

УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ
ФАКУЛТЕТ ЗА СПЕЦИЈАЛНУ ЕДУКАЦИЈУ И РЕХАБИЛИТАЦИЈУ



СПЕЦИФИЧНОСТ ОШТЕЋЕЊА СЛУХА

ЗБОРНИК РАДОВА

КОРАЦИ И ИСКОРАЦИ

Београд, 2018.

СПЕЦИФИЧНОСТ ОШТЕЋЕЊА СЛУХА – КОРАЦИ И ИСКОРАЦИ
ТЕМАТСКИ ЗБОРНИК РАДОВА

УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ
ФАКУЛТЕТ ЗА СПЕЦИЈАЛНУ ЕДУКАЦИЈУ И РЕХАБИЛИТАЦИЈУ
ИЗДАВАЧКИ ЦЕНТАР (ИЦФ)

**СПЕЦИФИЧНОСТ ОШТЕЋЕЊА
СЛУХА – КОРАЦИ И ИСКОРАЦИ**

ТЕМАТСКИ ЗБОРНИК РАДОВА

Приредиле:

Љубица Исаковић, Тамара Ковачевић

Београд, 2018.

ЕДИЦИЈА: МОНОГРАФИЈЕ И РАДОВИ

СПЕЦИФИЧНОСТ ОШТЕЋЕЊА СЛУХА – КОРАЦИ И ИСКОРАЦИ
ТЕМАТСКИ ЗБОРНИК РАДОВА

Издавач

Универзитет у Београду
Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију
Издавачки центар Факултета (ИЦФ)

За издавача

Проф. др Снежана Николић

Главни и одговорни уредник

Проф. др Миле Вуковић

Уредници

Доц. др Љубица Исаковић
Доц. др Тамара Ковачевић

Рецензенти

др Надежда Димић, редовни професор
Универзитета у Београду – Факултета за специјалну едукацију и рехабилитацију
др Србољуб Ђорђевић, редовни професор
Педагошког факултета у Врању – Универзитета у Нишу

Дизајн омота

Дипл. инг. арх. Урош Шестић

Компјутерска обрада текста

Биљана Красић

Зборник радова ће бити публикован у електронском облику – ЦД

Штампар

Универзитет у Београду – Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију
Издавачки центар Факултета (ИЦФ)

Тираж

200

ISBN 978-86-6203-116-7

Наставно-научно веће Универзитета у Београду – Факултета за специјалну едукацију и рехабилитацију донело је Одлуку бр. 3/9 од 8.3.2008. године о покретању едиције Монографије и радови.

Наставно-научно веће Универзитета у Београду – Факултета за специјалну едукацију и рехабилитацију, на седници одржаној 26.6.2018. године, Одлуком бр. 3/64 од 28.6.2018. године усвојило је рецензије рукописа тематског зборника радова „Специфичност оштећења слуха – кораци и искораци”, групе аутора.

Радови у овом зборнику су проистекли из следећих научних пројеката: „Утицај кохлеарне имплантације на едукацију глувих и наглувих особа” (бр. 179055) и „Креирање протокола за процену едукативних потенцијала деце са сметњама у развоју као критеријума за израду индивидуалних образовних програма” (бр. 179025), који су финансирани од стране Министарства просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

ИЗАЗОВИ СОЦИЈАЛНЕ ПАРТИЦИПАЦИЈЕ ГЛУВЕ И НАГЛУВЕ ДЕЦЕ У ИНКЛУЗИВНИМ ШКОЛАМА*

Марина РАДИЋ ШЕСТИЋ**, Миа ШЕШУМ
Универзитет у Београду – Факултет за специјалну едукацију и
рехабилитацију

Квалитет и учесталост социјалне партиципације глувих и наглувих ученика у вршњачким групама које чине припадници типичне популације зависи од низа личних и срединских чинилаца, као и ограничења која су директна или индиректна последица оштећења слуха. Иако се увођењем инклузивног образовања обезбеђује свакодневни контакт ученика са ометеношћу и ученика типичног развоја, један од основних циљева инклузије, који се односи на постизање друштвене кохезије, неће бити испуњен уколико изостане прихватање деце са ометеношћу од стране вршњачке групе. С обзиром на то да налази истраживања углавном указују на недовољну прихваћеност глувих и наглувих ученика од стране типичних вршњака, у овом раду су анализирани комплексни детерминанти развоја социјалних вештина глуве и наглуве деце, као и других чинилаца на које литература указује да ограничавају социјалну партиципацију глуве и наглуве деце у инклузивним школама.

Кључне речи: инклузивно образовање, глува и наглува деца, социјална партиципација

УВОД

Инклузија представља пројекат који укључује целокупну школску заједницу: наставнике, школске саветнике, дефектологе, психологе, педагоге, ученике и њихове породице, као и спољне сараднике школе који су заступници локалне заједнице. Ученици са ометеношћу се посматрају као део заједнице којој школа служи и због тога је неопходно да их школско особље уважава и вреднује са свим њиховим различитостима и индивидуалностима, као и да им пружа подршку и адекватну помоћ приликом евентуалних проблема током школовања (Redl, 1966. према Visser et al., 2001). И теорија и пракса инклузије су потекле од покушаја да се особе са ометеношћу укључе у друштво које већински чине

* Рад је настао у оквиру пројекта „Креирање протокола за процену едукативних потенцијала деце са сметњама у развоју као критеријума за израду индивидуалних образовних програма”, носилац пројекта Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије, бр. 179025.

** marinaradicsestic@gmail.com

припадници типичне популације (Burch, 2009). На тај начин унапређује се квалитет живота младих, остварују основна људска права и омогућава живот у мање ограниченом окружењу (Илић, Марковић и Маљковић, 2016). Инклузивно школско окружење постаје место где се одвија процес социјализације како за глуве и наглуве ученике, тако и за типичне вршњаке. Заједно са својим вршњацима они деле узбудљива открића, своје највеће страхове, као и њихове заједничке интересе, и разговарају о темама о којима не могу да разговарају са својим родитељима (Радић-Шестић, 2010).

Према филозофији инклузије, од школа и других институција које су обавезне да обезбеде примену принципа једнакости и недискриминације очекује се да креирају систем у којем је појединцима који припадају мањинским културама и субкултурама омогућено да се развијају и функционишу на исти начин као и припадници већинске популације (Quicke, 2008). Обавеза је школа да обезбеде услове за равноправно учествовање у настави свих ученика који их похађају, без обзира на врсту и степен њихове евентуалне ометености, као и да се труде да креирају пријатну, сарадничку атмосферу током наставе и ваннаставних активности (Visser et al., 2001). Инклузивна средина је базирана на узајамном поштовању и поверењу свих чланова колектива, на мењању понашања које се идентификује као директна или индиректна дискриминација, нефер или репресивно понашање (Радић-Шестић и Жигић, 2006). Нажалост, инклузивни модел образовања често не испуњава своју основну сврху, а то је стварање могућности за социјални развој ученика са ометеношћу који би се могао сматрати задовољавајућим. Досадашњи резултати истраживања углавном указују да су деца са сметњама у развоју мање популарна у вршњачкој групи, имају мањи број социјалних интеракција у односу на вршњаке типичног развоја, мање пријатеља, и у мањој мери учествују у заједничким активностима (Avramidis, 2013; Farrella et al., 2007; Frederickson et al., 2007. према Грбовић, Јаблан и Станимировић, 2016). Инклузија ће своју сврху испунити тек уколико обезбеди овим ученицима, 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).

Развој социјалних вештина глуве и наглуве деце

Социјални развој је, према биопсихосоцијалном моделу, производ интеракције између биолошких предиспозиција и социо-когнитивних вештина особе, са једне стране, и утицаја срединских чинилаца, са друге

(Beauchamp & Anderson, 2010). У погледу социјалног развоја, под посебним су ризиком деца са сензорним и телесним оштећењима, која показују нижу социјалну компетенцију у односу на вршњаке (Stanimirović i Rajović, 2005). Иако постоје велике индивидуалне разлике, значајан број студија утврђује постојање дефицита у социјалном и емоционалном развоју глуве деце, од којих Суарез (Suarez, 2000. према Исаковић и сар., 2016) издваја оне у областима емпатије, комуникације, социјалне перцепције, решавања социјалних проблема, моралног развоја и контроле импулса.

Квалитет и учесталост друштвених интеракција у току детињства сматрају се пресудним за развој социјалних вештина, капацитета за дружење и социјалне компетенције, што значајно утиче на социјализованост у одраслом добу (Edwards & Crocker, 2008). Глува и наглува деца се сматрају ризичном у погледу развоја социјалне компетенције, као и у погледу фреквентности проблема и тешкоћа повезаних са успостављањем социјалних вештина и одржавањем вршњачких интеракција. То може бити последица очигледних, али и мање приметних разлога. Ипак, важно је истаћи да постоје велике индивидуалне разлике међу глувом и наглувом децом: у односу на хронолошки узраст; степен оштећења слуха; време када је оштећење слуха настало; говорно-језички статус; адекватан рехабилитациони третман; подршку породице и околине (Ковачевић и сар., 2016), што може значајно условити и различитости у развоју њихове социјализације.

Степен и квалитет социјалног развоја деце условљени су квалитетом и типом њихове интеракције са родитељима. Родитељи су примарни извор социјалне и емоционалне подршке за децу током првих година живота (Исаковић и сар., 2016). Начин на који одрасли васпитавају дете оштећеног слуха може да помогне, али и да омета развој социјалне компетенције. Будући да је око 90% глуве деце рођено је у породицама са оба чујућа родитеља, 7% има једног глувог родитеља, а само 3% има оба глува родитеља (Marschark, 1993), јасно је да је могућност за непрепознавање социо-емоционалних потреба глувог детета од стране њихових углавном чујућих родитеља, као и несналажење у међусобним интеракцијама, заиста велика. Гринберг и Куш (Greenberg & Kusche, 1993) истичу да искуство указује да су родитељи глуве и наглуве деце склонији да се приклоне васпитном стилу који карактерише искључивање детета из интеракције, као и физичко кажњавање у случају кршења упутстава. Аутори претпостављају да је резултат сопствене фрустрације у ситуацији отежане комуникације са дететом тежња родитеља да избегавају стил дисциплиновања који детету пружа могућност да схвати шта је

урадило погрешно, затим како његово понашање утиче на друге, као и које је прихватљивије изборе било могуће начинити у конкретном случају. Последишно, глува и наглува деца имају мање прилика за развијање социјално-когнитивних вештина које су значајне за просоцијалне диспозиције и општу социјалну компетентност него припадници типичне популације.

Глува и наглува деца веома тешко усвајају софистициране социјалне вештине, делимично и због тога што су одрасли често склони да преузимају улогу њиховог заступника у конверзацији, чак и у ситуацијама када за тим не постоји никаква потреба. Антия (Antia, 1982) наглашава да би одрасли требало да ограничавају и сопствену интеракцију са глувим и наглувим дететом када се оно налази у вршњачком окружењу, јер тиме скраћују време које би дете иначе провело у комуникацији са вршњацима. Међутим, примена ове инструкције је неминовно селективна, будући да неки глуви имају породице које мање, а неки које више подржавају и инсистирају на њиховом контакту са типичним вршњацима. Због тога су глува и наглува деца у поређењу са типичним вршњацима често у значајно већој мери упућена на социјалне интеракције готово искључиво у оквиру породице, па не изненађује податак да им чланови породице по правилу представљају најзначајније узоре (Marschark, 2007). Социјални развој глувих и наглувих отежава и то што њима често недостају социјални модели са којима би се могли идентификовати у виду глувих узора.

Рано оштећење слуха може узроковати промене у организацији и функционисању мозга, које могу утицати на когницију, понашање, као и развој социјалне компетенције детета (Kusche & Greenberg, 1989), што потврђује значај ране интервенције код глуве и наглуве деце. Ова деца имају ограничене могућности испољавања и разумевања говорног језика, а тиме и отежану рану интеракцију са околином. Уколико оштећење слуха није откривено у раном периоду развоја, глува и наглува деца су осуђена да најраније детињство, које подразумева године живота које су високо осетљиве за развој језика и комуникације, проводе без адекватне подршке у виду амплификације или коришћења знаковног језика од стране родитеља и других из социјалног окружења. Последишно, прилике за развој социјалне компетенције кроз интеракцију детета и одраслих могу бити значајно умањене. Такође, глува и наглува деца углавном имају ограничена искуства у интеракцији са вршњацима (Antia & Kreimeyer, 1992). Релативна социјална изолација ове деце од типичних вршњака и одраслих ван породице умањује њихове могућности да ступају у интеракције и развијају социјалну компетенцију, чиме се

потенцијално креира зачарани круг, с обзиром да неразвијена социјална компетенција утиче на квалитет и фреквентност друштвених интеракција. Због тешкоћа у комуникацији које су изражене код глуве и наглуве деце, друштвене интеракције за њих често представљају непријатно искуство. Едвардс и Крокер (Edwards & Crocker, 2008) истичу да глува и наглува деца покушавају да иницирају комуникацију са другима подједнако учестало као и њихови типични вршњаци, међутим, њихови покушаји углавном бивају одбачени од стране типичних ученика. С обзиром на то да је вршњачка прихваћеност од критичне важности за емоционално благостање ученика и да доприноси њиховом осећању самопоштовања и самопоуздања (Радић-Шестић и сар., 2012), јасно је колике последице одбацивање од стране вршњачке групе може имати на развој глувих и наглувих ученика. Препреке у комуникацији онемогућавају, како стицање знања, тако и успостављање адекватних вршњачких односа и стварају велики број фрустрација (Исаковић и Ковачевић, 2015).

Тежина и време настанка оштећења слуха различито утичу на комуникацијске и социјалне вештине глуве и наглуве деце. Деца са лаким и умереним оштећењем слуха лакше усвајају говорни језик, док деца са тежим оштећењем слуха углавном комуницирају путем знаковног језика. Уопштено говорећи, уколико је оштећење слуха конгениталног типа, или је уследило пре проговарања, дете ће имати више тешкоћа приликом развоја говора и језичке компетенције (Antia, 1994). Међутим, на развој комуникацијских вештина глуве и наглуве деце значајно утичу и одрасли из дететовог окружења. Комуникација одраслих са глувом и наглувом децом је углавном мање богата и описна, јер се чујући одрасли често осећају нелагодно и недовољно компетентно приликом ових интеракција, због чега се могу трудити да редукују, или чак потпуно избегавају комуникацију са глувом и наглувом децом. Упрошћавање исказа, које је једна од стратегија којима чујући одрасли углавном прибегавају у комуникацији са децом оштећеног слуха, може се изразито негативно одразити на језички развој ове деце, будући да ограничава њихово богаћење речника, као и усложњавање синтаксе (Greenberg & Kusche, 1993).

Проблеми у социјалном функционисању глувих и наглувих ученика

Како дете одраста, вршњаци почињу да имају значајнију улогу у његовом друштвено – емоционалном развоју. У једном тренутку вршњаци постају приоритет, јер пружају значајан извор забаве и подршке

(Исаковић и сар., 2016). Управо из овог разлога, социјални односи деце са ометеношћу представљају значајан аспект инклузије у редовном систему образовања (Flem & Keller, 2000). Родитељи управо њих често наводе као најјачи мотив за уписивање деце са ометеношћу у редовне школе. (Strayhorn & Strain, 1986; Sloper & Tyler, 1992; Scheepstra, 1998. према De Monchy et al, 2004). Они више воле да њихово дете похађа исту школу као брат или сестра, да је школа у близини, као и да у току школовања није издвојено од типичних ученика: они желе да школовање детета буде „нормално”, колико је то могуће. Такође, очекују да ће инклузивно образовање поспешити прилике да њихово дете са ометеношћу ступи у контакт са типичном децом, научи да се сналази у социјалним ситуацијама, као и да заснива и одржава пријатељства са вршњацима (De Monchy et al, 2004). У значајне предности редовних школа убраја се локација, тј. што се налазе недалеко од пребивалишта ученика, као и чињеница да постављају више образовне стандарде него школе за глуве и наглуве.

Касен и сарадници (Kasen, Ouellette, & Cohen, 1990) наводе да је утврђено да глуви ученици који успешно заврше школовање у редовним школама чешће уписују колеџ него матуранти школа за глуве и наглуве; ипак, интересантно је да се они приликом избора колеџа радије одлучују за специјализоване колеџе за глуве, и тиме својевољно одустају од наставка инклузивног школовања. Овакво поступање се може објаснити тиме што, упркос социјалним аспирацијама и интеграцији, многи глуви и наглуви ученици тврде да су се у редовним школама осећали усамљено (Kent, 2003), одбачено, и изоловано из друштва (Foster, 1988. & Mertens, 1989. према Stinson & Liu, 1999). Такође, налази истраживања на тему инклузије глувих и наглувих ученика у редовним школама указују да се у најчешће проблеме са којима се ови ученици сусрећу на свакодневном нивоу убрајају и: ниско самопоштовање, задиркивање и неразумевање од стране типичних ученика, лош квалитет услуге интерпретације, као и недоступност интерпретатора током наставе (Urban, 1989. према Glickman & Gulati, 2003). Затим, утврђено је да су школска постигнућа глувих и наглувих ученика нижа од постигнућа њихових типичних вршњака, и у погледу успеха у школи, и у погледу активног учествовања у настави (Stinson et. al, 1996. према Groumpos & Lampropoulou, 2015). Инклузивно образовање за глуве и наглуве ученике, стога, може представљати велики изазов, будући да, упркос читавом систему подршке, глувог ученика ставља у ситуацију у којој треба да се усаглашава са припадницима већинске, типичне популације, од којих се очигледно разликује. Усамљеност, која је последица неуспостављања пријатељстава са типичним ученицима, повезана је са слабом разумљивошћу говора

глувих и наглувих ученика (Israelite et al., 2002; Most, 2007; Polat, 2003). Многи глуви ученици су фрустрирани због константног одбацивања њихових покушаја интеракције са чујућим вршњацима, па радије комуникацију усмеравају ка наставницима и другим глувим ученицима, уколико их има; овакво понашање је и иначе карактеристично за припаднике мањинских заједница. То потврђује и искуство да се глуви ученици који су парцијално укључени у редовну наставу лакше социјално адаптирају на друге глуве вршњаке него на типичне ученике, иако су подједнако у контакту са обе групе ученика.

Физичка интеграција, која представља најнижи ниво интеграције, само је неопходан, али не и довољан услов; потребно је много више да би се у правом смислу постало чланом групе. Ученици са ометеношћу треба да буду укључени у редовну наставу, треба да уче, а касније и раде равноправно са припадницима типичне популације, али често им је потребна помоћ у погледу успостављања контаката и трајних социјалних односа са другим људима (Keller & Sterling-Honig, 1993; Garrison-Harrell & Kamps, 1997. према De Monchy et al, 2004). Кулинан и сарадници (Cullinan et al., 1992) сматрају да је социјално интегрисана особа она која је прихваћени члан групе, негује барем једно искрено пријатељство и равноправно учествује у активностима групе. Редл (Redl, 1966. према Visser et al., 2001) истиче да тотална инклузија, као једини, искључиви начин који ученицима са ометеношћу може пружити квалитетно образовање и задовољење социоемоционалних потреба, представља заблуду.

Јасно је да процес образовања подразумева и усвајање улога, правила, ставова и вредности карактеристичних за једно друштво; будући да глуви ученици углавном примају, али и разумеју мањи број објашњења која се односе на емоционална и социјална понашања других људи, они имају веће тешкоће да усмеравају сопствено понашање, као и да уче на основу социјалног искуства. Баш као и типична, нека глува и наглува деца су бржа, а нека спорија у погледу усвајања правила понашања у друштву (Antia & Kriemeyer, 2003). Глува и наглува деца имају проблем да изразе своје потребе, показују неразумевачење за ситуације у којима се налазе и често креирају осећања фрустрације и изолације. Присутна је и значајна повезаност између тешкоћа у сфери комуникације и испољавања неадекватног понашања. Нека деца развијају неадекватно понашање у ситуацијама када су комуникационо фрустрирана, док остала деца одустају од активности у овим ситуацијама и повлаче се (Ковачевић и сар., 2016). Гринберг и Кушч (Greenberg & Kusche, 1993) сматрају да су скромне способности глуве и наглуве деце за решавање конфликта и

других потенцијалних проблема који могу настати у интеракцији са другима последица ограничености њихових вештина комуникације.

Веома је тешко објаснити припадницима типичне популације да су њихови ставови у погледу инклузије последица личне културалне условљености и да нису у складу са искуством и погледом на свет већине глувих особа. Посебни наставни програми за глуве су потенцијално контроверзни за типичну популацију, али ретко када и за глуве особе. Укључивање у редовни систем школовања, како глуви радо истичу, често води пре изолацији, него инклузији (Glickman & Gulati, 2003), а повезаност социјалне изопштености и неуспешности у школи је одавно позната. Ученици који су успешни у социјалним интеракцијама у оквиру школе углавном остварују бољи школски успех, емоционално су стабилнији и значајно амбициознији у погледу будуће каријере од ученика који су изопштени из вршњачке групе (Marschark, 2007). Укључивање глувих ученика у редовне школе је спорно и због интерпретације глувоће као недостатка, ометености, на шта су глуви посебно осетљиви (Lane, 1995). 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). У ретким случајевима, уколико стручни тим процени да је потребно, могуће је у оквиру индивидуалног образовног плана ученика одредити да део наставе похађа у редовној, а део у школи за глуве и наглуве. Ипак, доступни подаци указују да се глува деца која се школују према оваквом програму суочавају са значајним проблемима у социјалној интеграцији и савлађивању наставног градива у много већој мери него деца која све време похађају само једну врсту наставе (Antia & Kriemeier, 2003). Међутим, и глуви и наглуви који су се школовали у редовним школама се након завршетка школовања могу осећати отуђено и од стране типичних и од стране глувих и наглувих особа, будући да не припадају у потпуности ниједној од ових заједница. Метју (Mathews, 2011) тврди да, иако глуви и наглуви ученици који похађају инклузивну наставу исказују већи степен емоционалне зрелости него ученици школа за глуве и наглуве, ученици школа за глуве и наглуве манифестују веће самопоздање и бољу социјалну прилагођеност од њих.

Муселман и сарадници (Musselman et al, 1996) сматрају да се социјална партиципација глувих и наглувих ученика у инклузивном систему може процењивати кроз фреквенцију њихових интеракција са типичним вршњацима, у школи и ван ње, осећање повезаности са типичним, као и глувим и наглувим вршњацима, и сагледану социјалну

компетенцију. Томе се могу додати и: осећај припадности школској заједници (Antia, et al., 2002), високо самопоштовање (van Gurp, 2001), као и трајне и значајне релације са вршњацима. Такође, разматрања припадности формалним и неформалним друштвеним групама, разматрања квалитета живота, као и духовности глувих и наглувих ученика од великог су значаја приликом сагледавања успешности њихове социјалне укључености (Schildroth & Hotto, 1994). Нажалост, глуви и наглуви ученици ретко ступају у интеракције и остварују пријатељства са типичним вршњацима из разлога што их они не сагледавају као потенцијалне пријатеље, и ретко их прихватају чак и на старијем школском узрасту (Antia & Kreimeyer, 1996).

Један од начина за превазилажење комуникационих баријера између глувих и наглувих ученика и припадника типичне популације у настави може бити и ангажовање интерпретатора знаковног језика. Међутим, уколико нису задовољени и други захтеви које инклузија поставља, ово ангажовање може само креирати илузију успешне инклузије. То важи и у случајевима када су сви учесници у комуникацији флуентни корисници неког језика и потпуно разумеју улогу интерпретатора, мада се често у пракси дешава да глува особа није потпуно савладала знаковни језик, али и да ни глуви ни типични саговорници не разумеју како да најефикасније користе услуге интерпретатора (Glickman & Gulati, 2003). Комуникација у оквиру школе и ваншколских активности је, очекивано, значајно успешнија када је реч о нагљувим ученицима; резултати студије из 2016. године (Hadjikakou & Stavrou, 2016) потврђују да већина деце са једностраним оштећењем слуха успева да се спријатељи са вршњацима који похађају исту школу, као и са онима ван ње. Малобројни су испитаници који су изјавили да нису успели да стекну пријатеље у школи, и да се због тога осећају усамљено. Налази ове студије су у сагласју са налазима претходно спроведене студије истог аутора (Hadjikakou et al., 2008).

Резултати истраживања указују да фактори као што су: време проведено у инклузивној настави и успешност академске инклузије значајно утичу на исходе социјализације глувих и наглувих ученика (Stinson & Whitmire, 1991; Stinson, Whitmire, & Kluwin, 1996. према Groumpos & Lampropoulou, 2015). Ниво академске инклузије глувих и наглувих ученика у редовним школама се процењује путем два најзначајнија фактора на које упућује литература: школског постигнућа и учествовања у настави. Школско постигнуће се може једноставно утврдити, увидом у школску евиденцију, док учествовање у настави одговара способности глувог ученика да партиципира у разредним активностима и дискусијама (Stinson & Antia, 1999). Резултати истраживања из 2015. године

(Groumpos & Lampropoulou, 2015) указују да глуви и наглуви ученици нису успешни у остваривању потпуне академске инклузије, као ни социјалне партиципације у редовним средњим школама. Показало се да неки чиниоци, као што су карактеристике ученика у погледу степена и времена настанка оштећења слуха условљавају њихов школски успех и успешност у остваривању социјалних контаката. Такође, и други фактори, као што су време проведено у инклузивној настави и врста подршке коју је ученик добијао током наставе, повезани су са академским и социјалним успесима ученика. Резултати студије су потврдили да се академска инклузија и друштвена прихваћеност глувих и наглувих ученика међусобно условљавају. Ови налази су у сагласју са резултатима истраживања реализованог у Ирској (Drudy & Kinsella, 2009) у којем су учествовали различити актери инклузивног образовања, који указују да су академска и социјална инклузија нераскидиво повезане. Фактори који доприносе социјалној инклузији глувих и наглувих ученика су 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 (Радић-Шестић и Шешум, 2016).

ЗАКЉУЧАК

Потребе глуве и наглуве деце за прихватањем од стране друштвене групе се не разликују од потреба њихових вршњака типичног развоја. Ипак, код њих је задовољење ових потреба у значајној мери условљено временом и степеном оштећења слуха, начином и квалитетом комуникације, као и бројним другим индивидуалним и срединским чиниоцима који могу, али и не морају бити директна или индиректна последица примарног оштећења. С обзиром на то да се увођењем инклузивног образовања обезбеђује неопходан, али не и довољан услов за успешну социјалну партиципацију глуве и наглуве деце у школама које већински чине припадници типичне популације, додатни напор родитеља типичне деце, представника школских и припадника ширих друштвених заједница у циљу подстицања прихватања деце са ометеношћу намеће се као неминовност без које сврха инклузије неће бити испуњена.

ЛИТЕРАТУРА

1. Antia, S. (1994). Strategies to develop peer interaction in young hearing-impaired children. *Volta Review*, 96(4), 277–290.
2. Antia, S. D. (1982). Social interaction of partially mainstreamed hearing impaired children. *American Annals of the Deaf*, 127(1), 18–25.
3. Antia, S. D., & Kreimeyer, K. (2003). Peer interactions of deaf and hard of hearing children. In M. Marschark & P. E. Spencer (Eds.), *Oxford handbook of deaf studies, language, and education* (pp. 164–176). New York: Oxford University Press.
4. Antia, S. D., & Kreimeyer, K. H. (1992). Social competence intervention for young children with hearing impairments. In Odom, S. L., McConnell, S. R., & McEvoy, M. A. (Eds.), *Social competence of young children with disabilities: Issues and strategies for intervention*. Baltimore: Paul H. Brookes.
5. Antia, S. D., & Kreimeyer, K. H. (1996). Social interaction and acceptance of deaf or hard-of-hearing children and their peers. *The Volta Review*, 98, 157–180.
6. 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.
7. Beauchamp, M. H., & Anderson, V. (2010). Social: an integrative framework for the development of social skills. *Psychological Bulletin*, 136(1), 39–64.
8. Burch, S. (2009). *Encyclopedia of American Disability History*. Facts On File, Inc.
9. Cullinan, D., Sabornie, E. J., & Crossland, C. L. (1992). Social mainstreaming of mildly handicapped students. *Elementary School Journal*, 92(3), 339–351.
10. De Monchy, M., Pijl, S. J., & Zandberg, T. (2004). Discrepancies in judging social inclusion and bullying of pupils with behaviour problems. *European Journal of Special Needs Education*, 19(3), 317–330.
11. Drudy, S., & Kinsella, W. (2009). Developing an Inclusive System in a Rapidly Changing European Society. *International Journal of Inclusive Education*, 13(6), 647–663.
12. Edwards, L., Crocker, S. (2008). *Psychological Processes in Deaf Children with Complex Needs*. Jessica Kingsley Publishers, London.

13. Flem, A., & Keller, C. (2000). Inclusion in Norway: a study of ideology in practice. *European Journal of Special Needs Education*, 15(2), 188–205.
14. Грбовић, А., Јаблан, Б. и Станимировић, Д. (2016). Прихваћеност средњошколаца са оштећењем вида од стране вршњака. Зборник радова: *Социјална инклузија деце са развојним сметњама и проблемима у понашању*, стр. 227–236, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, Београд.
15. Glickman, N., & Gulati, S. (2003). *Mental Health Care of Deaf People: A Culturally Affirmative Approach*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
16. Greenberg, M. T., & Kusche, C. A. (1993). *Promoting social and emotional development in deaf children: The PATHS Project*. Seattle, Wa: university of Washington press.
17. Groumpos, E., Lampropoulou, V. (2015). *The Academic and Social Inclusion of Deaf and Hard-of-Hearing Students in Mainstream Secondary Schooles in Greece*. 22nd International Congress on the Education of the Deaf, Athens.
18. 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.
19. Hadjikakou, K., & Stavrou, C. (2016). Academic and social experiences of school-aged Cypriot children with unilateral hearing loss. *Hellenic Journal of Psychology*, 13, pp. 13–46.
20. Hoffmeister, R. (1996). Cross-cultural misinformation: What does special education say about deaf people? *Disability and Society*, 11(2), pp. 171–90.
21. Илић, З., Марковић, Љ. и Маљковић, М. (2016). Дневни боравак као мера унапређења социјалне инклузије деце и младих са проблемима и поремећајима понашања. Зборник радова: *Социјална инклузија деце са развојним сметњама и проблемима у понашању*, стр. 227–236, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, Београд.
22. Исаковић, Љ. и Ковачевић, Т. (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, Ниш: Универзитет у Нишу.
23. Исаковић, Љ., Ковачевић, Т. и Димић, Н. (2016). Неке карактеристике социјалне инклузије глувих и наглувих ученика. Зборник радова: *Социјална инклузија деце са развојним сметњама и проблемима у*

- понашању, стр. 227–236, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, Београд.
24. Israelite, N., Ower, J., & Goldstein, G. (2002). Hard-of-Hearing Adolescents and Identity Construction: Influences of School Experiences, Peers, and Teachers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7(2), 134–148.
 25. Kasen, S., Ouellette, R., & Cohen, P. (1990). Mainstreaming and postsecondary educational and employment status of a rubella cohort. *American Annals of the Deaf*, 135(1), 22–26.
 26. Kent, B.A. (2003). Identity Issues for Hard-of-Hearing Adolescents Aged 11, 13, and 15 in Mainstream Settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 8(3), 315–324.
 27. Ковачевић, Т., Исаковић, Љ. и Димић, Н. (2016). Социјална инклузија и комуникација глуве и наглуве деце предшколског узраста. Зборник радова: *Социјална инклузија деце са развојним сметњама и проблемима у понашању*, стр. 227–236, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, Београд.
 28. Kusche, C. A., & Greenberg, M. T. (1989). Cortical organization and information processing in deaf children. In D. Martin (Ed.), *Advances in cognition, education and deafness*. Washington, DC: Gallaudet University Press.
 29. Lane, H. (1995). Constructions of deafness. *Disability and Society*, 10(2), pp. 171–89.
 30. Marschark, M. (2007). *Raising and Educating a Deaf Child*. Oxford University press.
 31. Marschark, M. (1993). *Psychological Development of Deaf Children*. Oxford: university press.
 32. Mathews, E. (2011). *Mainstreaming of Deaf Education in the Republic of Ireland: Language, Power, Resistance*. PhD thesis, National University of Ireland, Maynooth.
 33. Most, T. (2007) Speech Intelligibility, Loneliness, and Sense of Coherence among Deaf and Hard-of-Hearing Children in Individual Inclusion and Group Inclusion. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 12(4), 495–503.
 34. Musselman, C., Mootilal, A., & MacKay, S. (1996). The Social Adjustment of Deaf Adolescents in Segregated, Partially Integrated, and Mainstreamed Settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 1(1), 52–63.
 35. Polat, F. (2003) Factors Affecting Psychosocial Adjustment of Deaf Students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 8(3), 325–339.

36. Радић-Шестић, М. (2010). Ефикасна инклузивна школа. Друштво дефектолога Србије и Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, *Београдска дефектолошка школа*, 16(3), бр. 48, стр. 575–589.
37. Радић-Шестић, М. и Жигић, В. (2006). Креирање инклузивне радне средине. *Београдска дефектолошка школа*, бр.3. Друштво дефектолога Србије. Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију.
38. Радић-Шестић, М., Миловановић-Доброта, Б., Каљача, С. и Дучић, Б. (2012). Социо-емоционално функционисање глувих и наглувих средњошколаца у инклузивном окружењу. *Београдска дефектолошка школа*, 18, бр.54. Друштво дефектолога Србије. Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију.
39. Радић-Шестић, М. и Шешум, М. (2016). Специфичности социјалне инклузије глувих и наглувих ученика. Зборник радова: *Социјална инклузија деце са развојним сметњама и проблемима у понашању*, стр. 227–236, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, Београд.
40. Quicke, J. (2008). Inclusion and Psychological Intervention in Schools—A Critical Autoethnography. *Inclusive Education: Cross Cultural Perspectives*, Vol.6, Published by Springer.
41. Schildroth, A., & Hotto, S. A. (1994). Inclusion or exclusion? Deaf students and the inclusion movement. *American Annals of the Deaf*, 139(2), 239–243.
42. Stanimirović, D., & Rajović, V. (2005). Ka socijalno-inkluzivnom pristupu osobama ometenim u razvoju, u D. Branković (ur.) *Nauka i obrazovanje* (209–218), Filozofski fakultet, Banja Luka.
43. Stinson, M. and Liu, Y. (1999) Participation of Deaf and Hard of Hearing Students in Classes with Hearing Students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 4(3), 191–202.
44. 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.
45. van Gurp, S. (2001) Self-Concept of Deaf Secondary School Students in Different Educational Settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 6(1), 54–69.
46. Visser, J., Daniels, H., & Cole, T. (2001). Emotional and behavioural difficulties in mainstream schools. *International Perspectives on Inclusive Education*, Vol.1. Emerald Group Publishing Limited, pp. VII – XI.

THE CHALLENGES OF SOCIAL PARTICIPATION OF DEAF AND HARD OF HEARING CHILDREN AT INCLUSIVE SCHOOLS

Marina Radić Šestić, Mia Šešum

University of Belgrade – Faculty of Special Education and Rehabilitation

SUMMARY

The quality and frequency of social participation of deaf and hard of hearing students in peer groups composed of the members of the typical population depend on a series of personal and environmental factors as well as on the limitations which are a direct or indirect consequence of hearing impairment. Although the introduction of inclusive education provides daily contacts between students with disabilities and children of typical development, one of the essential aims of the inclusion, which relates to the accomplishment of social cohesion, will not be fulfilled if the children with disabilities have not been accepted by the peer group. Considering the fact that the results of the research mainly point to insufficient acceptance of deaf and hard of hearing students by the typical peers, the complex determinants of the development of deaf and hard of hearing children's social skills as well as other factors which the literatures points to as limiting the social participation of deaf and hard of hearing children at inclusive schools were analysed in this study.

Key words: inclusive education, deaf and hard of hearing children, social participation