and the Construction of Disability in Schools. *Australian Association of Special Education Newsletter*, 3, 6-8.
11. Cushing, P. (2003). *Report on Social Inclusion and Exclusion Policies*. Toronto: L'Institute Roeher Institute.
12. DfEE. (1999). Social Inclusion: Pupil Support. Circular No.10/99. London: DfEE Publications. Department of Education and Science (1978). *Special Educational Needs*. Report of the

Committee of Enquiry into the education of handicapped children and young people (The Warnock Report). London: HMSO.

13. Ferguson, P. M. (2001). Mapping the family. Disabilities studies and the exploration of parental responses to disability. In G. L. Albrecht, K. D. Seelman, & M. Bury, *Handbook of disability studies*. Thousand Oaks: Sage.
14. Gregory, S. (1995). *Deaf children and their families*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
15. Guralnick, M. J., Connor, R. T., Hammond, M., Gottman, J. M. & Kinnish, K. (1995). Immediate effects of mainstreamed settings on social interactions and social integration of preschool children. *American Journal on Mental Retardation*, 100(4), 359–377.
16. Hadjikakou, K., Petridou, L., Stylianou, C. (2008). The academic and social inclusion of oral deaf and hard-of-hearing children in Cyprus secondary general education: Investigating the perspectives of the stakeholders. *European Journal of Special Needs Education*, 23(1), 17-29.
17. Hadjikakou, K. & Stavrou, C. (2016). Academic and social experiences of school-aged Cypriot children with unilateral hearing loss. *Hellenic Journal of Psychology*, 13, 13-46.
18. Hoffmeister, R. (1996). Cross-cultural misinformation: What does special education say about deaf people? *Disability and Society*, 11(2), 171–90.
19. Holden-Pitt, L. (1997). A look at residential school placement patterns for students from deaf- and hearing-parented families: A ten year perspective. *American Annals of the Deaf*, 142(2), 68–74.
20. Junger-Tas, J. & van Kesteren, J.N. (1999). *Bullying and Delinquency in a Dutch school Population*. Kugler, The Hague.
21. Ladd, P. (1991). *Making plans for Nigel: the erosion of identity by mainstreaming*. In Taylor, G. and Bishop, J. (eds) *Being Deaf: The Experience of Deafness*. Milton Keynes: The Open University.
22. Marschark & P. E. Spencer (2007). *Oxford handbook of deaf studies, language, and education*. New York: Oxford University Press.
23. Martin, D. & Bat-Chava, Y. (2003). Negotiating deaf-hearing friendships: coping strategies of deaf boys and girls in mainstream schools. *Child: Care, Health and Development*, 29, 511–521.
24. Minnett, A., Clark, K. & Wilson, G. (1995). Play behavior and communication between deaf and hard of hearing children and their hearing peers in an integrated preschool. *American Annals of the Deaf*, 139(4), 420–429.
25. Pearson, V., Wong, Y. C. & Pierini, J. (2000). The structure and content of social inclusion: voices of young adults with a learning disability in Guangzhou. *Disability & Society*, 17, 365-382.
26. Polat, F. (2003). Factors Affecting Psychosocial Adjustment of Deaf Students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 8(3), 325-339.
27. Power, D. & Hyde, M. (2002). The characteristics and extent of participation of deaf and hard-of-hearing students in regular classes in Australian schools. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7, 302–311.

28. Stefánsdóttir, V. (2005). *Málsamfélag heyrnarlausra: Um samskipti á mill táknmálstalandi og íslenskutalandi fólks* (The language community of Deaf people: On the communication between sign language users and Icelandic speakers). MA thesis. Reykjavík: University of Iceland, Faculty of Social Sciences.
29. Stinson, M. S. & Antia, S. D. (1999). Considerations in educating Deaf and Hard-of-Hearing students in inclusive settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 4(3), 164-175.
30. Stinson, M. S. & Kluwin, T. (2003). Educational consequences of alternative school placements. In M. Marschark & P. E. Spencer, *Oxford handbook of deaf studies, language, and education* (pp. 52–64), New York: Oxford University Press.
31. Stinson, M., Liu, Y., Saur, R. and Long, G. (1996). Deaf College Students' Perceptions of Communication in Mainstream Classes. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 1(1), 40-51.
32. Vaccari, C. & Marschark, M. (1997). Communication between parents and deaf children: Implications for social-emotional development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 793–802.
33. Villa, R. A. & Thousand, J. (2000). *Restructuring for Caring and Effective Education*. Baltimore: Paul H. Brookes.
34. Visser, J., Daniels, H., Cole, T. (2001). Emotional and behavioural difficulties in mainstream schools. *International perspectives on inclusive education* (pp. 165-182), New York, NY: Elsevier Science Ltd.

## SPECIFICS OF SOCIAL INCLUSION OF DEAF AND HARD OF HEARING STUDENTS

Marina Radić Šestić, Mia Šešum

*University of Belgrade – Faculty of Special Education and Rehabilitation*

### Summary

The term inclusion refers to a process of providing support to individuals with disabilities to participate in activities in community-based settings where individuals without disabilities typically engage in those same activities. Social inclusion is one of the types and forms of inclusion that is perceived as helping students with special needs to establish friendships and join in the community – it involve an essentially social process within which those within a school learn how to live with differences. Children who are deaf or hard of hearing are at risk for social competence problems and difficulty in peer skills and relationships; they have limited ability to express and understand spoken language, which makes interaction with typical peers difficult. Unfortunately, inclusion does not automatically lead to more social contacts and friendships with typical peers. Research has shown that, in mainstream schools, deaf children often are excluded from social interactions with hearing students by virtue of communication barriers and the fact that they are different from their hearing peers.

**Key words:** social inclusion, deaf and hard of hearing students, social interactions