



ЕВАЛУАЦИЈА
ЕФЕКТА
ИНКЛУЗИВНОГ
ОБРАЗОВАЊА У
РЕПУБЛИЦИ СРБИЈИ

Београд 2020.

Универзитет у Београду
Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију

**НАЦИОНАЛНИ НАУЧНИ СКУП
„ЕВАЛУАЦИЈА ЕФЕКТА ИНКЛУЗИВНОГ ОБРАЗОВАЊА
У РЕПУБЛИЦИ СРБИЈИ”**

Београд, 21. децембар 2020.

ЗБОРНИК РАДОВА

Београд, 2020.

НАЦИОНАЛНИ НАУЧНИ СКУП
„ЕВАЛУАЦИЈА ЕФЕКТА ИНКЛУЗИВНОГ ОБРАЗОВАЊА У РЕПУБЛИЦИ СРБИЈИ”
ЗБОРНИК РАДОВА

Београд, 21. децембар 2020.

Издавач:

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

За издавача:

Проф. др Снежана Николић, декан

Главни и одговорни уредник:

Проф. др Бранка Јаблан

Уредници:

Доц. др Марија Анђелковић

Доц. др Ивана Сретеновић

Рецензенти:

Доц. др Слободан Банковић, Универзитет у Београду – Факултет за
специјалну едукацију и рехабилитацију

Доц. др Марија Јелић, Универзитет у Београду – Факултет за
специјалну едукацију и рехабилитацију

Дизајн насловне стране:

Зоран Јованковић

Компјутерска обрада текста:

Биљана Красић

Штампа омота и нарезивање ЦД

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

Зборник радова биће публикован у електронском облику – ЦД

Тираж: 200

ISBN 978-86-6203-145-7

Наставно-научно веће Универзитета у Београду – Факултета за специјалну едукацију и рехабилитацију, на седници одржаној 7.12.2020. године, Одлуком бр. 3/193 од 8.12.2020. године, усвојило је рецензије рукописа Зборника радова „ЕВАЛУАЦИЈА ЕФЕКТА ИНКЛУЗИВНОГ ОБРАЗОВАЊА У РЕПУБЛИЦИ СРБИЈИ”.

Зборник је настао као резултат Пројекта „ЕВАЛУАЦИЈА ЕФЕКТА ИНКЛУЗИВНОГ ОБРАЗОВАЊА У РЕПУБЛИЦИ СРБИЈИ” чију реализацију је сопственим средствима подржао Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију.

Програмски одбор:

- Проф. др Александар Југовић
- Доц. др Милосав Адамовић
- Доц. др Ивана Арсенић
- Доц. др Мирјана Ђорђевић
- Доц. др Тамара Ковачевић
- Доц. др Татјана Ментус
- Доц. др Ксенија Станимиров

Организациони одбор:

- Доц. др Наташа Буха
- Доц. др Миа Шешум
- Асс. др Бојана Дрљан
- Асс. др Божидар Филиповић
- Асс. Вера Петровић
- Невена Јаковљевић, сарадник у настави
- Дуња Стекић, сарадник у настави

ПРЕПРЕКЕ У ИНКЛУЗИЈИ ГЛУВИХ И НАГЛУВИХ УЧЕНИКА

Љубица ИСАКОВИЋ, Миа ШЕШУМ, Марина РАДИЋ-ШЕСТИЋ

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

Апстракт

Сврха инклузивног образовања јесте да омогући особама са ометеношћу, без обзира на способности и могућности, да похађају редовне школе и имају исти приступ образовно – васпитним установама, као и активностима друштвене заједнице.

Глува и наглува деца, услед ограничене способности перцепције, али и продукције говорног језика, имају тешкоће у погледу развоја социјалних вештина и академског успеха у редовним школама. Уколико не користе исти језик као њихови вршњаци (што је често, јер многи користе знаковни језик) не могу учествовати у комуникацији, а самим тим заостају и у едукативном процесу. Однос наставника према инклузији кључан је за успешност ученика.

Анализом различитих истраживања долази се до две групе фактора који директно утичу на глуве и наглуве ученике у инклузивним школама. Унутрашњи (индивидуалне карактеристике деце, рана интервенција, социјалне и вештине комуникације) и спољашњи фактори (који се односе на школску средину, укљученост родитеља и прихваћеност). Заступници инклузивног система образовања често сматрају да се инклузија глувих углавном спроводи погрешно, без стручне подршке ученицима и да се њихова партиципација у настави своди на минимум.

Резултати већег броја истраживања сугеришу да су глува и наглува деца у инклузивним школама често ограничена, или чак искључена из социјалних интеракција са вршњацима који чују и да постојање комуникационих баријера, као и међусобних различитости, то појачава, што све негативно утиче на њихову едукацију.

Кључне речи: инклузија, комуникација, социјалне интеракције, глуви и наглуви ученици

УВОД

Инклузивно образовање је осмишљено као концепт који треба да свој деци, без обзира на њихове способности, могућности и придружене проблеме, омогући исти приступ образовно – васпитним установама и пружи им подједнако квалитетно образовање. Према Колеру (Collair,

2001), сврха инклузије је да омогући свим ученицима да се образују у редовним школама у којима ће моћи да уче и раде заједно са типичним ученицима, да се међусобно разумеју, чиме ће се створити услови за њихову потпуну социјалну партиципацију. У оваквим условима, различитост би била препозната као норма, а активно учешће свих особа у животу заједнице би

било сматрано основним људским правом. Стога је важно да сви запослени, а поготово наставници, стварају услове и развијају стратегије које ће користити у уклањању препрека са којима се суочавају глуви и наглуви ученици у инклузивним школама.

ОДНОС НАСТАВНИКА ПРЕМА ИНКЛУЗИЈИ

Инклузија деце са ометеношћу је данас уобичајена у школама, али је, нажалост, уобичајено и испољавање незадовољства наставника изазвано фрустрацијом што имају ученике толико различитих способности. Резултати истраживања из 2000. године (Vaidya & Zaslavsky, 2000) говоре да су многи наставници веровали да је држање наставе у инклузивним условима само додатни посао за њих. Петнаест година касније, Јилдиз (Yildiz, 2015) је установио да су ставови наставника редовних школа према ученицима са ометеношћу и даље углавном негативни. Наставници који су учествовали у овом истраживању су сматрали да ученици са ометеношћу, у односу на типичне ученике, имају много проблематичније понашање и да не би требало да похађају редовну наставу. Истраживачи су углавном сагласни да су ставови наставника кључни у спровођењу инклузивног образовања и да очекивања наставника могу да утичу на успешност ученика (Eriks-Brophy & Whittingham 2013; Salter, Swanwick, & Pearson, 2017), јер понашање наставника може да успорава или да подстиче њихову успешност. Поред тога, да би се олакшала интеракција глувих и наглувих ученика у инклузивним условима образовања, неопходно је и да запослени у школама поседују потребна знања и вештине (Alasim, 2018).

Неки наставници данас не верују у инклузивно образовање. Они сматрају да деца са ометеношћу нису њихова одговорност, већ пребацују одговорност на помоћне наставнике. Други наставници се не сматрају компетентнима, јер имају веома ограничена искуства у раду са глувом и наглувом децом. Иако могу имати позитиван однос према инклузији, овим наставницима може недостајати самоупоздања и способности да одговоре на изазов подучавања ове деце. То може резултовати мањком мотивације или накнадним појављивањем негативних емоција, које могу лоше утицати на њихов рад (Vermeulen, Denessen, & Knoors, 2012). Да некомпетентност наставника може лоше утицати на успешност ученика са ометеношћу потврђују и резултати истраживања Маршарка и сарадника (Marschark, Spencer, Adams, & Sapere, 2011), који су закључили да у око 50% случајева лоша постигнућа ученика могу бити последица погрешног избора наставних метода, које не одговарају могућностима ученика. Иако је чињеница да наставницима у инклузивним школама присуство ученика са ометеношћу у одељењу углавном отежава рад, постоје начини за превазилажење овог изазова. То је нпр. спровођење специјализованих обука, мада бројни аутори тврде да саме обуке за наставнике нису довољне да их припреме за рад са децом са ометеношћу у инклузивним условима (Eriks-Brophy & Whittingham, 2013; Mulholland & O'Connor, 2016; Paju, Rätty, Pirttumaа, & Kontu, 2016). Поред тога, Оливер и Вилијамс (Oliver & Williams, 2005; према Okwarut, 2014) су закључили да неадекватне обуке за рад са глувом и наглувом децом представљају главни проблем који наставнике омета у квалитетном спровођењу инклузивне наставе.

Бери (Berry, 2006) сматра да постоје два типа наставника. Први тип представљају патогномични наставници, који верују да ученике одређује њихова ометеност и да она ограничава њихове образовне могућности. Мишљења су да једино посебно обучени наставници (дефектолози) могу квалитетно образовати ученике са ометеношћу. Други тип чине интервенционисти. Сматрају да ће, иако ометеност може отежавати учење, ученику користити боравак у инклузивном окружењу. Интервенционисти умеју да образовање претворе у позитивно искуство, помажу да се разредна клима поправи, што све олакшава процес инклузије. Аутор сматра да инклузија не може бити успешна уколико наставник оклева у спровођењу нових идеја и начина да се ученицима приближи градиво и омогући функционисање. У настојању да се спроведе успешна инклузија, важно је обезбедити и квалитетну сарадњу између свих учесника образовног процеса (Alasim, 2018; Stoa, 2016). На остварени квалитет сарадње могу негативно утицати предрасуде у погледу инклузивног образовања.

ТЕШКОЋЕ У КОМУНИКАЦИЈИ ГЛУВИХ И НАГЛУВИХ УЧЕНИКА

Језичка флуентност сваке особе јесте витална вештина на којој се темељи њена социјализација и комуникација. Задовољење сопствених потреба, стицање знања и умења, као и едукација, су аспекти који су најбитнији и највише погођени недостатком адекватне комуникације. Препреке, којима су изложене глуве и наглуве особе, доводе до недовољног разумевања свакодневних догађања, правила, али и отежаног учења на основу сопственог социјалног искуства

(Исаковић, Шешум и Ковачевић, 2020). Аласим (Alasim, 2018) сматра да тешкоће у перцепцији и продукцији говорног језика представљају највећу баријеру за социјализацију и академски успех ових ученика у редовним школама. Да би се уредно развијала, глува деца, као и сва друга деца, морају имати прилике за интеракцију са вршњацима који говоре истим језиком као и они. Окружење вршњацима који комуницирају на исти начин представља значајан чинилац у постизању пуне инклузивности средине, а тиме и омогућавања социјалног и емоционалног развоја деце (Joseph, 1994). Дете које не користи исти језик као његови вршњаци не може да учествује у конверзацији, па се може осетити усамљеним и онемогућеним да успоставља пријатељства (Luckner, Slike, & Johnson, 2012).

Код већине глувих и наглувих ученика упадљив је застој у развоју говора и језика, отежана комуникација и оскудне социјалне интеракције са окружењем које чује. То доводи до проблема у развоју самосталности, сигурности и позитивног односа према себи. Изостанак активне комуникације отежава процес образовања у инклузивним условима. Да би једна школска средина била у потпуности инклузивна, сва деца морају имати могућност да неометано комуницирају путем сопственог језика, као и да приступају свим аспектима предвиђених програма. С обзиром да типични ученици у школи комуницирају директно са вршњацима, наставницима и другим особљем школе, и глуви и наглуви ученици такође морају имати ову могућност. Нажалост, ангажовање тумача знаковног језика не може у потпуности компензовати тешкоће, нити претворити школску средину у потпуно инклузивну. Коришћење услуга тумача, које је заиста

неопходно у неким случајевима, не обезбеђује исти ниво приступа информацијама, као што би било да наставник користи знаковни језик, или да ученици могу да чују говорни језик. Чак и превођење исказа које је висококвалитетно има своју посебну динамику и ограничења, а константно присуство тумача представља ситуацију која је по својој природи неједнака. У окружењу које је заиста инклузивно, међусобне интеракције у школи би се одвијале без сталне потребе за услугама тумача (Joseph, 1994). Такође, треба имати у виду и да евентуално повећање подршке глумим и наглумим ученицима може утицати на то да се они осећају другачијима и искљученима, што илуструје колико социјални модел ометености може, у ствари, бити неадекватан (Moffatt-Feldmanl, 2013).

ФАКТОРИ УСПЕШНОСТИ ГЛУВИХ И НАГЛУВИХ УЧЕНИКА У ИНКЛУЗИВНИМ ШКОЛАМА

Број глувих и наглувих ученика који се школују у редовним, инклузивним школама са типичним ученицима је претходних година значајно порастао (Eriks-Brophy & Whittingham, 2013; Luckner & Muir, 2002; Powers, 2002). Антия и сарадници (Antia, Jones, Reed, & Kreimeyer, 2009) су претпоставили да ће број глуве и наглуве деце која се школују у инклузивним школама наставити да расте захваљујући коришћењу услуга ране идентификације и техника интервенције, као што је кохлеарни имплант. Ангелидас и Арави (Angelides & Aravi, 2007) сматрају да на пораст броја глувих и наглувих ученика у редовним школама утичу три чиниоца: финансијски притисци, очекивања родитеља и развој технологије.

Могуће је издвојити две групе фактора који директно утичу на глуве и наглуве ученике у инклузивним школама (унутрашњи и спољашњи фактори). Унутрашњи укључују степен губитка слуха, комуникацијске и социјалне вештине, академске способности и карактеристике личности. Спољашњи фактори се односе на школску средину, доступност и степен помоћи, укљученост родитеља, партиципацију у комуникацији и друштвену прихваћеност (Antia, 1998; Powers, 1999). У спољашње факторе који отежавају инклузију убрајају се и недостатак адекватно едукованог кадра, неопходне опреме и дидактичких средстава, као и неприлагоденост простора специфичним потребама ове деце. Већини глуве и наглуве деце је потребна визуелна помоћ, као што је контакт очима, читање говора са усана или коришћење слика, да би у потпуности схватили градиво које се презентује и упућене поруке (Vermeulen et al., 2012). Отежавајући фактор представља и велики број ученика у одељењима, услед чега постаје веома тешко прилагодити методе и поступке у раду (Исаковић и сар., 2020). Велики број ученика у одељењима (DfE, 2011) често резултира великом бучношћу, што ствара додатни притисак на глуве и наглуве ученике који покушавају да се усредсреде на оралну комуникацију (The Good Schools Guide, 2013). Уколико наставно особље, а и типични ученици, недовољно познају глувоћу, може се десити да се глуви и наглуви ученици нађу у ситуацији изолованости због лошег споразумевања и неадекватних метода комуникације. Унутрашњи и спољашњи фактори функционишу у међусобној интеракцији и утичу на академска постигнућа ученика оштећеног слуха.

СОЦИЈАЛНА АДАПТАЦИЈА ГЛУВИХ И НАГЛУВИХ УЧЕНИКА У ИНКЛУЗИВНИМ ШКОЛАМА

Друштвена интеракција је кључни аспект развоја сваког детета. Током основношколског узраста развијају се социјалне вештине и деца успостављају, одржавају и унапређују пријатељске односе (Engels, Dekovic, & Meeus, 2002). Пошто све већи број глуве и наглуве деце похађа инклузивне школе, све је актуелније питање њиховог односа са вршњацима који чују (Kersting, 1997; Martin & Bat-Chava, 2003, према Исаковић, Ковачевић и Димић, 2016). Иако један од главних циљева инклузије представља поспешивање социјалних вештина ученика са ометеношћу, постоје ситуације у којима инклузивни услови образовања не погодују друштвеним потребама ових ученика.

Често је глуво дете које похађа редовну школу перципирано као другачије у односу на остале ученике. Глува деца углавном комуницирају искључиво путем знаковног језика, што им отежава или потпуно онемогућава комуникацију са вршњацима. Такође, глуви и наглуви ученици могу бити корисници кохлеарног импланта или слушних амплификатора, који су визуелно уочљиви и доприносе томе да се ови ученици опажају као другачији од других (Hiebert, 2019). С обзиром да, током основне школе, деца успостављају пријатељства са вршњацима које опажају као сличне себи (Markson & Fawcett, 2007), извесно је да се, када се неко дете разликује, његове шансе да буде прихваћено значајно умањују. Тако, глува и наглува деца која се школују у инклузивним школама могу постати социјално изолована, са спорадичним контактима и повременим другарствима пре него стабилним, трајним пријатељствима (Nunes, Pretzlik, & Olsson,

2001). Ученици у инклузивним школама много чешће имају проблеме са самопоуздањем и усамљеношћу, него ученици који похађају школе за глуве. Њукомб и Багвел (Newcomb & Bagwell, 1995) су још 1995. године утврдили да похађање наставе у инклузивним условима код глувих и наглувих ученика доводи до осећаја усамљености и социјалне изолације, као и да може негативно утицати на вештине комуникације и интеракције ове деце. Стога је значајно утврдити индикаторе социјалне адаптације глуве деце и спровести процене које захватају различите аспекте личног и социјалног развоја. Оне су значајне јер би могле помоћи у креирању увида у начине на које оштећење слуха утиче на свакодневни живот (Bat-Chava et al., 2005, према Исаковић и сар., 2016).

Бурч (Burch, 2009) наглашава да представници заједнице глувих углавном сматрају да се инклузијом уништава осећај припадности култури глувих, која се иначе развија у школама за глуве и у срединама у којима се глуви окупљају. Аргументи противника инклузије глувих се заснивају на идеји да ови ученици треба да буду изложени знаковном језику, као и емоционалној и друштвеној подршци припадника заједнице глувих (Tvingstedt, 1998; Cohen 1998). Чак и сами заступници инклузивног система образовања сматрају да се у појединим школама инклузија не спроводи како би требало, да изостаје стручна подршка, тако да глуви не могу равноправно да партиципирају у настави. То све доводи до заостајања у социјалном и академском погледу. Глува и наглува деца су у инклузивним школама заједно са типичним ученицима и имају врло мало контаката са другом, себи сличном, децом. Ови ученици су физички укључени у редовну наставу, јер деле исти простор

са типичним вршњацима, а требало би да буду и образовно укључени, али то не подразумева и њихову социјалну укљученост. У школама за глуве, ова деца нису изолована и не трпе последице своје различитости. Напротив, они припадају истом језику и култури као и други ученици, што им омогућава да буду равноправни припадници вршњачке групе (Canadian Association of the Deaf, 2015).

Језик није само средство стицања знања, већ и предуслов социјализације. Способност глуве деце да разумеју изговорено, као и разумљивост њиховог говора, представљају прву препреку у интеракцији са вршњацима. Ерик-Брофи и Витингам (Eriks-Brophy & Whittingham, 2017) због тога сматрају да је предуслов успешне инклузије глуве и наглуве деце рана дијагностика и савремена слушна помагала. У зависности од степена оштећења слуха, врсте амплификације коју користе, дужине и квалитета говорно – језичке рехабилитације, способности читања говора са усана, али и примарног начина комуникације у породици (говор или знаковни језик) разликоваће се и комуникацијска компетентност глуве и наглуве деце која је кључна за успостављање социјалних интеракција, али и стицање знања. Радић-Шестић и Шешум (2016) су закључиле да се степен слушног оштећења и разумљивост говора истичу као најзначајнији чиниоци који условљавају учесталост и квалитет социјалних интеракција глуве и наглуве деце са вршњацима који чују. Оне истичу културалне различитости карактеристичне за глуве, јер они припадају посебној субкултури. Заједница глувих културалну асимилацију сматра негативним исходом инклузивног процеса, и истиче да је неопходно предупредити и обезбедити услове за доследно уважавање

идентитета и културе глувих од стране свих чланова инклузивног процеса.

ТЕШКОЋЕ У ИНКЛУЗИВНОМ ОБРАЗОВАЊУ КОД ГЛУВИХ И НАГЛУВИХ УЧЕНИКА

Исаковић и Ковачевић (2015) сматрају да постоје различита мишљења о могућностима школовања глуве и наглуве деце. Постоје разлике у мишљењима родитеља (који припадају или не припадају заједници глувих), дефектолога – сурдолога (који раде са децом), али и наставника у редовним школама. Родитељи деце која похађају редовне школе и немају сметње често имају предрасуде да ће присуство глуве деце у одељењу негативно утицати на њихову децу. Мишљења су да ће успоравати или реметити наставу, пореметити пажњу, и у крајњем случају утицати на напредак њихове деце. Родитељи глуве деце постају забринуте и уплашене. Они знају препреке на које могу наићи. Лоша комуникација, као и неразумевање написаног и изговореног су њихов главни проблем. Важно је нагласити и да инсистирање на образовању путем оралног говора захтева улагање додатног напора глувих и наглувих ученика, будући да они морају прво да савладају читање говора са усана и говор да би могли да приступе настави (Moffatt-Feldman, 2013).

Џозеф (Joseph, 1994) истиче да боравак детета, у окружење у којем ће му у сваком тренутку бити потребна помоћ тумача, може ометати његов развој. Овакав контекст може представљати фрустрацију за оне глуве који комуницирају углавном или искључиво путем знаковног језика, који наставници у редовним школама, као ни други ученици не користе и не разумеју. Отежавајућа околност је и то да

се глува и наглува деца која похађају инклузивне школе лако замарају - напрежу при тумачењу значења изговореног, али и „боре“ са амбијенталном буком појачаном путем слушних амплификатора и кохлеарних импланата. Такође, понекад је потребно да се предавања успоре како би успели да разумеју његов садржај, што може изазивати фрустрацију код осталих ученика (BSLBT & Remark, 2011). За време пауза између часова, често им је потребна додатна подршка, што скраћује време предвиђено за одмор. Повећање умора и смањење друштвених активности доводи до општег незадовољства глувих ученика. Едукација и успостављање добрих вршњачких односа су отежани, што ствара честе неспоразуме. Тако долазимо до чињенице да боравак у редовном одељењу често постаје само присуство у том одељењу. Ипак, Пауерс (Powers, 1999) је утврдио да постсекундарно школовање чешће настављају глуви и наглуви ученици који су похађали инклузивне, него они који су завршили специјалне школе. Већа очекивања наставника у редовним школама, подршка у учионици и позитивни ставови према инклузуји сматрају се значајним факторима у постизању веће успешности инклузивног образовања. Чињеница је да се на проблеме у социјалном функционисању које наводе глуви и наглуви ученици који су се школовали у редовним школама не жале они који су похађали специјалне школе (Moffatt-Feldmanl, 2013).

Договором из Саламанке се прецизира да ученици који су глуви имају различите потребе које се односе и на то да се образују у специјалним одељењима или специјалним школама у којима ће се уважавати њихове језичке посебности (UNESCO,1994). Став да су школе за глуве осмишљене

тако да подстичу социјализацију ученика је и данас доминантан међу глувима, али и код одређеног дела стручњака. Резултати истраживања из 2007. године (Angelides & Aravi, 2007) показују да се глуви ученици који похађају школе за глуве осећају укљученима у друштвени живот школе. Испитаници који су се школовали и у инклузивним и у специјалним условима истичу да су њихова искуства из школа за глуве позитивнија. Глува деца се у редовним школама често суочавају са маргинализацијом и одбацивањем од стране вршњака. Резултати истраживања из 2019. године (Niebert, 2019) указују да је похађање школе за глуве ученицима омогућило да остваре позитивне односе. Полазак у школу их је чинио срећнима, јер су осећали припадност заједници и јер су имали пуно прилика за дружење. Школе за глуве, заједница глувих, перципира као установе којима ови ученици припадају. С друге стране, глуве и наглуве особе описују своја социјална искуства у инклузивним школама као претежно негативна, наглашавајући збуњеност, вршњачко малтретирање и мањак социјалних интеракција (Moffatt-Feldmanl, 2013). Ипак, важно је нагласити да ниједан модел школовања не припрема нужно ученике за живот који их чека након завршетка школе.

ЗАКЉУЧАК

Фактори који доприносе инклузији глувих и наглувих особа су веома сложени, међусобно условљени. Ипак, оно што се издваја као најзначајније и што директно утиче на социјалну интеграцију, која је предуслов добре едукације и академског успеха, је адекватна говорна продукција, тј. разумљивост говора и разумевање говора околине (уз коришћење остатака

слуха, адекватне амплификације и читања говора са усана). Недостатак активне комуникације доводи до повлачења у себе, несигурности, анксиозности, што све утиче на образовни процес. Овде се не смеју занемарити и културалне различитости које су карактеристичне за ове особе, као припаднике посебне субкултуре (глува деца која користе знаковни језик). Неопходно је доследно уважавање њиховог идентитета и културе од стране свих учесника процеса инклузије.

Пошто све већи број глуве и наглуве деце похађа инклузивне школе, све је актуелније питање односа између глувих и наглувих ученика и њихових вршњака који чују. Уколико наставници и типични ученици, недовољно познају одлике глувоће, може доћи до лоше одељењске климе која има велики утицај на школски успех глуве деце. Ученици, школовани и у инклузивним и у специјалним условима, истичу да су њихова искуства из школа за глуве много позитивнија него искуства из инклузивних школа. Сугестија, која се намеће, јесте да истраживања која следе првенствено треба да буду усмерена на проучавање односа и интеракција између глувих и наглувих ученика и њихових чујућих вршњака у различитим окружењима - свакодневном, школском, као и на побољшање социјалних интеракција и успостављање позитивне климе у инклузивним одељењима, јер само побољшањем ових чинилаца образовање глуве и наглуве деце може бити успешно.

ЛИТЕРАТУРА

- Alasim, K. N. (2018). Participation and Interaction of Deaf and Hard-of-Hearing Students in Inclusion Classroom. *International Journal of Special Education*, 33(2), 493-506.
- Angelides, P., & Aravi, C. (2007). The development of inclusive practices as a result of the process of integrating deaf-hard of hearing students. *European Journal of Special Needs Education*, 22(1), 63-74.
- Antia, S. D. (1998). School and classroom characteristics that facilitate the social integration of Deaf and hard of hearing children. In A. Weisel (Ed.), *Issues Unresolved: New Perspectives in language and deaf education*. Washington D.C.: Gallaudet University Press.
- Antia, S. D., Jones, P. B., Reed, S., & Kreimeyer, K. H. (2009). Academic status and progress of deaf and hard-of hearing students in general education classrooms. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 14(3), 293-311. doi: 10.1093/deafed/enp009.
- Berry, R. A. (2006). Beyond strategies: Teacher beliefs and writing instruction in two primary inclusion classrooms. *Journal of Learning Disabilities*, 39(1), 11-24.
- BSLBT and Remark (2011). *The History of Deaf Education: Part 2*. Available at <http://www.bslzone.co.uk/bslzone/history-of-deaf-education/history-deaf-education-2/>
- Burch, S. (2009). *Encyclopedia of American Disability History*. NY: Facts On File, Inc.
- Vaidya, S. R., & Zaslavsky, H. N. (2000). Teacher education reform effort for inclusion classrooms: Knowledge versus pedagogy. *Education*, 121(1), 145-152.
- Vermeulen, J.A., Denessen, E., & Knoors, H. (2012). Mainstream teachers about including deaf or hard of hearing students. *Teaching and Teacher Education*, 28(2), 174-181.

- Department of Education and Science-DfE (2011). *Class Size and education in England evidence report*. London: The Department for Education.
- Engels, R. C. M. E., Dekovic, M., & Meeus, W. (2002). Parenting practices, social skills and peer relationships in adolescence. *Social Behaviour and Personality*, 30(1), 3–18. doi: 10.2224/sbp.2002.30.1.3
- Eriks-Brophy, A., & Whittingham, J. (2013). Teachers' perceptions of the inclusion of children with hearing loss in general education settings. *American Annals of the Deaf*, 158(1), 63-97.
- 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). *Teme*, XXXIX (4), 1495-1514.
- Isaković, LJ., Kovačević, T., i Dimić, N. (2016). Neke karakteristike socijalne inkluzije gluvih i nagluvih učenika. Zbornik radova Nacionalni naučni skup *Socijalna inkluzija dece sa razvojnim smetnjama i problemima u ponašanju* (str.237-247), 6. decembar, Beograd: Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
- Isaković, Lj., Šešum, M., i Kovačević, T. (2020). Komunikativne i socijalne veštine gluve i nagluve dece. U M. Nikolić, M. Šešum i I. Veselinović (Ur.), *Specifičnost oštećenja sluha – nove tendencije* (str. 203-218). Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
- Joseph, J. I. (1994). Full Inclusion and the Deaf Student: A Deaf Consumer's Review of the Issue. *American Annals of the Deaf*, 139(2), 152-156. doi: 10.1353/aad.2012.0119
- Luckner, J. L., Slike, S. B., & Johnson, H. (2012). Helping students who are deaf or hard of hearing succeed. *Teaching Exceptional Children*, 44(4), 58-67. doi: 10.1177/004005991204400406
- Luckner, J., & Muir, S. (2002). Suggestions for helping students who are deaf succeed in general education settings. *Communication Disorders Quarterly*, 24(1), 23-30.
- Markson, I., & Fawcett, C. (2007). *Social influence on children's preferences*. Paper presented at the meeting of the Cognitive Development Society, Santa Fe, NM.
- Marschark, M., Spencer, P., Adams, J., & Sapere, P. (2011). Evidence-based practice in educating deaf and hard-of-hearing children: Teaching to their cognitive strengths and needs. *European Journal of Special Needs Education*, 26(1), 3-16.
- Moffatt-Feldmanl, M. (2013). *The Inclusion of deaf pupils who sign in mainstream classrooms*. MA thesis, The University of Bolton. Create Space Independent Publishing Platform. doi: 10.13140/RG.2.2.36524.87687
- Mulholland, M., & O'Connor, U. (2016) Collaborative classroom practice for inclusion: perspectives of classroom teachers and learning support/ resource teachers *International Journal of Inclusive Education*, 20(10), 1070-1083.
- Newcomb, A. F., & Bagwell, C. L. (1995). Children's friendship relations: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 117, 306–347.
- Nunes, T., Pretzlik, U., & Olsson, J. (2001) Deaf children's social relationships in mainstream schools. *Deafness and Education International*, 3(3), 123-136.
- Okwaput, S. (2014). Towards inclusion? Developing teacher skills for communication with children who are deaf or hard of hearing in Uganda. *Rwandan Journal of Education*, 2(1), 84-95.
- Paju, B., Rätty, L., Pirttumaa, R., & Kontu, E. (2016) The schools staff's perception of their ability to teach special educational needs pupils in inclusive settings in Finland. *International Journal of Inclusive Education*, 20(8), 801-815.

- Powers, S. (1999). The educational attainments of deaf students in mainstream programs in England: examination results and influencing factors. *American Annals of the Deaf*, 144(3), 261-269.
- Powers, S. (2002). From concepts to practice in deaf education: A United Kingdom perspective on inclusion. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7, 230-243. doi: 10.1093/deafed/7.3.230
- Radić Šestić, M. i Šešum, M. (2016). Specifičnosti socijalne inkluzije gluvih i nagluvih učenika. Zbornik radova Nacionalni naučni skup *Socijalna inkluzija dece sa razvojnim smetnjama i problemima u ponašanju* (str. 227-236), 6. decembar, Beograd: Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
- Salter, J.M., Swanwick, R., & Pearson, S.E. (2017). Collaborative working practices in inclusive mainstream deaf education settings: teaching assistant perspectives. *Deafness & Education International*, 19(1), 40-49.
- Stoa, C. (2016). Benefits and Limitations of Inclusion and Providing Practical Applications for Managing a Successful Inclusive Classroom / Creating an Effective Teaching Environment for a Classroom with Diverse Needs. *Culminating Projects in Child and Family Studies*. 5. https://repository.stcloudstate.edu/cfs_etds/5
- Tvingstedt, A. (1998). Classroom interaction and the social situation of hard-of-hearing pupils in regular classes. In A. Weisel (Ed.), *Proceedings of the International Congress on education of the deaf* Tel Aviv. Vol. 1 407-411.
- The Good Schools Guide. (2013). *Schools for the Hearing Impaired*. Available: <http://www.goodschoolsguide.co.uk/sen/sen-shared-experiences/160/schools-for-the-hearing-impaired>. Last accessed [26/10/13]
- (UNESCO) (1994). *The Salamanca Statement and Framework on Special Needs in Education*. Paris: UNESCO.
- Hiebert, N. R. (2019). *Experiences of Social Inclusion and Exclusion of Deaf Children*. Electronic Thesis and Dissertation Repository. 6053. <https://ir.lib.uwo.ca/etd/6053>
- Canadian Association for the Deaf – Association des Sourds du Canada. Youth (Approved July 3, 2015). Retrieved from <http://cad.ca/issues-positions/youth/>
- Cohen, O. P. (1998). Realities of inclusion for Deaf students. In A. Weisel (Ed.), *Proceedings of the International Congress on education of the deaf* Tel Aviv. Vol. 1 346-352.
- Collair, L. (2001). *Indicators of Successful Inclusion of a Learner Who is Deaf in a Mainstream Class*. MA thesis. University of Stellenbosch
- Yildiz, N. G. (2015). Teacher and student behaviors in inclusive classrooms. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(1), 177-184.

THE OBSTACLES IN THE INCLUSION OF DEAF AND HARD OF HEARING CHILDREN

Ljubica Isaković, Mia Šešum, Marina Radić-Šestić

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

Abstract

The purpose of the inclusive education is to enable the persons with disabilities, regardless of their abilities and capabilities, to attend regular schools and have equal access to the educational institutions as well as to the activities of the social community.

As a result of their limited perceptiveness as well as of the oral language production, deaf

and hard of hearing children face difficulties as regards the development of their social skills and academic achievements at regular schools. If they do not use the same language as their peers (which is frequently the case as a lot of them use sign language), they cannot take part in the communication and thus they lag behind in the educational process. Teachers' attitude to the inclusion is of key importance to the accomplishments of the students.

The analysis of various studies leads to two groups of factors which have a direct impact on deaf and hard of hearing children at inclusive schools, namely the internal factors (individual characteristics of children, early intervention, communication and social skills) and the external factors (which relate to the school environment, the inclusion of parents and acceptance). Even the very advocates of the inclusive system are of the opinion that the inclusion of the deaf is often implemented erroneously, without the expert support rendered to students and that their participation in classes is reduced to a minimum.

The results of a large number of studies suggest that deaf and hard of hearing children at inclusive schools are often limited or even excluded from social interactions with their peers who can hear and that the existence of the communication barriers as well as differences between them intensifies that, which altogether has a negative effect on their education.

Keywords: *inclusion, communication, social interactions, deaf and hard of hearing students*

