



СПЕЦИФИЧНОСТ ОШТЕЋЕЊА СЛУХА

ТЕМАТСКИ ЗБОРНИК РАДОВА

НОВЕ ТЕНДЕНЦИЈЕ

**СПЕЦИФИЧНОСТ ОШТЕЋЕЊА СЛУХА –
НОВЕ ТЕНДЕНЦИЈЕ
ТЕМАТСКИ ЗБОРНИК РАДОВА**

Приредиле:

Мина Николић, Миа Шешум, Ивана Веселиновић

Београд, 2020.

ЕДИЦИЈА: МОНОГРАФИЈЕ И РАДОВИ

СПЕЦИФИЧНОСТ ОШТЕЋЕЊА СЛУХА – НОВЕ ТЕНДЕНЦИЈЕ
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 Бранка Јаблан

Уредници

Мина Николић
Миша Шешум
Ивана Веселиновић

Рецензенти

др Јасмина Ковачевић, редовни професор
Универзитета у Београду – Факултета за специјалну едукацију и рехабилитацију
др Сања Ђоковић, редовни професор
Универзитета у Београду – Факултета за специјалну едукацију и рехабилитацију

Компјутерска обрада текста

Биљана Красић

Зборник радова ће бити публикован у електронском облику – CD

Штампар

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

Тираж

200

ISBN 978-86-6203-141-9

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 14. 7. 2020. године, одлуком бр. 3/96 од 20. 7. 2020. године усвојило је рецензије рукописа тематског зборника радова „Специфичност оштећења слуха – нове тенденције”, 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.

КОМУНИКАТИВНЕ И СОЦИЈАЛНЕ ВЕШТИНЕ ГЛУВЕ И НАГЛУВЕ ДЕЦЕ*

Љубица ИСАКОВИЋ**, Миа ШЕШУМ, Тамара КОВАЧЕВИЋ
Универзитет у Београду – Факултет за специјалну едукацију и
рехабилитацију, Београд

Како ћемо функционисати у свакодневним активностима, остваривати своје потребе и стицати знања у великој мери зависи од вештина комуникације и способности успостављања адекватних социјалних контаката. Баријере у комуникацији које су код глувих и наглувих особа присутне, неминовно доводе до недовољног или неадекватног разумевања друштвених догађања и правила. Сфера социјалног понашања код глувих и наглувих особа може бити веома нарушена.

Циљ овог рада је да прикаже специфичности развоја комуникативних и социјалних вештина код глуве и наглуве деце, од најранијег узраста, преко предшколског, па све до сфере образовања.

Комуникативне и социјалне вештине глувих и наглувих ученика зависе од различитих фактора и услова који их окружују. Оне су предуслов успешне социјалне инклузије и укључивања у друштво. Требало би истаћи значај развоја ране комуникације која се одвија у породици, као првог предуслова за развој социјалних вештина. Фактори као што су: подстицајно окружење, адекватни визуелни и акустички стимулуси, рад рехабилитатора, наставника у редовним школама и дефектолога, затим рад на раном развоју говора и језика, присутност тумача/интерпретатора за знаковни језик, могу позитивно утицати на развој социјалних вештина и односа са вршњацима који чују.

Кључне речи: комуникативне вештине, социјалне вештине, рани узраст, образовање, глуви и наглуви ученици

УВОД

Свака друштвена интеракција је остварљива захваљујући развијености симболичке функције човека, односно способностима комуникације. Слањем и примањем вербалних и невербалних знакова, ми смо способни да вршимо комуникацију и интеракцију са другим људима. Да бисмо могли да задовољимо наше социјалне, егзистенцијалне

* Рад је проистекао из пројекта „Утицај кохлеарне имплантације на едукацију глувих и наглувих особа” (бр. 179055), који је финансиран од стране Министарства просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

** ljubicaisakovic07@gmail.com

и психолошке потребе, неопходно је да комуникација буде ефикасна и функционална. Језик је средство за комуникацију, неопходно за размену информација (Ковачевић, Исаковић, 2019).

Добра вербална комуникација зависи од познавања кода, речника и познавања граматике, односно знања језика на коме се преноси порука. Само добро одабране речи, праве речи и исправна реченица преносе тачно намеравано значење. Вербални подстицаји као и невербални стимулуси (сами или као пратиоци вербалне поруке) делују симболично (Ковачевић, Димић, Исаковић, 2014).

Вештине комуникације у великој мери утичу на свакодневне активности, остваривање сопствених потреба и могућност адекватне едукације, стицање знања и умења. Комуникационе баријере којима су изложене глуве и наглуве особе, могу довести до потпуног или недовољног разумевања друштвених догађања, правила, али и отежаног учења на основу социјалног искуства које је у великој мери осиромашено.

Оштећење слуха и говора доводи до одређених специфичности и тешкоћа у развоју глуве и наглуве деце. Глуво дете захтева рано укључивање у процес рехабилитације слушања и говора, што је предуслов напредовања детета, како у говорно-језичком, тако и у когнитивном, емоционалном и социјалном развоју (Ковачевић, Исаковић, 2019).

Сфера социјалног понашања код глувих особа је веома нарушена, те су они често изоловани, социјално и емоционално неприлагођени и незрели. Проблем са изградњом властитог идентитета доводи до осећања мање вредности, а самим тим и незадовољства собом, што управо води ка изолацији. Немају развијену емпатију, егоцентрични су, имају потешкоће са самоконтролом, тако да су импулсивно понашање и изливи беса чести (Димоски, 2011). Импулсивност и изливи беса су последица жеље да се потребе и нагони задовоље истог тренутка када се јаве, а због нарушене комуникације родитељи имају тешкоћу да објасне својој деци да је одлагање некад неопходно, и да ће та потреба бити задовољена, али касније (Јерковић, Станојчић, Голубовић, 2010).

Постоји нераскидива веза између социјалног, емотивног и когнитивног развоја. Емотивни развој се реализује кроз социјалне односе, а дељење емоција представља основу социјалних интеракција. Како ће дете схватити неку ситуацију, како ће проценити њен значај и како ће емоционално реаговати условљено је нивоом постигнутог когнитивног развоја (Димитријевић, Ханак, 2012).

Значајан фактор развитка комуникационих и социјалних вештина представљају први контакти и први односи на релацији родитељ – дете.

Управо ту се стварају значајна искуства и граде предуслови за каснију успешну социјалну интеграцију. Породица, као кључни фактор, утиче на то како и на који начин ће деца оштећеног слуха успоставити прву, рану комуникацију.

Развој комуникације и породица

Дефинисати глувоћу представља тежак задатак јер она превазилази само оштећење чула слуха. У зависности од проблематике, феномен глувоће се може сагледати из различитих углова. Са аспекта емоционалног и психолошког развоја, она оставља велики траг на психолошко функционисање особе. Истраживања показују да је беба већ у интраутерином животу изложена звуковима, нарочито откуцајима мајчиног срца. Ритам откуцаја срца представља шему за извођење неких једноставних активности, као што је сисање лажне цуцле, што бебе чине већ три дана након рођења (Димоски, 2011).

У интраутерином животу конгенитално глувих беба изостају аудитивне стимулације. Након рођења, беба не чује глас и говор мајке и других људи из свог окружења, али изостају и звукови које она сама производи кроз игру говорним органима и покретима тела. Звуци сопственог тела су кључни у процесу изградње идентитета личности. Самоопажање глувих, њихова слика о сопственом телу и појам о себи осиромашени су за ову димензију (Радоман, 2005). Димоски (2011) наглашава да мајчин глас, звукови које она производи, кораци док се приближава, беби пружају сигурност и обезбеђују изградњу позитивног односа и поверења према спољашњем свету. Конгенитално глуве бебе су лишене овог искуства, оне се смирују и њихов плач нестаје тек кад им се мајка нађе у видном пољу.

До друге године живота деца уредног слуха уче језик околине, говорни енглески језик, и комбинују речи у експресивној комуникацији са својом околином (Wells, 1985). До осамнаестог месеца, глува деца глувих родитеља усвајају амерички знаковни језик, исто комбинујући знакове и тако остварују успешну комуникацију (Schlesinger, Meadow, 1972). Уколико породица глувих родитеља добије дете уредног слуха, оно ће паралелно, веома лако савладавати оба језика. Знаковни језик у комуникацији са родитељима, а говорни у контакту са средином. Таква деца најчешће постају билингвална, тј. потпуно језички компетентна у оба језика (Димић, Исаковић, 2018).

Међутим, највећи проценат глуве деце управо су деца родитеља уредног слуха. Од рођења изложена специфичним условима, она развијају

свој говор и језик на другачији, знатно тежи начин (Димић, Исаковић, 2018).

Комуникација на релацији мајка – беба је нарушена од самог почетка бебиног живота, а посебно је погођена у околностима када мајка нема оштећен слух (Димоски, 2011).

Глува деца чујућих родитеља такође развијају свој језик, али знатно спорије него прве две групе. Ова деца чине око 95% глуве деце (Mitchell, Karchmer, 2004). Њихов успоренији језички развој приписује се некомплетном језичком моделу и непотпуној интеракцији (Spencer, Lederberg, 1997; Hamilton, Lillo-Martin, 1986, према Димић, Исаковић, 2018).

Већ у породичном окружењу уочавамо проблеме, нарочито у услови-ма када родитељи који чују добију дете оштећеног слуха. Тада родитељи пролазе кроз фазе разочарења, туге, кривице, а потом, најчешће, долази прихватање ситуације. Док се они боре са овим осећањима, губи се драгоцено време за изградњу афективних односа са дететом. Родитељи који не прихвате глувоћу, инсистирају на употреби оралног говора, па су њихова деца принуђена да комуницирају на овај начин иако то у њима можда буди осећања некомпетентности, што додатно нарушава њихову слику о себи (Радоман, 2005).

Посебни проблеми настају ако је дете једини члан породице који има оштећен слух. Истраживања показују да је развој социјалних, емотивних и комуникативних вештина глуве деце глувих родитеља бољи него код глуве деце чији родитељи чују. Разлог томе је успешна идентификација глуве деце са својим глувим родитељима, са којима брзо и лако успостављају топао емотивни однос и разумевање. То не значи да родитељи који чују не воле своје дете оштећеног слуха, већ да је њима потребно више времена да се помире и прихвате дату ситуацију (Драгојевић, 2007, према Ковачевић, Исаковић, Арсић, 2017).

За глуво дете се од најранијег узраста кључном сматра честа, континуирана интеракција са узорима који течно владају знаковним језиком. Чујући родитељи могу учинити у почетку много, ако изграде сопствену свест о томе шта значи комуницирати визуелно, и да почну да комуницирају само са неколико знакова који су део њихове свакодневне интеракције. Прве три године живота су веома важне за усвајање језика код деце. Бројна истраживања указују да билингвална деца функционишу на знатно вишем нивоу од монолингвалне деце, како су показала различита мерења когнитивних способности (Ковачевић, Исаковић, Арсић, 2019).

Важан аспект комуникације чине управо невербални знаци које прате и допуњују аудитивну поруку (мимика и гестови). Истраживања

показују да овде примарна улога ипак припада боји и висини гласа, као и интонацији. Ови фактори много прецизније преносе афективно значење него саме речи које мајка искористи. Често можемо видети како се беба смеје или смирује на речи које мајка изговара умилним, нежним гласом, без обзира што оне саме имају негативну конотацију (Радоман, 2005).

Приликом усвајања језика, глува и наглува деца могу бити изложена и говорном и знаковном језику. Разликују се само начини усвајања и употребе та два језика. Можемо рећи да је билингвизам код глувих познавање и редовна употреба и знаковног и говорног језика (Исаковић, Ковачевић, 2015).

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, Исаковић, 2008).

Иако постоје велике индивидуалне разлике. Значајан број студија утврђује по-стојање 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.

Пред децом оштећеног слуха је тежак задатак, они морају да науче оно што се код деце са уредним слухом развија спонтано. Посебан изазов са којим се суочавају јесте развој социо-емоционалних компетенција. Црте личности које се често срећу код особа оштећеног слуха су ригидност, егоцентричност, одсуство емпатије, одсуство или круто придржавање правила, социјална неприлагођеност и искљученост (Димоски, 2011).

Кроз комуникацију са дететом у оквиру породице, деца усвајају обрасце социјално прихватљивог и пожељног понашања, тј. развијају своје социјалне компетенције, што им је касније, када крену у школу, од велике важности (Исаковић, Ковачевић, Димић, 2016).

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 (Радић Шестић, Шешум, 2018).

Можемо указати да је комуникативна способност деце оштећеног слуха у великој мери повезана са социјалном прилагођеношћу и уклопљеношћу ове деце у окружење.

Комуникативне и социјалне вештине на предшколском узрасту

Активности које се одвијају у редовном вртићу у потпуности одговарају малој деци са сметњама у развоју, јер имају прилику да развију комуникационе способности, да науче да брину о својим телесним функцијама, да се адекватно играју са играчкама, да улазе у интеракцију са другом децом истог узраста и да усвајају уобичајена правила социјалног понашања за свој узраст (Ковачевић, Исаковић, Димић, 2016).

Инклузија на предшколском узрасту је процес активног учешћа деце са развојним сметњама и њихових вршњака без сметњи у оквиру истих група. Ефекти инклузивних програма процењују се са аспекта самог детета у односу на постављене циљеве за њега, али и са аспекта остале деце у групи (Odom et al., 2004, према Сретенов, 2008).

Схватање типичног развоја социјалних и комуникационих вештина малог детета по мишљењу савремених америчких аутора везано је за развој основних вештина којима дете овладава током прве две године живота, које се могу сумирати на усвајање невербалних метода интеракција са другима, као и вештину имитирања великог броја међусобно повезаних активности. Ове базичне способности представљају темеље свим другим социјалним и комуникационим вештинама које дете касније усваја (Quill, 2000, према Ковачевић, Исаковић, Димић, 2016).

Глува и наглува деца имају проблем да изразе своје потребе, показују неразумеваче за ситуације у којима се налазе и 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. Успостављање позитивних социјалних интеракција глуве и наглуве деце предшколског узраста са чујућим вршњацима, доприноси бољем социјалном, емоционалном, когнитивном развоју, развоју комуникације и самопоуздања (Batten, Oakes, Alexander, 2014).

Можемо рећи да велике препреке за успешну комуникацију и инклузију деце са сметњама у развоју представљају недостатак адекватно едукованог кадра, специфичне опреме и дидактичких средстава, као и неприлагођеност простора потребама ове деце. Може се истаћи и велики

број деце у групи, који онемогућава адекватно прилагођавање метода и поступака, као и индивидуализацију примењених програма.

Предшколско васпитање и образовање глуве и наглуве деце се реализује: заједно са чујућом децом у редовној предшколској установи; у развојним групама при редовним предшколским установама; у предшколским групама при школама за глуве и наглуве ученике. С обзиром да је популација деце са оштећењем слуха врло хетерогена, да би се задовољиле комуникацијске и образовне потребе све деце, неопходно је постојање различитих алтернатива њиховом васпитању и образовању (Ковачевић, Исаковић, Димић, 2016).

Боснар и Брадарић – Јончић (Bosnar, Bradarić-Jončić, 2008) истичу да се последњих деценија у свету јављају алтернативни модели васпитања и образовања у предшколским установама, који у интеграцију која се остварује у оквиру оралног приступа уносе елементе билингвалног приступа. Билингвални приступ у образовању глуве деце могуће је организovati и у редовним условима васпитања и образовања. Могуће је успешно имплементирати билингвални приступ и у редовне вртиће и школе. Постоје примери у свету, у Италији, у Биели, близу Торина.

За ону децу са оштећењем слуха која немају капацитета за усвајање језика и развој говора путем слушања, потребан је другачији приступ у васпитању и образовању, који ће максимално користити њихове капацитете за визуелну обраду и који ће им омогућити усвајање језика, знања и вештина примерених њиховим индивидуалним способностима и могућностима. То се постиже коришћењем знаковног језика у њиховом васпитању и образовању. Мала глува деца постају изузетно заинтересована за знаковне, говорне и писане језике у својој околини, ако се подстиче њихова природна радозналост, односно жеља да све науче. Њихово образовање је тако структурирано да им сусрети са свим формама буду забавни и развојно одговарајући (Ahlgren, 1994).

У билингвалним предшколским установама у САД и у Шведској, васпитачи у вртићима сматрали су да је важно подстицање развоја визуелне пажње код глуве и наглуве деце, као и њихове рецептивне и експресивне вештине у знаковном језику. На предшколском узрасту, задатак вртића је да омогући деци да наставе да усвајају језик који су почели да усвајају у породици, а најбоље ће га усвојити кроз интеракције са другим флуентним говорницима – одраслима и децом. Програм који се реализује у вртићу редовни је програм предшколског васпитања и образовања као и за чујућу децу, само се овде реализује на знаковном језику. Неопходно је да су у вртићу присутни глуви васпитач или преводилац за знаковни језик, који ће омогућити даљи развој знаковног језика кроз разговор, гледање

прича или бајки на знаковном језику на ДВД-у, уз препричавање, драматизацију и друге поступке за подстицање развоја вештина у знаковном језику (Teruggi, 2003, према Bradarić-Jončić, Kolarić, 2012).

Код глуве и наглуве деце предшколског узраста, посебна пажња поклања се развоју интереса за писану реч: читањем сликовница уз превођење на знаковни језик; израдом речника – са сликама и речима; као и сталној изложености писаној речи – натписима на предметима у просторима у којима дете борави. На предшколском узрасту ради се на развоју метајезичке свести у сврху схватања одвојености два језика и припреме за касније формално проучавање граматике. У овом периоду, деци се не објашњавају експлицитно граматичка правила знаковног и говорног језика, већ се метајезичка свест развија кроз игре са знаковима као што су имитација знакова, бројалице, игре са знаковима које користе одређени облик шаке, дечја поезија на знаковном језику; играње са знаковима на креативан начин, коришћење двојезичних азбучних картица (које садрже слику предмета; почетно слово/дактилолошки знак/облик шаке којом се прави знак за ту реч; реч/знак за тај појам (Ковачевић, 2013).

Комуникативне и социјалне вештине у образовању

Образовање глуве и наглуве деце у великој мери ће зависити управо од развијености комуникативних вештина и начина на који деца примарно успостављају своје социјалне односе.

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 (Исаковић, Ковачевић, Димић, 2016).

У зависности од степена и врсте ометености детета, социјална инклузија може подразумевати активно учешће у свим ваннаставним школским активностима. То су излети, екскурзије, спортски догађаји, позоришне и филмске пројекције, заједно са типичним ученицима, а све са циљем да се помогне ученицима да остваре пријатељства, контакте и партиципирају у заједници. Према Парсонсу (Parsons, 1999), социјална инклузија се односи на укључивање и прихватање све деце у редовне школе.

Иако је основна идеја инклузивног образовања та да се успостави однос између деце која чују и оне оштећеног слуха, да им се пруже једнаке могућности, у пракси често није тако. Деца оштећеног слуха у великом броју случајева нису прихваћена, искључена су из активности својих вршњака, због чега се јављају осећања одбачености, мање вредности и усамљености. У таквим условима, као и услед комуникационе баријере,

ова деца имају потешкоће у усвајању друштвених правила, развијању социјалних вештина и учењу на основу социјалног искуства (Vaccari, Marschark, 1997, према Радић Шестић, Шешум, 2016).

Деца оштећеног слуха у процесу савладавања језика и говора науче много речи, али познавање њиховог значења је површно. Артикулација може бити чиста, али употреба речи у реченици, како у погледу граматичког тако и семантичког облика, није адекватна. С обзиром на тешкоће које представља вербално изражавање, особе оштећеног слуха се окрећу знаковном језику као средству путем кога могу слободно и тачно да изразе своје мисли, осећања, жеље и потребе (Исаковић, Ковачевић, 2015).

Због тога, велики број деце оштећеног слуха и даље похађа специјалне, њиховим способностима и могућностима прилагођене школе. У тим школама они савладавају дактилологију и знаковни језик, који им помажу при савладавању артикулације, усвајању знања, вештина читања и писања и развоју језика. Упоредо, развија се говор и орална комуникација.

Ипак, интеграција у редовне школе и инклузија су доминантни модули 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, према Димић, Исаковић, 2018).

Када говоримо о могућностима школовања глуве и наглуве деце морамо нагласити да постоје различити ставови. Родитељи деце, са или без ометености, дефектолози-сурдолози, али и наставници у редовним школама врло често имају сасвим другачије ставове и мишљења.

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 постају веома обазриви, јер 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 присуство у учионици (Исаковић, Ковачевић, 2015).

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 (Радић Шестић, Шешум, 2018).

Колико дете оштећеног слуха разуме орални говор зависи од бројних чинилаца као што су остаци слуха, употреба слушног амплификатора, развијености комуникативних вештина, мотивације, самопоуздања али и од акустичких одлика окружења. Није ретка појава да деца оштећеног слуха више пута траже објашњење правила неких групних активности, што не само да успорава динамику групе него и деца уредног слуха имају тенденцију да то протумаче на погрешан начин, као да су незаинтересовани или да просто нису у стању да схвате правила (Јолић, Исаковић, 2008). Ови аутори сматрају да су деца оштећеног слуха свесна како их друга деца доживљавају и да их искључују, али не располажу стратегијама које ће им на адекватан начин помоћи да превазиђу те проблеме. Ипак, нека истраживања указују да је социјална компетентност глуве деце у редовним школама на вишем нивоу него код њихових вршњака у специјалним школама (Kluwin, Stinson, Mason Colarossi, 2002, према Јолић, Исаковић, 2008).

Комуникативне и социјалне вештине и социјална компетентност ученика оштећеног слуха

Неразвијене или лоше развијене вештине комуникације и кашњење у социјалном развоју доводе нас до проблема у пољу социјалне компетентности глувих и наглувих. То је веома широк појам под којим се подразумева да појединац квалитетно и успешно остварује социјалне односе, разрешава проблеме и регулише своје понашање у односу на средину у којој се налази. Односи се на адекватно социјално функционисање у предшколским, школским условима, породичном и друштвеном окружењу, као и односима на радном месту. Високи скорови на скалама

социјалне компетентности говоре нам о односу према себи, односима са вршњацима и академским постигнућима ученика.

Социјална компетентност представља комплексан појам који подразумева способност појединца да на квалитетан и ефикасан начин реализује интерперсоналне односе и постигне своје личне циљеве (Jones, Greenberg, Crowley, 2015, према Ђурић- Здравковић, Јапунца-Милисављевић, 2017). Бити социјално компетентан подразумева поседовање вештина саморегулације, односно способности појединца да контролише своје понашање и емотивне импулсе, решавање друштвених проблема, односно вештина да се правилно процени и разреши нека друштвена ситуација и просоцијално понашање тј. деловање појединца које се позитивно одражава на његову социјалну заједницу (Miranda et al, 2017, према Ђурић-Здравковић, Јапунца-Милисављевић, 2017).

Истиче се да социјална компетенција подразумева читав низ способности као што су асертивна комуникација, способност решавања конфликата, доношење одлука, управљање сопственим импулсима што је кључно за изградњу квалитетних односа, прво са члановима породице, потом пријатељима и сарадницима у радном окружењу. Ово упућује да на развоју социјалних вештина треба радити од детињства јер су оне један од предуслова за успешан рад и напредак не само у школском већ и касније, у радном окружењу (Одовић, 2008).

Када говоримо о социјалној компетентности код деце оштећеног слуха, а како се данас инсистира на инклузивном образовању, важно је да сагледамо социјално функционисање деце оштећеног слуха управо у овим условима. Истраживања показују да деца оштећеног слуха показују нижи ниво социјалне компетентности у односу на своје вршњаке који чују. Узрок томе лежи у смањеним комуникативним способностима, које су главни разлог што ова деца често нису у потпуности прихваћена међу својим вршњацима (Исаковић, Ковачевић, Димић, 2016). Група аутора сматра да је приликом процењивања успешности социјалне инклузије глувих и наглувих ученика, потребно утврдити да ли они само физички учествују у социјалним активностима или успевају да развију блиске емоционалне односе са вршњацима из разреда (Hadjikakou, Petridou, Stylianou, 2008). Многа истраживања (Stinson, Kluwin, 1993; Marschark, 2007; Stinson, Kluwin, 2003; Hadjikakou, Stavrou, 2016) нам сугеришу да глуви и наглуви ученици који похађају инклузивну наставу не остварују корист на социоемоционалном плану. Они испољавају више проблема са идентитетом, емоционалном стабилношћу, као и одржавањем пријатељских односа са вршњацима. Чак и када

успеју да ступе у интеракцију са ученицима који чују глуви, то искуство описују као непријатно (Радић Шестић, Шешум, 2016).

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 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. Глувом детету окружење типичних вршњака може користити, али га и довести у ситуацију социјалне изолације. Тешко је са сигурношћу предвидети у којем ће се смеру развијати социјализација у сваком конкретном случају (Marschark, 2007, према Радић Шестић, Шешум, 2016).

Деци оштећеног слуха не треба бранити да усвајају и да користе знаковни језик. Кроз овај вид комуникације, она стичу бољу слику о себи, смањује се осећај мање вредности и добијају самопоуздање које је кључни покретач како за развијање социјалне компетентности и емоционалне стабилности, тако и у процесу савладавања говора. Дакле, особе оштећеног слуха кроз билингвални начин комуникације могу да се идентификују са културом глувих, али и са културом опште популације, што им пружа највеће могућности за напредак и развој у социјалном окружењу (Јолић, Исаковић, 2008).

Због неразвијене говорне комуникације, глуви и наглуви ученици су углавном искључени из социјалних интеракција својих вршњака који чују. Они се повлаче, осећају усамљеност, несигурност и изолованост из окружења. Веома често не разумеју или недовољно разумеју социјалне ситуације, норме и правила понашања у одређеним ситуацијама и приликама. У таквим условима отежано пролазе кроз едукативни процес, што уме да утиче на њихова слаба школска постигнућа.

ЗАКЉУЧАК

Комуникативне и социјалне вештине глувих и наглувих ученика резултат су садејства различитих фактора и услова који их окружују. Оне су предуслов успешне социјалне инклузије и укључивања у друштво. Требало би истаћи значај развоја комуникације, као првог предуслова

за развој социјалних вештина. Фактори као што су: подстицајна средина, адекватно визуелно и акустичко окружење, рад рехабилитатора, наставника у редовним школама и дефектолога, затим рад на раном развоју говора и језика, билингвални приступ у развоју језика, присутност тумача/интерпретатора за знаковни језик, могу позитивно утицати на развој социјалних вештина и односе са вршњацима који чују.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ahlgren, I. (1994). Sign Language as the first language. In I. Ahlgren & K. Hyltenstam (Eds.) *Bilingualism in Deaf education. International studies on Sign Language and communication of the Deaf*, 27 (pp. 55–60). Hamburg: Cignum-Verlag.
2. Bradarić-Jončić, C., Kolarić, B. (2012). Dvojezično obrazovanje gluhe djece, *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 48,(1),104-116
3. Bosnar, B., Bradarić-Jončić, C. (2008). Stavovi prema integraciji gluhe djece, знаковном језику и укључивању тумача за знаковни језик у редовне вртице и школе, *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 44, 2, 11-3
4. Batten, G., Oakes, P.M., Alexander, T. (2014). Factors associated with social interactions between deaf children and their hearing peers: a systematic literature review. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 19(3), 285-302.
5. Димитријевић, А., Ханак, Н. (2012). Емоционални и социјални развој, у А. Бауцал (Ур.) *Зборник радова научног скупа „Стандарди за развој и учење деце раних узраста у Србији”* (37-47), Београд: Универзитет у Београду - Филозофски факултет.
6. Димић, Н., Исаковић, Љ. (2018). *О знаковном језику*, Универзитетски уџбеник. Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, ИЦФ. ISBN: 978-86-6203-110-5
7. Димоски, С. (2011). *Ставови према особама оштећеног слуха и фактори који их одређују*. Београд: Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију.
8. Ђурић-Здравковић, А., Јапунца-Милисављевић, М. (2017). Социјална компетенција у раном детињству, у М. Вуковић (Ур.) *Зборник радова националног научног скупа „Превенција развојних сметњи и проблема у понашању”* (стр. 19-24), 21. децембар, Београд: Универзитет у Београду - Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију.

9. 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.
10. 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*, Vol. XXXIX No 4 (1495-1514), Niš: Univerzitet u Nišu ISSN 0353-7919
11. Исаковић, Љ., Ковачевић, Т., Димић, Н. (2016). Неке катракарктеристике социјалне инклузије глувих и наглувих ученика, *Зборник радова Национални научни скуп Социјална инклузија деце са развојним сметњама и проблемима у понашању* (237-247), 6. децембар, Универзитет у Београду, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, Београд
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, CIDD ISBN 978-86-80113-71-5
13. Јерковић, И., Станојчић, С., Голубовић, Ш. (2010). Интернализовани и екстернализовани проблеми деце оштећеног слуха. *Енграми*, 32(1-2), 32-50.
14. Ковачевић, Т. (2013). *Функција знаковног језичког израза и развоју језика код глуве и наглуве деце*, необјављена докторска дисертација, Универзитет у Београду - Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију.
15. Ковачевић, Т., Димић, Н., Исаковић, Љ. (2014). Разумевање појмова у знаковном језику и говору код глуве и наглуве деце основношколског узраста, *Настава и васпитање*, 2 (287-298), Београд: Педагошко друштво Србије ISSN 0547-3330
16. Ковачевић, Т., Исаковић, Љ., Димић, Н. (2016). Социјална инклузија и комуникација глуве и наглуве деце предшколског узраста, *Зборник радова Национални научни скуп Социјална инклузија деце са развојним сметњама и проблемима у понашању* (217-226), 6. децембар, Универзитет у Београду, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, Београд
17. Ковачевић, Т., Исаковић, Љ., Арсић, Р. (2017). Пружање подршке породици глуве и наглуве деце предшколског узраста, у М. Вуковић (Ур.) *Зборник радова националног научног скупа „Превенција развојних сметњи и проблема у понашању”* (стр.53-62), 21.децембар,

Београд: Универзитет у Београду- Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију

18. Ковачевић, Т., Исаковић, Љ., Арсић, Р. (2019). Bilingual Approach in the Education of Deaf and Hard of Hearing Children, *Зборник радова Филозофског факултета у Приштини*, Број XLIX (4) doi:10.5937/zgffr49-23596
19. Ковачевић, Т., Исаковић, Љ. (2019). Облици невербалне и вербалне комуникације глуве и наглуве деце предшколског узраста, *Баштина*, Приштина – Лепосавић, св. 49 (433-454) doi:10.5937/bastina1949433K
20. Mitchell, E.R., Karchmer, A.M. (2004). When Parents Are Deaf Versus Hard of Hearing: Patterns of Sign Use and School Placement of Deaf and Hard-of-Hearing Children *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 9(2): 133-152. doi: 10.1093/deafed/enh017
21. Одовић, Г. (2008). Значај развоја социјалних вештина особа са инвалидитетом. *Специјална едукација и рехабилитација*, (1-2), 175-188.
22. Parsons, C. (1999). Social inclusion and school improvement. *Support for Learning*, 14(4), 179-183.
23. Радоман, В. (2005). *Сурдопсихологија*. Београд.
24. Радић Шестић, М., Шешум, М. (2016). Специфичности социјалне инклузије глувих и наглувих ученика, *Зборник радова Национални научни скуп Социјална инклузија деце са развојним сметњама и проблемима у понашању* (227-235), 6. децембар, Универзитет у Београду, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, Београд
25. Радић Шестић, М., Шешум, М. (2018). Изазови социјалне партиципације луве и наглуве деце у инклузивним школама, У: Љ. Исаковић, Т. Ковачевић, (Ур.) *Специфичност оштећења слуха – кораци и искораци*, 165-179. Београд: Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију
26. Schlesinger, H.S., Meadow, K.P. (1972). *Sound and sign: Childhood deafness and mental health*. Berkeley, CA: University of California Press.
27. 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.
28. Sretenov, D. (2008). *Kreiranje inkluzivnog vrtića: deca ometena u razvoju u redovnoj predškolskoj ustanovi*. Београд: Centar za primenjenu psihologiju
29. Wells, G. (1985). *Language development in preschool years*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

COMMUNICATION AND SOCIAL SKILLS OF DEAF AND HARD-OF-HEARING CHILDREN*

Ljubica Isakovic, Mia Sesum, Tamara Kovacevic
*University of Belgrade – Faculty of special education and rehabilitation,
Belgrade*

ABSTRACT

How we are going to function in everyday activities, meet our needs and gain knowledge depends to a large degree on our communication skills and ability to establish adequate social contacts. Communication barriers which deaf and hard-of-hearing persons have, inevitably lead to insufficient or inadequate understanding of social events and rules. The sphere of social behaviour can be very much impaired in deaf and hard-of-hearing persons.

The aim of this paper is to show the specificities of the development of communication and social skills in deaf and hard-of-hearing children, from their earliest age, through their preschool age, up to the sphere of their education.

The communication and social skills of the deaf and hard-of-hearing students depend on the different factors that surround them. They are a prerequisite for successful social inclusion and being included in the society. We should emphasize the importance of the development of early communication, that takes place within the family, as the first prerequisite for the development of social skills. Factors such as a supportive environment, adequate visual and acoustic stimuli, the work of rehabilitators, regular school teachers and special education teachers, and then working on the early development of speech and language influence their development greatly. Early adoption of sign language, bilingual education which has been more and more prevalent in the world, as well as the presence of sign language interpreters in regular institutions – schools, can positively influence the development of social skills in deaf and hard-of-hearing persons and their relationships with their hearing peers.

Keywords: *communication skills, social skills, early age, education, deaf and hard-of-hearing students*

* This paper is a result of the project "Influence of Cochlear Implantation on Education of Deaf and Hard of Hearing Children" (No.179055), financed by the Ministry of Education, Science and Technological Development of the Republic of Serbia.