

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.

Социјална инклузија и комуникација глуве и наглуве деце предшколског узраста

Тамара КОВАЧЕВИЋ
Љубица ИСАКОВИЋ
Надежда ДИМИЋ

Универзитет у Београду – Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију

Резиме

Инклузија у предшколским установама подразумева повећану могућност учења у игри и учењу за сву децу. У предшколским установама, деца кроз игру уче о свом окружењу, објектима, ситуацијама, усвајају језик и развијају способности интеракције.

Узрасно адекватно усвајање језика и говора даје могућност детету да се игра, усваја појмове и да буде укључено у социјалну интеракцију са својим вршњацима. Деца која успешно комуницирају лакше успостављају социјалне односе. Дететова немогућност да се игра и комуницира са другом децом га временом изолује и води ка дубљим тешкоћама на емоционалном, социјалном и плану укупног развоја.

Велики број глуве и наглуве деце има специфичне проблеме на плану комуникације и интеракције. Оштећење слуха и говора доводи до одређених специфичности и тешкоћа у развоју ове деце, што захтева адекватне методе и поступке у процесу рехабилитације и едукације, велику подршку и подстицај породице, предшколске установе и околине.

Усвојеност знаковног језика, од најранијег узраста, помаже глувом детету, да упозна свет, да развија своје когнитивне способности, комуницира са својим родитељима и околином.

На предшколском узрасту, задатак вртића је омогућити деци да наставе да усвајају језик која су почела да усвајају у породици (знаковни или говорни). Деца ће најбоље усвојити оба језичка модалитета кроз интеракције са другим флуентним говорницима (одраслима и децом).

Кључне речи: *глува и наглува деца, предшколски узраст, комуникација, инклузија*

УВОД

Најзначајније ефекте инклузивног предшколског васпитања и образовања за глуву и наглуву децу који се примарно везују за већи степен интеракције са вршњацима, повећани број вербализација упућених чујућим вршњацима, и већи степен социјалне партиципације, могуће је остварити у пажљиво планираном програму инклузивних вртића.

Сретенов (2008), истиче да инклузивно образовање има потенцијал да креира базу за инклузивније друштво, тако што ће се кренути од промена на нивоу предшколских установа, које су заправо први облици организованог друштва са којима се деца сусрећу. Неопходно је да сама установа постане у већој мери осетљива за потребе деце. Значајно је да прође кроз процес самопроцене свих аспеката свог рада, укључујући организацију простора за игру деце, простора за особље, врсте активности које се реализују са децом, односе међу одраслима и децом која се успостављају на нивоу установе, као и односе који се успостављају на релацији васпитачи и родитељи и представници локалне заједнице.

Инклузија на предшколском узрасту

Инклузија која се одвија на предшколском узрасту представља 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).

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.

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).

Глува и наглува деца имају проблем да изразе своје потребе, показују неразумевање 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.

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).

Ивановић & Ивановић (2014), истичу да су највеће препреке деци за успешну инклузију: недостатак практичног искуства васпитача у раду са децом у сметњама у развоју; недовољан број особља у предшколској васпитној групи; знање о коришћењу посебне опреме и дидактичких средстава; потреба да се прилагоди простор за активности и велики број деце у групи.

Развој невербалних и вербалних комуникативних способности деце предшколског узраста

Дете можемо посматрати као комуникатора који се развија, у периоду од рођења до шесте године живота, као најкритичнијег периода за развој комуникативних способности (Bryen & Gallagher, 1983). Поруке које се размењују у комуникацији, посебно на млађим узрастима су више засићене и основане на невербалним комуникативним средствима (нарочито кинезичким и паралингвистичким) у односу на каснији узраст. У комуникацији са децом предшколског узраста посебну важност имају кинезички елементи, нарочито у периоду док језик не постане у потпуности усавршен (Bullowa, 1973, према Клеменовић и Каменов, 1998).

Интеракција се може одвијати и без комуникације, посебно без форми вербалне комуникације. Деца временом науче да интерпретирају и реагују на туђе гестове, фацијалну експресију и покрете. Они такође постају свесни сопствене невербалне експресије и почињу да је користе адекватно ситуацији. Велики број интеракција које се не базирају на речима подразумевају директну размену гестова, предмета, материјала. Када су деца у питању она врло често размењују играчке, прибор који им је потребан за реализацију различитих активности, или једноставно учествују у различитим типовима игара које подразумевају заједничку активност, координацију и реципрочно деловање а да те активности нису праћене вербалном комуникацијом. Идеални услови за развој комуникације код деце подразумевају дијадну интеракцију у којој дете константно добија различите подстрекаче, као што су продужење започетог исказа, моделирање говора, коришћење конкретног, једноставног речника, разговор о особама и предметима за које дете показује интерес, и све то прилагођено дететовом нивоу разумевања (Warren, 2000, према Ковачевић, 2012).

Виготски (1996) сматра да је примарна функција говора комуникација и социјални контакт. Кроз интеракцију деца уче како да користе говор да би могла да пренесу поруку, искажу осећања, и остваре своје намере како би могла да функционишу у друштву. Преко процеса учења говора, родитељи социјализују своју децу у правцу културолошки прихватљивих облика понашања, изражавања и мишљења.

Развој комуникативних способности глуве и наглуве деце предшколског узраста

Не постоји хомогена група глуве и наглуве деце. 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. При избору обима садржаја и начина рада треба водити рачуна о индивидуалним способностима и могућностима глуве и наглуве деце.

Глува деца имају тешкоћа са усвајањем говорног језика јер га уче прекасно (након критичког периода за развој језика), у неприкладном модалитету (Standley, 2005). Глува деца изложена говорном језику и знаковном језику, имају боље разумевање и језичку продукцију него деца која су изложена само говорном језику (Rinaldi & Casseli, 2009). Истраживања бројних аутора (Gregory et al., 1999; Spencer & Marschark, 2010; Wilbur, 2000), указују на важност паралелног коришћења знаковног и говорног језика у форми билингвизма. Билингвизам глувог детета подразумева познавање и редовну употребу језика знакова, који користи заједница глувих и говорног језика који користи чујућа већина.

Daniels (1993) је утврдила да су чујућа деца, чији је први језик био знаковни, постизала боље резултате у енглеском језику од њихових вршњака који су били једнојезични.

Шта родитељи могу да ураде у току предшколског периода? Веома је важно да што раније остваре комуникацију на било који начин са дететом.

Grosjean (2001), указује шта би глуво дете требало уз помоћ језика да постигне:

1. Да комуницира са својим родитељима и члановима породице што је раније могуће. Дете које чује најчешће усваја говор у првим годинама живота ако је изложено утицају неког језика и ако га опажа. Говор је значајно средство за успостављање социјалних односа између детета, његових родитеља и шире околине. Глуво дете треба оспособити да, што је раније могуће, комуницира са својим родитељима. Захваљујући говору остварује се највећи део афективне везаности између родитеља и детета.
2. Да развије когнитивне способности у раном детињству. Преко говора дете развија интелектуалне способности неопходне за развој његове личности. У њих спадају различите врсте закључивања, апстраховања, памћења...
3. Да упозна свет. Дете ће стећи знање о свету углавном преко језика. Комуницирајући са родитељима, члановима шире породице, децом и одраслима, усвајају се и размењују информације о свету.
4. Да у потпуности комуницира са околним светом. Глуво дете, исто као и оно које чује, мора бити способно да у потпуности комуницира са особама из свог окружења. Комуникација треба да се одвија са оптималном сразмером информација, на језику који одговара учесницима и ситуацији. У неким ситуацијама биће то знаковни језик, у другима говорни (у једном од својих модалитета), а понекад оба језика наизменично.

5. Да се акултурира у оба света. Преко језика, глуво дете мора постепено постати члан како света оних који чују, тако и света глувих. Мора се поистоветити, макар и делимично, са светом оних који чују, а који је скоро увек свет његових родитеља и чланова његове породице. Али дете мора доћи у контакт, што је могуће раније, са светом глувих, својим другим светом. Дете мора да се осећа пријатно у оба ова света и мора бити у стању да се са оба идентификује што је више могуће.

Комуникација глувог детета у породици

Неопходно је да породица детета оштећеног слуха има приступ свим информацијама о општем развоју детета, информацијама о оштећењу слуха, комуникацијским могућностима и језичком развоју глуве деце.

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). Око 5-10 % глуве деце усваја знаковни језик од својих глувих родитеља (Mitchell & Karchmer, 2004). Већина глуве деце расте у потпуно чујућем свету, у раном детињству. Такође, већина чујућих родитеља глуве деце не познаје или слабо познаје знаковни језик, што има значајне импликације на развој глувог детета. Деца која не уче свој природни језик од рођења, уче знаковни језик када једном дођу у контакт са вршњацима у предшколској установи или школи (Pfaу, 2010).

Предшколске установе и школе у САД, запошљавају глуве саветнике за родитеље и децу (засебно или у пару са партнером који чује) и многобројна искуства указују да су се често истицали по високом нивоу осетљивости за емоционалне и комуникацијске потребе чујућих родитеља.

Наставници и васпитачи мотивишу родитеље да слободно изложе своје одојче или мало дете говорном енглеском језику и америчком знаковном језику-АСЛ (али не истовремено) и да обрате пажњу на дететове интеракције са глувом децом/одраслим особама и са чујућом децом/одраслим особама у различитим окружењима. Ако родитељи запазе рани развој речника и језичких елемената и у говорном и у знаковном језику, често могу добити јаснију идеју шта одговара њиховом детету.

У предшколском периоду, важан задатак стручњака након откривања глувоће код детета је пружање емоционалне и едукацијске подршке породици. У билингвалном моделу, први задатак је да дете научи језик који је другачији од језика његових родитеља. Пружање подршке на најранијем узрасту детета организује се одласком у породицу, путем група за подршку, као и кроз контакте са заједницом глувих. Једна од компоненти квалитетне подршке је свест стручњака да не треба свим родитељима иста подршка. Некима је потребна емоционална подршка, некима су потребне информације, некима обука, неки желе техничка помагала, а неки желе научити знаковни језик (Mahshie, 2007).

Предшколско васпитање и образовање глуве и наглуве деце

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. Bosnar и 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 организовати 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 може постићи, 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 науче „све”. Њихово образовање је тако структурирано да им сусрети са свим формама буду забавни и развојно одговарајући (Ahlgren, 1994).

Искуства из Шведске и Данске, указују да је за многу глуву децу чији родитељи чују, детињство – опуштено доба проведено у игри, које укључује и говорни и знаковни језик.

Резултати лонгитудиналних студија које је спровео Одсек за психологију Универзитета у Стокхолму, указују: да су неки од наглувих предшколаца користили првенствено знаковни језик са својим вршњацима (глувим и наглувим) у предшколским установама, а уједно су добро владали говорним шведским језиком и користили га са својим родитељима, рођацима и чујућим вршњацима. Мењали су свој начин комуникације зависно од партнерових предиспозиција, тј. користили су знаковни језик са вршњацима који су га користили, а говорни језик са онима који су користили говор (Ahlstrom, 1994, према Mahshie, 2007).

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 која су почела 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 причање прича и 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 i 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; изградом 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 (“На слово, на слово...”; причање прича користећи само један облик шаке...); дечја поезија на знаковном језику; играње са знаковима на креативан начин (нпр. варирање знака за име); 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 предмет) и сл. (Bradarić-Jončić i Kolarić, 2012; Ковачевић, 2013).

ЗАКЉУЧАК

Укључивање глуве и наглуве деце у редовне предшколске установе може представљати изазов свима који су укључени у васпитно-образовни процес због тешкоћа у процесу комуникације које захтевају разумевање и посебан приступ у раду са њима.

Глува и наглува деца у редовном вртићу захтевају специфичан третман прилагођен њиховим индивидуалним способностима и могућностима (посебан програм, прилагођена радно игровна средства, методе и облике рада који су у оптималној мери прилагођени сваком детету).

Подршка која утиче на постигнућа глуве и наглуве деце предшколског узраста, обухвата степен и врсту подршке од стране васпитача и дефектолога-сурдолога, прилагођену комуникацију, одговарајућу амплификацију, прецизно превођење на знаковни језик и одговарајуће визуелно и акустичко окружење. Који начин комуникације ће глува и наглува деца користити и развити у великој мери зависи од тога да ли потичу из породице глувих или родитеља који чују.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ahlgren, I.(1994). Cign Language as the first language. In I. Ahlgren & K. Hyltenstam (Eds.) *Bilingualism in Deaf education. International studies on Cign Language and communication of the Deaf*, 27(pp. 55–60). Hamburg: Cignum-Verlag.
2. Batten,G., Oakes,P.M. & Alexander,T. (2014). Factors Associated With Social Interactions Between Deaf Children and Their Hearing Peers: A Cystematic Literature Review. *Journal of Deaf Ctudies and Deaf Education*, 19(3), 285-302.
3. Bosnar,B. i Bradarić-Jončić,C.(2008). Ctavovi prema integraciji gluhe djece, znakovnom jeziku i uključivanju tumača za znakovni jezik u redovne vrtiće i škole, *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja* , 44, 2, 11-30
4. Bradarić-Jončić,C. i Kolarić,B.(2012). Dvojezično obrazovanje gluhe djece, *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*,48,(1),104-116
5. Bryen, D.N. & Gallagher D.(1983). Assessment of language and communication. In K.D. Paget,& B.A. Bracken (Eds.), *The psychoeducational assessment of preschool children*. New York: Grune & Ctratton
6. Daniels, M. (1993). ACL as a factor in acquiring English. *Cign Language Ctudies*, 78, 23-29
7. Gregory,C., Knight,P., McCracken, W., Powers, C. & Watson, L. (1999). *Issues in Deaf Education*. London: David Fulton Publishers.
8. Grosjean, F. (2001). The right of the deaf child to grow up bilingual, *Cign Language Ctudies*, 1, (2), 110-114.
9. Ivanović, M. & Ivanović, U. (2014). Evaluating teachers' opinions about their preparedness for inclusive preschool education. In N. Gutvajin et al. (Eds.), *Book of Abstracts of the 5th International Cientific Conference "Inclusion in Preschool and Elementary Cchool – Contemporary Approaches to Inclusive Education"* (pp. 105). Belgrade – Sremska Mitrovica: Institute of Educational Research & College for Educators and Business Informatics – Cirmium. 13. jun 2014. Sremska Mitrovica, Srbija.
10. Klamenović, J. i Kamenov, E.(1998). Komunikacija u dvojezičnoj sredini dečjeg vrtića, *Jezik i kultura govora u obrazovanju*, Beograd: Institut za pedagoška istraživanja, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva
11. Kovačević,T. (2012). Karakteristike znakovnog i govornog jezičkog izraza kod dece predškolskog uzrasta sa kohlearnim implantom i slušnim aparatima, *Beogradska defektološka škola*, Vol.18 (3), 54, 403-416
12. Kovačević, T.(2013). *Funkcija znakovnog jezičkog izraza u razvoju jezika kod gluve i nagluve dece*, neobjavljena doktorska disertacija, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Univerzitet u Beogradu
13. Marschark, M.(1993). *Psychological Development of Deaf Children*. Oxford: University Press
14. Mahshie,C. N. (2007). Dvojezično obrazovanje gluhe djece. Washington, D.C.: Laurent Clerc National Deaf Education Center/ Zagreb: Cavez gluhih i nagluhih grada Zagreba
15. Mitchell, R. & Karchmer, M. (2004). Chasing the mythical ten percent : Parental hearing status of deaf and hard of hearing students in the United Ctates. *Cign Language Ctudies*, 4, 138–163.
16. Quill, K.A. (2000). *Do-Watch-Listen-Cay-Cocial and Communication Interventions for Children with Autsm*. Dahl Brookes Publishing

17. Pfau, R. (2010). Handwaving & headshaking? On the linguistic structure of sign languages. In: Martí i Castells, J. & J.M. Mestres i Cerra (eds.), *Les llengües de signes com a llengües minoritàries: perspectives lingüístiques, socials i polítiques*(Actes del seminari del CUMIPB-CEL 2008) pp.59-84. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans.
18. Rinaldi, P.& Caselli, C.(2009). Lexical and Grammatical Abilities in Deaf Italian Preschoolers: The Role of Duration of Formal Language Experience, *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 14, (1) , 63-75
19. Spencer, P. E. & Marschark, M. (2010). *Evidence based practice in educating deaf and hard of-hearing students*. New York: Oxford University Press.
20. Cretenov, D. (2008). *Kreiranje inkluzivnog vrtića: deca ometena u razvoju u redovnoj predškolskoj ustanovi*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju
21. Ctandley, L.(2005). Sociolinguistic Perspectives on the Education of Deaf Children in Inclusion Placements. In: J.Kohen, K.T. McAlister, K. Rolstad & J. MacCwan(Eds.) *Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism* (pp. 2180-2188). Comerville, MA: Cascadilla Press.
22. Vigotski C. L. (1996). *Problemi opšte psihologije*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva
23. Willbur, R. B. (2000). The use of ACL to support the development of English and literacy. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5(1), 81-104

SOCIAL INCLUSION AND COMMUNICATION OF DEAF AND HARD OF HEARING PRECCHOOL CHILDREN

Tamara Kovačević, Ljubica Isaković, Nadežda Dimić
University of Belgrade – Faculty of Special Education and Rehabilitation

Summary

Inclusion, in preschools, means increased possibility, for all children, to participate in playing and learning. In preschools children learn, through playing, about their environment, objects, situations, they adopt the language and develop interaction skills. Age-appropriate language and speech acquisition gives the child the possibility to play, adopt notions and be involved in social interaction with its peers. Children who communicate successfully establish social relations more easily. The child's inability to play and communicate with other children isolates it, with the passage of time, and leads to deeper difficulties in the social and emotional plan and overall development.

A large number of deaf children have specific problems in the field of communication and interaction.

Hearing and speech impairment leads to certain specificities and difficulties in the development of these children, which requires adequate methods and procedures in the process of rehabilitation and education, strong support and encouragement of the family, nursery school and the environment.

The adoption of sign language from the earliest age helps a deaf child to get to know the world, develop its cognitive abilities, communicate with its parents and the environment.

At a child's preschool age, the task of a nursery school is to enable children to continue adopting the language which they started adopting in the family (sign or spoken language). Children will learn both linguistic modalities best through the interaction with other fluent speakers (adults and children).

Key words: deaf and hard of hearing preschool children, preschool age, communication, inclusion