

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.

Неке карактеристике социјалне инклузије глувих и наглувих ученика

Љубица ИСАКОВИЋ
Тамара КОВАЧЕВИЋ
Надежда ДИМИЋ
Универзитет у Београду – Факултет за
специјалну едукацију и рехабилитацију

Резиме

Интересовања везана за глуву и наглуву децу углавном су била усмерена на развој језика и говора. Тај развој кључан је за развој комуникације, која је основни предуслов квалитетних социјалних интеракција. Флуентна конверзација значи да њени учесници буду осетљиви на међусобне потребе. Када се порука адекватно не пренесе или не прими настаје неуспешна комуникација.

Пошто се све већи број глуве и наглуве деце укључује у редовни систем школовања актуелна су питања везана за квалитет и квантитет њихових социјалних интеракција, а нарочито питање односа са вршњацима који чују.

Истраживања социјалног развоја глувих и наглувих најчешће су усмерена на области испитивања опште социјалне зрелости, социјалних интеракција (односа са ужом и широм породицом, родитељима и вршњацима), као и значаја усвајања језика за социјални развоје деце. Социјално функционисање се може посматрати у контексту сегрегираних или инклузивних образовања, а интеракције се могу успостављати са вршњацима са оштећењем или без оштећења слуха.

Резултати већине истраживања указују да социјална инклузија глувих и наглувих ученика у редовним школама није успешна, и да је основни узрок томе проблем у комуникацији, али постоје и истраживања која говоре да уколико се глувим и наглувим ученицима омогући подстицајно окружење, они ступају у интеракције и успостављају позитивне социјалне односе са вршњацима који чују.

Кључне речи: комуникација, социјално функционисање, социјална инклузија, глуви и наглуви ученици

УВОД

Основна карактеристика флуентне конверзације јесте да особе које у њој учествују морају бити осетљиве на међусобне потребе. Када њени учесници адекватно не пренесу или не приме поруку настаје неуспешна комуникација.

Уколико глуво дете жели да успешно комуницира са особама које чују мора поседовати квалитетан и разумљив говор, имати савладано читање говора са усана и развијен писани говор. Уколико жели да комуницира са заједницом глувих мора поседовати рецептивну и експресивну способност употребе дактилологије и знаковног језика. Само са оваквим знањима и осећањем сигурности у своје комуникативне вештине оно ће бити у могућности да комуницира са околином – глувима или онима који чују (Јолић и Исаковић, 2008).

Иако постоје велике индивидуалне разлике, значајан број студија утврђује постојање дефицита у социјалном и емоционалном развоју глуве деце, од којих Суарез (Suarez, 2000) издваја оне у областима емпатије, комуникације, социјалне перцепције, решавања социјалних проблема, моралног развоја и контроле импулса.

Интересовања везана за глуву и наглуву децу традиционално су била усмерена на развој језика и говора. Међутим, знамо да су језик и вештине комуникације, значајно повезани са социјалним искуствима детета. Стварање блиских односа и развијање позитивног идентитета повезани су са способношћу деце да комуницирају са другим људима (Stinson & Whitmire, 2000; према Bat-Chava, Martin & Kosciw, 2005).

Пошто се све већи број глуве и наглуве деце укључује у редовни систем школовања покрећу се питања везана за квалитет и квантитет њихових социјалних интеракција. Нарочито је значајно питање односа између глувих ученика и њихових вршњака који чују (Kersting, 1997; Martin & Bat-Chava, 2003). Истиче се значај добијања различитих индикатора социјалне адаптације глуве деце. Процене које захватају различите аспекте личног и социјалног развоја могле би помоћи стварању богатијег увида у начине на који губитак слуха утиче на њихово свакодневно функционисање (Bat-Chava et al., 2005).

Особености социјалне инклузије глувих и наглувих

Можемо рећи да је инклузивно образовање, упркос различитим дефиницијама и тумачењима, замишљено као концепт који ће свим ученицима, без обзира на њихове способности и могућности, омогућити једнак приступ квалитетном образовању.

Социјална инклузија подразумева активно учешће у свим ваннаставним школским активностима, као што су излети и спортске и уметничке манифестације заједно са типичним ученицима, са циљем да се помогне ученицима са ометеношћу да остваре пријатељства и учешће у заједници (Allothman, 2014).

Према Парсонсу (Parsons, 1999), социјална инклузија представља укључивање и прихватање све деце у редовне школе.

Када говоримо о могућностима школовања глуве и наглуве деце морамо нагласити да постоје различити ставови, пре свега родитеља деце, затим дефектолога-сурдолога, али и наставника у редовним школама. Родитељи деце која немају сметње најчешће имају велики број предрасуда везаних за то да ће глува деца имати негативан утицај на њихову децу, да ће успоравати наставу и реметити напредак њихове деце. Родитељи глуве деце, насупрот томе, постају веома обазриви, јер најбоље познају своју децу и могућности и препреке које се пред њих постављају. Главна препрека је комуникација и проблем разумевања писане и усмене речи. Велики број глуве деце флуентно комуницира искључиво путем знаковног језика, који наставници у редовним школама, али и ученици не познају. Препреке у комуникацији онемогућавају, како стицање знања, тако и успостављање адекватних вршњачких односа и стварају велики број фрустрација. Боравак у редовном одељењу најчешће се своди само на пуко присуство у учионици (Исаковић и Ковачевић, 2015).

Неки представници заједнице глувих сматрају да се спровођењем инклузије уништава успостављање осећаја идентитета и културне припадности, који се у школама за глуве развија код ученика. Критике су усмерене и у правцу заговорника инклузије који се залажу за њену потпуну примену, у којој ће сва деца, без обзира на степен, природу и евентуалну удруженост ометености бити све време укључена искључиво у редовну наставу. Такође, чињеница је да и сами заступници инклузивног система образовања признају да се у појединим школама инклузија спроводи само номинално, што узрокује изостанак стручне подршке ученицима да равноправно учествују у настави и доводи до онемогућавања ученика са ометеношћу да се развијају и у академском и у социјалном погледу (Burch, 2009).

Интеграција у редовне школе и инклузија су доминантни модуси образовања глувих и наглувих ученика данас. Они представљају примарну алтернативу школовању глувих и наглувих у специјалним школама. И интеграција и инклузија подразумевају укључивање ученика са ометеношћу у систем редовног школовања, међутим, док је за интеграцију карактеристично похађање и редовних и прилагођених часова за ученике са ометеношћу, сврха инклузије је потпуна интеграција ученика у редовно образовање. Такође, програми интеграције често подразумевају обезбеђивање доступности додатне подршке ученицима са ометеношћу у виду саветника или специјализованих служби унутар школе, док се у оквиру инклузије на оваквој врсти помоћи не инсистира експлицитно (Marschark & Spencer, 2007).

Социјални развој глувих и наглувих ученика и интеракције са родитељима

Истраживања социјалног развоја глувих и наглувих најчешће су усмерена на области испитивања опште социјалне зрелости, социјалних интеракција (односа са ужом и широм породицом, родитељима и вршњацима) и значаја усвајања језика за социјални развој деце. Социјално функционисање се може посматрати у контексту сегрегираних или инклузивног образовања, док се интеракције успостављају са вршњацима са или

без оштећења слуха. Како је већина ранијих истраживања била фокусирана на социјални развој глуве и наглуве деце у инклузивном контексту и изучавање квалитета њихове интеракције са вршњацима који чују, мали је број података о социјалној прилагођености глувих ученика у специјалним школама. Подаци истраживања сугеришу да ова деца боље функционишу у заједници глувих, али не дају увид у репертоар социјалних вештина којима они овладавају и њиховим специфичним снагама и слабостима у контексту у коме се образују.

Појам социјалне зрелости односи се на испољавање адекватног понашања у социјалном контексту. Клувин и сарадници (Kluwin, Stinson & Mason Colarossi, 2002) сумирају резултате студија о социјалној зрелости глувих ученика, у контексту начина образовања. Закључују, на основу групе студија доступних од 1980 године, да ученици који чују испољавају социјално зрелије понашање од њихових глувих вршњака, али да је ова разлика очигледна онда када су процењивачи зрелости наставници. Такође, глуви ученици су више у интеракцији са глувим него са чујућим вршњацима од којих су само донекле прихваћени. Аутори наглашавају да прегледане студије пружају основ за разумевање укључивања глувих у редовне услове школовања, али и говоре да на основу добијеног није могуће изводити генералније закључке. Додатно је, у једном од истраживања, утврђено да су глава деца у редовним школама социјално зрелија од глувих адолесцената у специјалним школама.

Ученици са губитком слуха у општеобразовном систему пријављују потешкоће у социјалним вештинама и односима. Подаци су прикупљани од наставника, али и од самих ученика, током петогодишње лонгитудиналне студије која је испитивала социјалне вештине и проблем у понашању глувих и наглувих у редовним школама. Као најконзистентнији налаз тј. предиктор социјалних исхода уочава се комуникација ученика у одељењу и учешће у ваннаставним активностима (Antia et al., 2011).

Испитивањем социјалне интеграције глуве деце у инклузивним условима, у Холандији, бавили су се Вотерс и Норс (Wauters & Knoors, 2008). Нађено је да су глава и чујућа деца слична по вршњачкој прихваћености и успостављању пријатељских односа, али различита у социјалној компетенцији. Глава деца показују ниже скорове екстровертног понашања, али и виши ниво социјалне повучености. Група аутора са Кипра налази да су развијеније способности комуникације глуве и наглуве деце позитивно повезане са њиховом бољом академском и социјалном инклузијом, а са социјалном инклузијом глуве и наглуве деце је повезано и њихово прихватање типичних вршњака и наставног особља (Hadjikakou, Petridou & Stylianou, 2008).

Степен и квалитет социјалног развоја условљени су квалитетом и типом интеракције са родитељима. Родитељи су примарни извор социјалне и емотивне подршке за децу током првих година живота. Међутим, како дете одраста вршњаци почињу да имају значајну улогу у друштвено – емоционалном развоју детета. У једном тренутку вршњаци постају приоритет, пружају значајан извор забаве и подршке.

Луфт (Luft, 2016) сматра да образовање глувих карактерише неколико различитих аспеката, почевши од квалитета односа у породици. Глава деца која се процењују као најкомпетентнија у социјалном, когнитивном и језичком развоју су управо она која

активно, од раног узраста, учествују у интеракцији са родитељима, без обзира да су они глуви или да чују. Кроз ову интеракцију глува деца не добијају само информације, већ и стратегије (бихејвиоралне и когнитивне), знање о себи и другима и осећај припадања друштву (Vaccari & Marschak, 1997).

Медоу (Meadow 2005) наводи да су социјална искуства глуве деце глувих родитеља другачија од искустава глуве деце која имају родитеље који чују. Она полази од хипотеза да глува деца глувих родитеља показују виши ниво интелектуалног и социјалног функционисања (посебно у области зрелости и независности), као и да показују виши ниво комуникативне компетенције, укључујући писани и говорни (експресивни и рецептивни) језик. Резултати њеног истраживања то потврђују. У области социјалног функционисања, зрелости, одговорности, независности и преузимања адекватних полних улога деца глувих родитеља показују значајно боља постигнућа. Такође, сугерише да су деца која имају добре комуникативне вештине управо она која су, на раном узрасту, била изложена оралном и мануелном тренингу истовремено.

Социјалне интеракције глувих и наглувих ученика са вршњацима који чују

Социјалне интеракције играју значајну улогу у развоју сваке особе. Многа деца одбачена од стране својих вршњака имају ниже самопоштовање, изражен осећај усамљености и незадовољства. Ова осећања често доводе до избегавања комуникације и социјалног окружења, што заузврат још више погоршава проблеме у вршњачкој комуникацији. Током предшколског и раног школског узраста социјална компетенција подразумева могућност детета да се одвоји од родитеља и са вршњацима учествује у заједничким играма и активностима. Они уче да координирају своје понашање, интеракције су кратке са честим свађама, а пријатељства мање стабилна. Током предшколског и раног школског узраста деца се фокусирају на прихватање групе и тражење другара са којим могу да се играју (Krapp & Wilson, 2005).

Основна и прва препрека глуве деце, у интеракцији са вршњацима који чују, су тешкоће у комуникацији. Способности глуве деце да "чују" и разумеју изговорено варирају, у зависности од степена оштећења слуха, врсте амплификације коју користе, развијености језика и говора, односно дужине рехабилитације, као и способности читања говора са усана. Ови фактори утичу на њихову комуникацијску компетентност која је кључ за успостављање социјалних интеракција. Делимична или потпуна неразумљивост говора код глувих и наглувих ученика условљава отежано успостављање контаката и склапање пријатељстава са припадницима типичне популације.

Код глуве и наглуве деце је често отежан језички развој, као и усвајање комуникационих вештина. Последично, углавном их карактеришу ограничене вештине комуникације и скромне способности решавања конфликта и других потенцијалних проблема који могу настати у интеракцији са другима (Greenberg & Kusche, 1993).

Група аутора настоји да опише каква је интеракција глуве и наглуве деце са својим вршњацима у инклузивном окружењу и илуструју тешкоће и изазове са којим се они

суочавају. Они се суочавају са великим потешкоћама у комуникацији, са покретањем и одржавањем интеракција са чујућим вршњацима. Комуникационе способности и социјалне вештине глувих и наглувих, одговори деце која уредно чују, као и утицај окружења су истакнути као кључни фактори социјалних интеракција. Такође, сугеришу да будућа истраживања треба да буду усмерена на проучавање интеракција између глувих и наглувих ученика и чујућих вршњака у природном окружењу, у различитим фазама школског живота, као и на побољшање социјалних интеракција и успостављање позитивне климе у инклузивним одељењима (Xie, Potmėšil & Peters, 2014).

Крстинг (Kersting, 1997) у прегледу истраживања социјалне интеракције глувих ученика истиче да је код њих уочено снажније осећање усамљености, него код ученика који чују. Велики број њих показује искуство изолације и издвојености од ученика који чују. Међутим, они који претходно имају искуство инклузивног школовања осећају се једнако добро, или чак и боље, у интеракцији са вршњацима без оштећења слуха. Податке о осећању социјалне изолованости у чујућем окружењу налазимо и код других истраживача. Мартин и Батчава (Martin & Bat-Chava, 2003) закључују да глува деца и поред доброг академског потигнућа имају јаче осећање усамљености и низ других психолошких тешкоћа у поређењу са вршњацима који чују.

Прегледи истраживања социјалне интеракције које су начинили Вејзел и сарадници (Weisel, Most & Efron, 2005) и Клувин и сарадници (Kluwin et al., 2002) указују на то да глуви ученици чешће ступају у интеракцију са глумим, него са друговима из разреда који чују. Међусобна изложеност, временом може довести до повећања ове интеракције. Слични налази добијају се студијама опсервације и самопроценом ученика. Друга истраживања сугеришу да глувој деци често недостају социјалне вештине примерене вршњачкој интеракцији. Фактор који утиче на социјалну интеракцију у инклузивном сетингу је често погрешно тумачење њихових комуникационих потреба (нпр. када глуво дете тражи да се нешто понови, то може бити протумачено као непажња, али и као недостатак способности да схвати и разуме). Физички контакт, као начин привлачења пажње, може нарушити социјална правила људи који чују и проузроковати вршњачко одбијање (Martin & Bat-Chava, 2003). Услед недостатка комуникационих вештина, глуви ученици у вршњачкој групи често имају статус одбачених ученика, кога су свесни (Carpelli et al., 1995; према Martin & Bat-Chava, 2003).

Истраживања вршњачког статуса о којима саопштавају Клувин и сарадници (Kluwin et al., 2002), спроведена на различитим узрасним групама, дала су различите резултате. Резултати три студије сугеришу да су деца која чују спремна да прихвате своје глуме вршњаке у редовним разредима, иако прихватање може бити под утицајем дужине контакта и пола. Истраживања у којима је коришћена самопроцена глувих ученика о повезаности са вршњацима дају другачије резултате. Иако су ученици који чују показивали прихватање глувих вршњака, глуви ученици су тај однос опажали као мање задовољавајући. Глуви ученици, поново, показују веће осећање повезаности са глумим, него са вршњацима који чују. Резултати већине истраживања указују да социјална инклузија глувих и наглувих ученика у редовним школама није успешна, и да проблеми у комуникацији отежавају или спречавају учествовање у друштвеним активностима у школи, што доводи до развијања осећања усамљености и изолације глувих и наглувих

ученика (Angelides & Aravi, 2007; Scheetz, 1993; Stinson & Whitmire, 1991; према Groumpos & Lampropoulou, 2015). Насупрот овоме, резултати других истраживања указују да, када се глумим и наглумим ученицима омогући подстицајно окружење, они ступају у интеракције и успостављају позитивне социјалне односе са типичним вршњацима (Leigh, 1999; Nikolarazi & Hadjikakou, 2006; према Groumpos & Lampropoulou, 2015).

Значај познавања знаковног језика

Истиче се позитиван ефекат учења знаковног језика на комуникативни и социоемоционални развој глуве деце, али и на општи и когнитивни развој (Preisler, Tvingstedt & Ahlström, 2002).

Рана двојезичност деце оштећеног слуха (познавање знаковног језика и говорног/писаног језика) је од непроцењиве важности за њихов развој. Усвајањем знаковног језика отклањају се проблеми ограниченог примања порука и ограничене комуникације. Глува деца на тај начин стичу више самопоуздања, постају комуникативнија, независнија од других, са адекватнијим реакцијама у различитим животним ситуацијама и показују мање фрустрација везаних за однос са популацијом људи која чује (Kristal, 1996). Успешност успостављања односа са вршњацима зависи од комуникативне компетентности. Орална вештина предиктивна је за прилагођавање у инклузивном, а вештина коришћења знаковног језика у сегрегираном контексту (Leigh & Stinson, 1991; према Musselman, Mootulal & MacKay, 1996).

У лингвистичким круговима се често воде дебате о томе да ли глува деца имају предност од коришћења знакова, јер је познато да се први знаци могу произвести пре него прве речи. Истиче се предност за социјални и когнитивни развој деце (Stokoe, 2001). Познавајући и користећи знаковни и говорни језик, глуво дете ће остварити своје пуне потенцијале у интелектуалном, говорном и социјалном развоју (Grosjean, 1992, 1996).

У последњих неколико деценија у развијеним земљама и код нас јавља се сталан пораст броја глувих и наглувих ученика у регуларним или редовним условима образовања. За наставнике су видљиве комуникационе тешкоће глувих ученика који користе тумаче/преводиоце, док се тешкоће наглувих ученика често не примећују. Наглуви ученици користе вербални начин комуникације. Њихове комуникативне и образовне потребе се могу превидети, због веровања да они имају мање потреба за подршком и услугама од глувих ученика. Лоши акустички услови у учионици и тешкоће са ишчитавањем са усана могу да створе велике тешкоће за наглуве ученике и да отежају доступност и усвајање академских садржаја и знања (Marschark et al., 2002; Ross et al., 1982; према Радић-Шестић, 2013).

Подршка која утиче на образовно постигнуће глувих и наглувих ученика обухвата степен и врсту подршке од стране наставника и дефектолога, прилагођену комуникацију, одговарајућу амплификацију и прецизно превођење на знаковни језик (услуге тумача/интерпретатора) и одговарајуће визуелно и акустичко окружење (Luckner & Muir, 2001; Schick et al., 2006; према Радић-Шестић, 2013).

Међутим, неки аутори сматрају да је велика илузија да само присуство интерпретатора може решити све комуникационе проблеме и омогућити инклузију глувих особа. Често се догађа да се управо у ситуацијама када је интерпретатор присутан глуви осећају највише изолованим из целокупног разговора, будући да чујући саговорници сматрају да је само присуство интерпретатора довољно да премости читав комуникациони јаз (Glickman & Gulati, 2003).

ЗАКЉУЧАК

Одређени број истраживања указује на чињеницу да социјална инклузија глувих и наглувих ученика у редовним школама није успешна, а да су главни узрок томе проблеми у комуникацији. Услед делимично или потпуно неразвијеног говора и језика глуви и наглуви ученици имају изражену несигурност, осећај изолованости и одбачености. Међутим, подстицајно окружење од стране наставника, дефектолога, рад на раном развоју говора и језика, адекватне услуге тумача/интерпретатора за знаковни језик, као и одговарајуће визуелно и акустичко окружење могу позитивно утицати на социјалне односе са вршњацима који чују. У сваком случају неопходно је спроводити више истраживања у овој области.

ЛИТЕРАТУРА

1. Alothman, A. (2014). Inclusive Education for Deaf Students in Saudi Arabia: Perceptions of Schools Principals, Teachers and Parents. PhD thesis, Lincoln: University of Lincoln.
2. Antia, D.S., Jones, P., Luckner, J., Kreimeyer, H.K. & Reed, S. (2011). Social Outcomes of Students Who are Deaf and Hard of Hearing in General Education Classrooms. *Exceptional Children*, 77(4), 489-504 doi: 10.1177/001440291107700407
3. Bat-Chava, Y., Martin, D. & Kosciw, J. G. (2005). Longitudinal improvements in communicational socialization of deaf children with cochlear implants and hearing aids: evidence from parental reports. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(12), 1287-1296.
4. Burch, S. (2009). *Encyclopedia of American Disability History*. NY: Facts On File, Inc.
5. Glickman, N., & Gulati, S. (2003). *Mental Health Care of Deaf People: A Culturally Affirmative Approach*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
6. Greenberg, M. T., & Kusche, C. A. (1993). *Promoting social and emotional development in deaf children: The PATHS Project*. Seattle, WA: University of Washington Press.
7. Groumpos, E. & Lampropoulou, V. (2015). The Academic and Social Inclusion of Deaf and Hard-of-Hearing Students in Mainstream Secondary Schools in Greece. In: *Educating Diverse Learners: Many Ways One Goal*, Book of Abstract 22nd International Congress on the Education of the Deaf, (266-267) Athens. Greece
8. Grosjean, F. (1992). The bilingual & the bicultural person in the hearing & in the deaf world, *Sign Language Studies*, 77, 307-320.

9. Grosjean, F. (1996). Living with two languages and two cultures. In Parasnis, I. (Ed.). *Cultural and Language Diversity and the Deaf Experience*. Cambridge: Cambridge University Press.
10. 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.
11. Isakovic, Lj., Kovacevic, T. (2015). Комуникација глувих и наглувих-могућности и ограничења у образовању (Communication of the deaf and hard of hearing-the possibilities and limitations in education), *Теме*, 39(4), 1495-1514, Niš: Univerzitet u Nišu
12. Jolić, Z., Isaković, Lj. (2008). Socijalna kompetentnost gluvih i nagluvih učenika-poređenje sa vršnjacima koji čuju, U D. Radovanović, Z. Matejić-Đuričić (Ur.): *U susret inkluziji-dileme u teoriji i praksi* (p. 383-401), Beograd: Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju
13. Kersting, S. (1997). Balancing between deaf and hearing worlds: Reflections of mainstreamed college students on relationships and social interaction. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 2(4), 252-263.
14. Kluwin, T. N., Stinson, M. S. & Mason Colarossi, G. (2002). Social processes and outcomes of in-school contact between deaf and hearing peers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 7(3), 200-213. doi: 10.1093/deafed/7.3.200
15. Krapp, M.K. & Wilson, J. (2005). *The Gale Encyclopedia of Children's Health: A-C*. Thomson Gale
16. Kristal, D. (1996). *Kembrička enciklopedija jezika*, Nolit
17. Luft, P. (2016). What Is Different About Deaf Education? The Effects of Child and Family Factors on Educational Services. *Jurnal os Special Education*, doi: 10.1177/0022466916660546
18. Marschar, K. & P. E. Spencer (2007). *Oxford handbook of deaf studies, language, and education* (pp. 52-64). New York: Oxford University Press.
19. Martin, D. & Bat-Chava, Y. (2003). Negotiating deaf-hearing friendships: coping strategies of deaf boys and girls in mainstream schools. *Child: Care, Health & Development*, 29(6), 511-521.
20. Meadow, K. P. (2005). Early manual communication in relation to deaf child's intellectual, social, and communicative functioning. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 10(4), 321-328.
21. Musselman, C., Mootulal, A. & MacKay, S. (1996). The social adjustment of deaf adolescence in segregated partially integrated, an mainstreamed settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 1(1), 52-63.
22. Parsons, C. (1999). Social inclusion and school improvement. *Support for Learning*, 14(4), 179-183.
23. Preisler, G., Tvingstedt, A. L. & Ahlström, M. (2002). A psychosocial follow-up study of deaf preschool children using cochlear implants. *Child: Care, Health & Development*, 28(5), 403-418.
24. Радић-Шестић, М. (2013). Тешкоће у образовању, запошљавању и социјалној интеграцији наглувих уметника, *Специјална едукација и рехабилитација*, 12(4), 501-521.

25. Suarez, M. (2000). Promoting social competence in deaf students: The effect of an intervention program. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5(4), 323-336.
26. Stokoe, W.C. (2001). *Language in hand*. Washington, DC: Gallaudet University Press
27. Vaccari, C. & Marschak, M. (1997). Communication between parents and deaf children: Implications for social-emotional development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38(7), 397-801.
28. Wauters, N.L. & Knoors, H. (2008). Social Integration of Deaf Children in Inclusive Settings *Jurnal Deaf Studies Deaf Education*, 13 (1), 21-36. doi: 10.1093/deafed/enm028
29. Weisel, A., Most, T. & Efron, C. (2005). Initiations of social interactions by young hearing impaired preschoolers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 10(2), 161-170.
30. Xie, Y., Potmėšil, M. & Peters, B. (2014). Children Who Are Deaf or Hard of Hearing in Inclusive Educational Settings: A Literature Review on Interactions With Peers Deaf Studies and Deaf Education, 19(4), 423-437. doi: 10.1093/deafed/enu017

SOME CHARACTERISTICS OF SOCIAL INCLUSION OF DEAF AND HARD OF HEARING STUDENTS

Ljubica Isaković, Tamara Kovačević, Nadežda Dimić

University of Belgrade – Faculty of Special Education and Rehabilitation

Summary

Interests linked to the deaf and hard of hearing children are mainly focused on the development of language and speech. This development is crucial for the development of communication, which is the basic precondition for quality social interaction. Fluent conversation means that its participants need to be sensitive to each other's needs. When a message is not transferred properly or does not receive the communication failure occurs.

Since an increasing number of deaf and hard of hearing children included in the regular school system are the current issues related to the quantity and quality of their social interactions and especially the question of relations with peers who hear.

Research of social development of deaf and hard of hearing are mostly focused on the field of researches of general social maturity, social interaction (relationships with the immediate and extended family, parents and peers), as well as the importance of language acquisition for the social development of children. Social functioning can be seen in the context of segregated or inclusive education, and interaction can be established with their peers with hearing or no hearing loss.

The results of most studies indicate that the social inclusion of deaf and hard of hearing students in mainstream schools is not successful, and that the primary cause of this problem is in communication, but there are studies that show that if the deaf and hard of hearing students provide a supportive environment, they interact and establish positive social relationships with peers who can hear.

Key words: communications, social functioning, social inclusion, deaf and hard of hearing children