
Београдска дефектолошка школа
Вол. 20 (3), бр. 60, 533-551, 2014.

УДК 376.33
Примљен: 30.9.2014.
Прихваћен: 30.11.2014.
Стручни чланак

ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНИ ПРОБЛЕМИ И УЗРОЦИ ШКОЛСКОГ НЕУСПЕХА КОД ГЛУВИХ И НАГЛУВИХ УЧЕНИКА

Ивана Павковић

Центар за унапређење животних активности, Београд
Институт за експерименталну фонетику и патологију говора, Београд

Последњих година све више је деце са проблемима у школи и школском раду. Ови проблеми су израженији код ученика који имају оштећен слух, а похађају редовне школе. Разлоге неуспеха треба истражити у различитим и сложеним релацијама у односу на узроке. Неуспех у школском раду најчешће се везује за промене: у физичком, емоционалном, социјалном и интелектуалном развоју.

Кључне речи: васпитно-образовни проблеми, деце са оштећеним слух

УВОД

Дете са оштећеним слухом се рађа са истим потенцијалом за развој као и дете уредног слуха, па је стога неопходно да се детекција оштећења слуха изврши у што ранијем хронолошком узрасту детета. Уколико се са детекцијом касни, изостаће рани хабилитациони третман и дете ће заостајати како у психичком тако и у физичком развоју и доћи ће до застоја у говорно-језичком развоју. Уколико је оштећење наступило у прелингвалном периоду говорно-језичког развоја заостајање ће бити веће, а последице ће бити израженије ако се дете педагошки и социјално занемари. Код тежих оштећења запажају се промене у гласу и говору, а високофреквентни гласови по акустичкој структури (фрикативи и африкати) погрешно се чују и погрешно изговарају. Вокабулар код ове деце је осиромашен, а реченице су аграматичне. Стога је де-

тету које је у школи, а има оштећење слуха веома тешко и има проблем у писменом и усменом изражавању, а такође је отежано праћење и разумевање писаног текста. Као последица претеране визуелизације присутан је аналитички начин мишљења који доминира над синтетичким што објашњавамо покушајем детета да све што не чује надокнади видом. Код ове деце велики број представа је визуелног, односно ситуационог карактера, а моћ уопштавања мала. Када је реч о мишљењу, оно углавном досеже до нивоа конкретног. Једна од карактеристика детета оштећеног слуха је крајња непосредност искреност и отвореност. Овакво дете не уме да савлада своја осећања и често је емотивно нестабилно и мења расположење. Ово је последица немогућности да дете прати своју околину као и неразумевanje онога што му се говори. Код детета се развија осећање несигурности и неповерења према околини. Дете се више руководи тренутним афективним стањима него логиком и разумевањем. Због оштећења слуха код детета је угрожена координација покрета и равнотежа што може имати последице на часу физичког васпитања. Ово се најпре односи на проблем са ходањем по правој линији, при извођењу ваге као и других вежби за чије је извођење неопходна нормална развијеност чула слуха и центра за равнотежу. Тешкоће у вербалном и писаном изражавању доводе до проблема у предмету српски језик. Слушно оштећено дете има проблема у писању слободних састава, описивању, препричавању, вођењу бележака, писању диктата и слично. Ковачевић (2007) тврди да доминација визуелног анализатора која спутава развој апстрактног мишљења, изражена анализа као и тешкоће у праћењу и разумевању писаног текста, ремете више сазнајне процесе тако да су присутни одређени проблеми и у настави математике. Овде се најпре мисли на сложене текстуалне задатке. И на часу музичког васпитања ово дете ће имати проблеме. Следећи проблем који се јавља у настави је савладавање страног језика. Деца са оштећеним слухом као најомиљенији предмет наводе природу и друштво. Обзиром на то да је свако дете јединка за себе не можемо говорити о законитостима у савладавању и усвајању градива. Ивановић (1988) наводи да се карактеристике наглуве и глуве деце испољавају по истим принципима, а да су индивидуалне разлике велике и да треба водити рачуна посебно о сваком детету и третирали га у складу са његовом индивидуалношћу. Без обзира на специфичност метода и њихову успешност не може се на свако дете применити иста метода. Тако да не можемо говорити о неком универзалном методу ни о универзалном приступу.

Узроци школског неуспеха

Последњих година све више је деце са проблемима у школском раду. Разлоге неуспеха треба тражити у различитим и сложеним релацијама у односу на узроке. Често се неуспех у школском раду везује за промене: у физичком, емоционалном, социјалном и интелектуалном развоју.

Појам успех подразумева остварење неког унапред постављеног циља. Циљеви се могу постићи потпуно или само делимично, па се и о успеху може говорити као о потпуном или делимичном (Николић, 1998; Педагошки речник, 2, 1967). Може се рећи да је успешан ученик онај који је способан да оствари своје циљеве истовремено испуњавање како личних очекивања, тако и очекивања својих наставника и родитеља (Робертс, 2004).

Окоњу (1984, по Павковић, 2000), тврди да је неуспех последица нарушавања односа између ученика, наставника и спољашњих услова, односно као последици неусклађености између ученикових могућности и захтева који се постављају пред њим. Док по Цетлину (1977), неуспех ученика је процес који треба пратити за разлику од неуспеха који се манифестује као коначан резултат. Као ужи појам у односу на неуспех, инсистира на појму заостајање, што подразумева неиспуњавање захтева у току наставног процеса, а који служи као временски оквир за одређивање неуспеха. За неуспех је ретко одговоран сам ученик или сами спољашњи фактори и околности. Најчешће заједно учествују и унутрашњи и спољашњи фактори, који доводе до заостајања у учењу и до неуспеха. Веома су значајни и заједничко деловање и утицаји породичне и школске средине као и њихово преплитање са карактеристикама личности (Ђорђевић, 1990). Шарановић-Божановић (1984) истиче да је неуспех динамичан процес подложен мењању, а да су носиоци тог процеса и наставници и ученици и родитељи.

Неуспех је релативан израз и веома много зависи од тога како се одређује, дефинише и шта се под њим подразумева. Осим тога овај појам је веома широк и због великог броја узрочно-последичних односа. Због тога се јављају велике тешкоће при његовом схватању и одређивању. Школски неуспех је тешко одредити из разлога што не постоји његово стандардно, уједначено приказивање, тако да је и његово исказивање у званичним статистикама мање од стварног неуспеха. Објашњење за овакву ситуацију можемо наћи у примерима из школске праксе. Ученици који су током школске године показивали слабе резултате из појединих предмета, а на крају постигли бољи успех, не сматрају се неуспешним, као ни они ученици који су суочени са неуспехом прекинули школовање, тако се не појављују у одговарајућим статистикама.

У првој половини двадесетог века у нашој и страниј литератури, речницима и енциклопедијама, неуспех је најчешће приписиван смањеним когнитивним способностима ученика и често се дефинисање неуспешности изједначавало са термином заостали ученици. Сматрало се да школски неуспех одражава несклад између постигнућа ученика и коефицијента интелигенције (Гуилфорд Ј. П., 1972; 1963; Енциклопедиа оф Едуцатионал Ресеарч, 1960). У енциклопедијском речнику педагогије (1963) написано је да изванредан мањи проценат нормалне школске деце због објективних и субјективних разлога у редовној настави не постиже дубину и ширину знања прописану наставним програмом за тај узраст. Та деца не стичу то знање и не развијају своје способности истом лакоћом и темпом као остали ученици. Заостајање је наравно привременог карактера и може се уклонити адекватним и правовременим корективним педагошким мерама.

Гилфорд (1972) појам неуспеха везује за одређене сметње у менталном или општем развоју, а неуспех дефинише као губљење корака у односу на одређену узрастну групу у школском раду. Такође, он прави разлику између спорог учења, које је последица неадекватних наставних метода и заостајања у учењу, које је резултат неусклађености интелигенције са образовним постигнућима. Марковац (1973) под неуспехом подразумева степен остварења материјалних, функционалних и васпитних задатака наставе који с друштвеног и научног гледишта није прихватљив и не задовољава критеријум неопходне реализовање задатака наставе. Нешто касније, Марковац (1978) поставља нову концепцију која неуспех тумачи као немогућност да се усвоје садржаји прописани наставним планом и програмом за поједини разред и даје дефиницију школског неуспеха под којим подразумева незадовољавајући степен у реализацији материјалних, функционалних и васпитних задатака наставе постављених наставним планом и програмом. Николић (1998) под неуспехом подразумева степен под неуспехом подразумева степен усвојености садржаја и захтева које предвиђа обавезни план и програм за поједине разреде и предмете, исказан школском оценом на основу мишљења наставника. Крнета и сар. (1973) дали су нешто опширнију дефиницију у односу на предходне, јер се не односи само на наставни план и програм, већ и на реализацију свих активности у школи. Под неуспехом подразумевају онај део постигнућа васпитно-образовних циљева и задатака предвиђених за одређени узраст који не одговара постављеним и очекиваним резултатима, па је због тога ученику отежано успешно праћење наставе у наредном разреду.

Седамдесетих година двадесетог века акценат се са когнитивних способности све више помера на особине личности. Образовно постигнуће

је у различитом степену зависно од различитих детерминанти које су више засноване на конативним особинама и особинама личности него на когнитивним способностима, што значи да поред интелектуалних способности, на успех ученика делују и мотивација, црте личности, развијеност воље и интересовања. (Малинић, 2009; West & Пеннелл, 2003; Шарановић-Божановић, 1984).

До осамдесетих на неуспех се најчешће гледало као на индивидуални проблем самог ученика. Одговорност за неуспех једино се приписивала когнитивним и конативним карактеристикама ученика у којима су се тражили узроци неуспешности. Крајем осамдесетих година неуспех све чешће почиње да се разматра и одређује као карактеристика социјалне интеракције у којој је ученик само један од учесника, односно последица односа између породице и школе, школског система и наставника и ученика и ученика међусобно. (Ђорђевић, 1989; Шарановић-Божановић, 1984).

Деца која не успевају са својом индивидуалношћу предстаљају способност или неспособност. Ђорђевић (1987) такође сматра да за неуспех у школи нису одговорни само ученици, већ и низ спољашњих фактора. Он дефинише неуспех као последицу поремећаја који се односе на опадање постигнућа у учењу и пада одређеног нивоа знања, што се објашњава интелектуалном способношћу, развојем ученика и срединским факторима. Последњих година, у нашој средини, школски неуспех посматра се као лични избор ученика који је из његове перспективе смисленији од преосталих могућности.

Пијаже (1988) у тексту о напредовању и социјализацији наводи пример да ако уђемо у разред у активної школи у којој деца могу слободно да раде било у групама, било сама и да при том говоре, веома нас изненађује разлика између деце која су старија од седам година и млађе деце. Са тачке гледишта индивидуалних односа дете после седме године спремно је да сарађује јер више не брка сопствену тачку гледишта са становиштем других, већ их раздваја и координира (Галић-Јушић, 2004):.

Ученици не долазе у школу као бића без икаквих претпоставки и очекивања од ње. Често имају конкретна и сложена очекивања, која произилазе из личних уверења о животу, ономе што је смислено и ономе што је бесмислено, о сопственом идентитету и активно настоје да их остваре. Немогућност ученика да остваре сопствена очекивања у школи, може довести до тога да ученици своје задовољење потраже на другом.

Деца пролазе кроз успоне и падове у школи. Важно је да све успехе и неуспехе родитељ пролази са дететом да би дете било свесно присусва родитеља као подршку у његовом раду. Родитељ ће тако имати

информацију ако дође до проблема у школском раду код детета. Уколико се проблем рано уочи и уследи адекватна реакција родитеља, дете има много веће шансе да реши проблем (Celeste, 2007):. Проблеми који могу настати најчешће се решавају добрим односом детета и наставника.

Неки од проблема у школи могу бити и узрок лоших академских перформанси, затим, немотивисаност за школу, губитак интересовања за рад школе, или лоше односе са вршњацима и наставницима. Проблеми у школском раду крећу се у распону од малих па до озбиљних проблема који могу трајати веома кратко али и исто тако могу трајати знатно дуже (Хон. Јулиа Гиллард, 2008). Чак и краткорочни проблеми у школи могу имати негативан утицај и оставити трага на мишљење деце о школи - и себи. Деца постижу боље резултате у школи када су њихови родитељи и породице су укључени у процес едукације. Јака тријада међусобних односа, школа (школског тима који чине учитељ, педагог и психолог), родитеља и детета је врло важна за сву децу која похађају школу. Неки од знакова који би могли указати да дете има проблема у школи су: недостатак посла родитеља, везе или повезаност са школи - на пример, незаинтересованост детета за ваннаставне активности и врло мало стечених пријатеља, показујући непријатност или нелагоду када се говори о школи, одбијају да разговарају са родитељима, породици или пријатељима о школи, или ретко говори о школи, , никад или ретко раде домаће задатке , или ретко говори о домаћим задацима. Овакво дете има недостатак самопоуздања - дете може за сбе рећи да је «глуп», или није паметан као његови пријатељи и вршњаци; враћа се кући у време ручка или до краја школског дана, проналази изговоре да не иде у школу или не оде у школу без знања родитеља, а као разлог наводи досаду и једноличност у школском раду или се не осећа довољно испуњено - дете може рећи да не учи ништа ново, што је резултат лоше пажње или проблема у понашању и малтретирању друге деце. Понекад, проблеми у школи се могу лако уочити, и дете ће радо разговарати о њима. Међутим, **нека деца крију проблеме** од својих родитеља, наставника и вршњака. (Janson, U., 1999). Они могу преписивати од другог ученика домаћи задатак, претендују да буду болесни током важних тестова, или не доносе информације из школе кући. То може учинити веома тешко да покупи на проблем. Понекад чак и наставници можда неће уочити трагове - посебно ако је дете одсутно много. Најбоље што родитељ може да уради је да редовно разговара са својим дететом о школи.

Проблем у школи може да допринесе да се код детета јави ниподаштавање или **осиромашено самопоштовање** и уколико овај осећај дуже траје није за добробит детета (Semrud-Clikeman, 2005).

Школски проблеми такође могу довести до **повећаног ризика од напуштања**. Они могу направити да деца губе жељу за школом и избегавају је. Уколико је школски успех лош, бива повезан са негативним дугорочним последицама као што су повећан ризик од изостанака, рано исписивање из школе а потом и не ретко одустајање од даљег образовања. Једна од последица проблема у школи је «етикетирање» деце на пр. «незаинтересовани», «лако ометају 'или' не труде довољно». Деца, често усвајају овакво мишљење и почињу да верују да су «проблематични». Све ове ознаке указују да дете није испунило норму сходно хронолошком узрасту. Али, школски проблеми су често и знак да системи и мреже подршке око детета нису адекватне. Деца која имају проблеме у школи могу да искусе **смањене осећај припадности**. Успех деце у школи зависи њиховог благостања - како они мисле, осећају и понашају се како у школи и ван ње.

Као институција друштвеног стандарда у области образовања, школа омогућује ученицима да под једнаким условима овладавају одређеним знањима, развијају своје интелектуалне способности, критички дух, као и позитивне, друштвено прихватљиве особине. Неједнакост услова и могућности оптималних постигнућа у учењу често доводе до слабих резултата и неуспеха у настави. Школа је, пре свега, средина учења, у којој централно место припада настави. Осмишљена је тако да се кроз њу реализују садржаји предвиђени наставним планом и програмом, а као у свакој другој делатности усмереној ка циљу, у настави се долази до одређених резултата, који се најопштије изражавају кроз категорије успех и неуспех. Успех у школи је једна од претпоставки напредовања у многим доменима, па чак и у стицању могућности за рад, самообразовању, формирању личности и постизању задовољавајућег статуса у друштву. С обзиром на то, напори друштва, школе и појединца усмерени су на постизање што бољег успеха. У најширем смислу, успех се може дефинисати као постигнуће које одговара нивоу аспирација неког лица или га чак превазилази.

Биондић (1993) сматра да примена савременог васпитања и образовања ученика са посебним потребама представља значајан чинилац у ублажавању ометености. Он такође сматра да је примена савременог васпитања и образовања условљена и низом субјективних, а делимично и објективних фактора. У објективне факторе спадају карактер друштва и карактер система васпитања у друштву тј. ставови друштва изнети у нормативној делатности рада са оваквим лицима и на ове факторе наставник може мало да утиче. У субјективне факторе убрајамо личност ученика, личност наставника (васпитача), личност родитеља и утицај

мас-медија. За субјективне факторе најодговорнији су појединци и институције које учествују у васпитању и образовању младих и одраслих.

Васпитање и образовање чине јединствен процес, међутим наставни планови и програми дају образовању доста простора, а много мање васпитању. Реализација образовања се може измерити, оценити тестовима знања, усменим испитивањем, писменим испитивањем, саставима итд. док се васпитни ефекти слабо прате и они су различити. Не постоји универзални облик рада, а ни једниствена теорија наставе која би могла решити све проблеме у оквиру васпитно-образовног процеса. Биондић такође наводи да постоје бројна истраживања која показују да календарски узраст није прецизан нити поуздан показатељ способности за учење код деце. Међу децом која полазе у школу већ на самом почетку постоје значајне разлике у нивоу развијености способности за учење, емоционалној и социјалној зрелости, нивоу развијености радних навика и карактеру мотива за учењем, наводе психолози и педагози. Постоје велике разлике у менталној развијености и развијености способности за учење итд. Уколико желимо да постигнемо све циљеве васпитања код детета морамо имати на уму да је дете људско биће и да има своје потребе. Деца се боје неуспеха и то стално морамо имати у виду и треба их водити и стимулисати и то дуже време.

Најчешћи узрок школских проблема су у основи **тешкоће у учењу**, (савладавање наставних предмета), промени у понашању или емоционалним проблемима. Постоје и многи други разлози због којих деца не постижу добар школски успех. **Лични фактори** могу бити: хронична болест, интелектуална или когнитивним инвалидитетом, понашању или тешкоћама у развоју или поремећаја, менталног здравља, као што су депресија или анксиозност, злостављања и занемаривања, сиромашни селф-концепт или самопоштовање, лоша комуникација вештине, сиромашних друштвених вештина, тешкоће са слушањем, концентрација или седење. *Школски фактори* који могу бити узрок неуспеха: малтретирање, ненаклоност, или осећај неприпадности, не постојећа школска култура-чување животне средине, не допада му се избор предмета, или осећај не оспорава рад, сиромашних школа или академска подршка, посебно у вези са тешким оптерећења, не добија заједно са наставницима и другим ученицима у школи, прескакање школу због било ког од наведених разлога, конкурентни захтеви на време, као што су ваннаставне активности. *Породични чиниоци* могу бити: родитељи који не учествују у образовању своје деце, дом окружењу које не или не могу да адекватно подрже учење младалачке, породични проблеми, као што су однос сломова, такмиче породице или друштвене одговорности, као што је брига за чланове породице, или раде ван школских часова.

Утицаја неких од фактора на успех образовања глувих

Деца са посебним потребама: нека деца са проблемом пажње, високим нивоом анксиозности, или импулсивним и агресивним понашањем су у већем ризику од проблема у школи. То је зато што они могу да теже да се прилагоди захтевима учioniци, или би могли бити тешко да се концентрише током задацима и упутствима наставника. Дете која дуже време изостаје и не прати наставу због привременог или хроничног стања може бити тешко надокнадити. Школски успех може бити под утицајем сниженог самопоштовања или промене вршњачких односа који су повезани са специјалним потребама детета (Вујачић, 2009). Наставници у редовним школама не знају много о различитим аспектима глувоће. Многи наставници имају осећај напетости и несигурности по питању разумевања слушно оштећеног детета (школско градиво) (Телетхон Институт за истраживање здравља деце 2006).

Један од важнијих фактора који могу имати утицај на успешно образовање глувих ученика је лоша комуникација и неадекватно праћење наставе које може бити узрок проблема у школи, и у савладавању школског градива. Аудитивна депривација код глуве и наглуве деце узрокује отежано усвајање говора и језика у свим фазама развоја (Димић, по Исаковић 2013). Губитак слуха код деце ствара проблеме усвајању језика. Неправилна употреба усвојеног језика, доводи до социјалних, комуникацијских и образовних проблема. Вербална комуникација, која зависи од мноштва фактора представља за слушно оштећене особе велики проблем. (Исаковић, 2013).

Глуви се са великим тешкоћама прилагођавају језичком систему који усвајају у спрези са звуком и значењем. Неразвијене лингвистичке способности их у великој мери ограничавају у развоју и успоравају развој мишљења и закључивања. Услед тога настаје проблем у усвајању апстрактних односа које омогућава искључиво вербални израз. Последице су успорен или онемогућен језички развој, оскудан лексикон, тешкоће у усвајању нових речи и употреби постојећих, проблеми у комуникацији и разумевању написане речи. Можемо рећи да настају тешкоће у развоју целокупне личности. (Павковић, Ковачевић, 2012).

Глува деца услед оштећења слуха отежано усвајају говор и са великим тешкоћама уче изговар гласова, аутоматизацију, а потом и примене у речима и реченицама. Неправилност у говору (неразумљив говор) најчешће је проблем у комуникацији са околином.

У прављењу плана и програма, наставници би требало да озбиљно сагледају оштећење које свакако утиче на способност ученика са

оштећеним слухом... Аутори такође истичу да и „са напредним сензорним уређајима слушним апаратима и уграђеним кохлеарним имплантатом, може бити тешко за децу да покупи на свим неопходним информацијама у прометној атмосфери“, остављајући их са осећајем да они буду „изостављена“ слушањем другова на часу. Истраживање (Marschark, Convertino, McEvoy и Masteller 2004) показује да је све већи број деце са оштећењем слуха. Проблем праћења наставе може бити и лоша амплификација. Уколико ученик нема адекватне индивидуалне слушне апарате, није у могућности да адекватно прими звук тако да је и разумљивост говора често лоша. Студије (Vecina, Constantiner, по Павковић, Ковачевић 2012.) показују да многа деца са оштећењем слуха се могу упоредити са својим вршњацима са нормалним слухом, активно учешће у настави и групним активностима, као и друштвене интеграције само што је то сложенији процес.

Комуникација код ученика са оштећеним слухом је важна не само у школском раду, већ и у прихватању, и дружењу са вршњацима. Истраживање Шестић-Радић, Доброта-Милановић, Каљача, Дучић (2012), указује да су испитаници из редовне школе више прихваћени од стране вршњака уредног слуха у односу на испитанике из „специјалне“ школе. Због комуникационих баријера испитаници из „специјалне“ школе су показали слабију жељу за дружењем са вршњацима уредног слуха у односу на испитанике из редовне школе.

Школско постигнуће ученика са оштећењем слуха је виђено као релативно успешно. Ово лоше достигнуће је углавном због лоше способности ученика да разумеју школско градиво, а не због њихове ниске интелектуалне способности наводи Замфиrow, (2007. по Павковић 2014). Као тешкоће које доводе до школског неуспеха наводи се то што наставни програми, методе и поступци нису исти за све, спор темпо учења, недовољна ангажованост наставника, али и ученика, непостојање повољне климе и слично. Неуспех је релативан појам и веома много зависи од тога како се одређује, дефинише и шта се под њим подразумева. На основу бројних одредби и дефиниција можемо закључити да су узроци неуспеха веома бројни. За неуспех је ретко када одговоран сам ученик или сами спољашњи фактори и околности. Може се рећи да на неуспех утичу заједничко деловање и утицаји породичне и школске средине, као и њихово преплитање са индивидуалним карактеристикама ученика. (Павковић, Ковачевић 2008)

Неоспорно је да наставник својом личношћу и улогом доприноси школском постигнућу ученика. Наставникова примена неких поступака у настави значајно поспешује постигнуће ученика, што посебно погодује

слабим ученицима. Од тога у чему види узроке ученикове неефикасности, у многоме зависи и став наставника према том ученику, односно у складу са тим ће предузети одређене мере у решавању уочених тешкоћа. Идентификација неуспешних ученика била би полазна тачка за утврђивање узрока који су довели до неуспеха, за њихово отклањање и превенцију понављања истих или пак нових узрока. Задатак наставника у раду са неуспешним ученицима захтева потпуно ангажовање и преданост наставника жељи да својом интервенцијом допринесе успешним исходима ученика у школи. (Павковић, Ковачевић 2009)

Рад са глувим лицима захтева примену специјалних поступака и метода, јер се слушно оштећено дете развија другачије од својих чујућих вршњака. Његово слушно оштећење је веома озбиљан и сложен хендикеп који се директно пројектује и на његову биолошку, социолошку и психолошку сферу. Само су поједина деца са оштећењем слуха укључена у редован систем васпитања и образовања (Павковић, Ковачевић, 2006). Како покрет за едукацијску интеграцију није условио очекиване промене у систему редовног образовања, важно је нагласити да наставници нису адекватно припремљени за рад са овом категоријом деце и нису у могућности да решавају наступајуће проблеме. У раду наставника и даље доминира традиционални приступ како у креирању наставног рада, так и у примени метода, облика и средства за рад. Слушно оштећена деца, укључена у редовне разреде морају да се прилагођавају постојећем систему рада и његовој организацији. Ковачевић и Радовановић (2006) су у својим истраживањима уочили да деца која су ометена у развоју, а похађају редовну школу, најчешће остварују добар и довољан успех, затим тешко реализују захтеве из готово свих наставних предмета, нарочито из српског језика и математике. Ова деца се брже замарају од својих вршњака, по речима наставника успоравају рад одељења и отежано прате наставу и усвајају градиво. Наставници се зато труде да диференцијацијом или индивидуализацијом наставних садржаја, уз додатни рад и продужетак времена за рад, учине градиво доступно њиховом разумевању.

Од великог броја фактора зависи успех глуве деце у редовној школи. Набројаћемо неке од тих фактора: степен оштећења слуха, време настања оштећења, предшколски третман и његов континуитет, затим адекватна амплификација, степен говорно-језичке развијености, степен когнитивног развоја, степен емоционалне зрелости детета, породични односи. Важну улогу у социјализацији и постизању добрих резултата у учењу има наставник који пружа подршку и помоћ ученику, и родитељима, креира наставни рад према ученику, користи посебне методе, поступке и облике у настави, како би подстакao развој потенцијала детета. Проблем

у предметној настави настаје због обима и садржаја који су знатно сложенији (за слушно оштећене ученике), а наставници недовољно остречени да путем различитих метода, модела и начина рада помогну ученицима да компензују последице оштећења слуха.

Важно је напоменути да не постоји ни једно легитимно право за одвајање деце. Сва деца имају право на адекватно васпитање, образовање итд. Ainscow (1995) сматра да би све школе требале одговарати деци са посебним потребама у оквиру инклузивног васпитања и образовања. Као и у редовној школи и у инклузивној школи постоји планирање за разред као целину и појединачно за ученика, модификација програма и метода за успешност ученика, употреба разних помагала, импровизација, прилагођавање програма и метода рада, укључивање запослених, деце, целе заједнице у школској политици у одлучивању, оспособљавање кадрова. На нека питања која су постављена треба дати одговоре.

Иако у свету постоје различити модели инклузивних програма, неопходно је истаћи да не постоје модели њихове ефикасне примене, због чега они који раде на томе треба да буду отворени за учење и примање нових искустава. Наставници у раду са децом и ученицима са посебним потребама треба да науче да сарађују са стручним тимом. Под стручним тимом подразумевамо низ стручњака из других области. Наставници би требало да савладају вештине успостављања комуникације, преговарања, сарадње, партнерства, пропагирања, поштовања вредности и ставова околине у којој живе и раде. Оспособљавање треба да се гради на искуствима, на активном учењу, равнотежи теорије и праксе. У школи, инклузија треба да поштује разлике и дигнитет свих људских бића. Ово подразумева да сва деца треба да уче заједно без обзира на било какве тешкоће и разлике.

У многим земљама специјална и образовна обука, организоване су посебно уз адекватно едуковане предаваче. Они се и сами морају прилагођавати променама контекста. Програми оспособљавања наставника морају развити основну, практичну и рефлексивну компетенцију. То би значило да програми посебног стручног усавршавања морају оспособити наставника да доноси одлуке, да буде практичан, да има разумевање за активности које су предузете и да размотри све што је урађено као и да изврши измене.

У пракси васпитно-образовног процеса од едукатора се очекује да буде посредник у учењу, да се бави програмима и материјалима за учење, да буде и администратор и руководилац, друштвена, грађанска, пасторална улога. Када је реч о пракси професионалног оспособљавања, наставник треба бити едукован тако да програме ствара, унапређује школски систем... Главна препрека учењу и искључењу за многе ученике било да су у

посебним школама или окружењу, или у редовним школама је наставни план и програм. Ainscow (1994) наводи да би инклузивно васпитање и образовање требало да одговарају на потребе све деце. У овој врсти школе би требало да постоји планирање за разред као целину с могућношћу планирања за појединачног ученика, модификација програма и метода које ће водити ка успешности и задовољењу свих ученика... Када је реч о родитељима и њиховом учешћу у настави треба нагласити да је сарадња родитељ наставник потенцирана јер родитељ има искуство и знање о дететовој личности и могу пружити допринос спровођењу адекватног приступа детету. Родитељи би требало да буду укључени у процес планирања и спровођења наставе (инклузија), планирању састанака где се доносе одлуке о облику и циљевима приступа детету.

У пракси је познато да нема наставника који се није срео са дететом које се не уклапа у постављене обрасце понашања и који испољава неки од облика тешкоће у савладавању васпитно-образовних задатака. Код наставника настаје проблем. Он настоји да реши тај проблем тако да отклони такву ситуацију. Дете са својим проблемом постаје и само проблем целом одељењу и наставнику. Уколико се не нађу адекватна средства за превазилажење проблема и уколико се не препознају узроци настанка проблема, дете остаје усамљено да се бори са самим собом, али и са околином.

ЗАКЉУЧАК

Целокупна настава заснива се на доминантној употреби вербалне методе, те је стога један од проблема у васпитно образовном процесу управо способност комуникације и говорна-језичка развијеност који прати хронолошки узраст како би социјална интеграција била успешна. Применом адекватних метода и стратегија у раду посебних наставних садржаја може да се подстакне и унапреди говорно-језички развој и допринесе бољем школском успеху све деце, а посебно деце са оштећеним слухом која су укључена у редован школски систем. Породица и васпитно-образовне институције имају пресудну улогу на развој говора и уопште на развој личности. Требало би инсистирати на поверењу и успостављању односа, школе (школског тима који чине учитељ, педагог и психолог), родитеља и детета како би превенирали и успешно савладали проблеме у школском раду.

ЛИТЕРАТУРА

1. Alen, D. & D. Davies (2007): Challenging behaviour and psychiatric disorder in intellectual disability, *Current Opinion Psychiatry*, Vol. 20, No. 5, 450-455.2. Аустралијска влада, Одељење за образовање, запошљавање и радне односе (2008) *Породична школа партнерства оквир: Водич за школе и породице*. Преузето 12. маја, 2010.
2. Alvesson, M., Skoldberg, K. (2001). *Reflexive methodology: New vistas for qualitative research*. Sage Publications.
3. Ainscow M., i drugi (1994) *Posebne potrebe u učionici*, priručnik, UNESCO.
4. Ainscow M., i drugi (1995) *Special Needs through school improvement, school improvement through Special Needs*, Towards inclusive Scooling
5. Андрејевић, Д. (2005). *Рана интервенција у Европи – Трендови у 17 европских земаља*. Задужбина Андрејевић. Београд.
6. Арсић Р., Ковачевић Ј. (2010). *Методолошки приступи инклузивном образовању у средњој школи у Србији*. образовање и усавршавање наставника дидактичко методички приступ, Учитељски факултет,
7. Биондић, И. (1993). Интегративна психологија. Одгој дјеце с посебним потребама. Школске новине. Загреб.
8. Боснар, Б., Брадарић-Јончић, С. (2008). Ставови према интеграцији глухе дјеце, знаковном језику и укључивању тумача за знаковни језик у редовне вртиће и школе.
9. Booth, T. (2000). *Meeting Special and Diverse Educational Needs*. Helsinki: Making Inclusive Education a Reality.
10. Booth, T., Ainscow, M. (2008). Индекс инклузивности. Centre for Studies on Inclusive Education in Great Britain (Адаптирано издање за употребу у БиХ). Save the children UR.
11. Bogenschneider & J. Olson (2010), (уг.) *Унапређење образовни резултати: Три политичких алтернатива..* Висконсин Породица Семинари Утицај Брифинг извештај (стр.1-14). http://www.familyimpactseminars.org/s_wifis11c01.pdf, Преузето 12. маја, 2010.
12. Вајнбренер, С. (2010). Подучавање деце с тешкоћама у учењу у редовној настави. Креативни центар. Београд. Викторије ревизор Канцеларија (2004) *Управљање школску наставу..* Преузето 10. маја, 2010, изхттп://довнлоад.аудит.виц.гов...
13. West. A., Pennell, H. (2003). *Underachievement in schools*. London: Routledge Falmer.

14. Winter, E.C. (2006): Preparing new teachers for inclusive school and classrooms, *Support for Learning*, Vol. 21, No. 2, 85-91. By Raising Children Network, with the Centre for Adolescent Health Do podizanja dece mreža, sa Centrom za zdravlje adolescenata.
15. Влада Јужне Аустралије (2007) *Подришка усџех младих: Ковање везе*. Преузето 10. маја, 2010, из хттп://ввв.социалиндлусион.са.гов.ау/филес/Суппортинг 20иоунг 20пеоплес%% 20суццесс_ВЕБ.пдф.
16. Вујачић, М. (2009): *Могућности и ограничења инклузије деце са тешкоћата и развоју и редовне основне школе* (докторска дисертација). Нови Сад: Филозофски факултет.
17. Вујасиновић,З, Славнић С. (2008).Подришка породици глуве деце предшколског узраста.У сусрет инклузији дилеме у теорији и пракси. Дефектолошки факултет. Београд. стр 297
18. Вукајловић, Б. (2004). Инклузивно образовање-ставови родитеља и наставника према инклузивном образовању. Научна књига. Бања Лука.
19. Галић-Јушић, И. (2004): *Дјеца с тешкоћама у учењу: рад на сјознајном развоју, вјешћинама учења, емоцијама и моћивацији*. Лекеник: Остварење.
20. Globačnik, B. (2012). Deca s posebnim potrebama u obrazovanju u Republici Sloveniji od 2005. do 2011. Specijalna edukacija i rehabilitacija. Beograd. Vol. 11, br. 1. 39/49
21. Голубовић, С. и група аутора (2005). Сметње у развоју код деце млађег школског узраста. Дефектолошки факултет. Београд. стр. 13
22. Голубовић Ш., Максимовић Ј. (2008). Улоге и задаци учитеља у процесу инклузивног образовања. Педагошки факултет.
23. Граховац, Б. (2008). Ставови према инклузији у предшколској установи у Кикинди. *Зборник радова ВШССОВ* (стр. 111-125). Кикинда
24. Greenspan, S. I., Wieder, S. & Simons, R. (2003). *Dijete s posebnim potrebama – poticanje intelektualnog i emocionalnog razvoja*. Lekenik. Ostvarenje.
25. Guilford, J. P. (1972). *Three Faces in Intellect*. The American Psychological Association
26. Daniels, E. R., Stafford, K. (2000). Интеграција деце са посебним потребама. Центар за интерактивну педагогију. Београд.
27. Daniels, E. R., Stafford, C. (2002) Педагошки центар Црне Горе. Библиотека корак по корак демократизација васпитно-образовног процеса. Књига 3.
28. Димић Н, Динић С, Исаковић Љ, (2012), *Учешће основних глаголских времена код глувих и наглувих ученика, Београдска дефектолошка школа, ДДСЦГ, Београд, бр.1, стр 19-37*

29. Димић Д. Н., Исаковић Љ., Ковачевић Т. (2002). Лексичко – стилски дефицити код глуве и наглуве деце основношколског узраста, *Београдска дефектолошка школа*, 3, 24-35.
30. Ђоковић.С, Пантелић С. (2008). Језичке компетенције деце оштећеног слуха како критеријум уписа у школу. У сусрет инклузији дилеме у теорији и пракси. Дефектолошки факултет. Београд. стр 277.
31. Ђорђевић, Ј. (1989). Learning difficulties and problems of failure in education. *Teaching and education*, 4, 291-302. (In Serbian)
32. Ђорђевић, Ј. (1990). *Intellectual education and modern school*. Office for textbooks and teaching aids, Belgrade. (In Serbian)
33. Ивановић П, Савић Љ. (1988) Педагогија глувих и наглувих 1 – Предшколска педагогија. Завод за уџбенике и наставна средства - Београд. Завод за школовање и рехабилитацију лица са поремећајима слуха и говора – Котор.
34. Игрић, Љ. (2007). Право на образовање деце са посебним потребама у хрватским националним стратегијама и плановима. www.erf.hr
35. Имширагић, А. (2012). Хумане претпоставке инклузивног образовања ученика оштећеног слуха живот и школа, бр. 27 (1/2012.). стр. 94. – 103. Хрватска ревија за рехабилитацијска истраживања, 44, 11-30 (Доступно на www.hrcak.hr).
36. Isaković, Lj. (2013). *Analogue forms of expression in specific language functioning of deaf and hard of hearing*. (PhD), University of Belgrade, Faculty of special education and rehabilitation, Belgrade. (In Serbian)
37. Јаблан,Б., Ј. Ковачевић и М. Вујачић 182 Peculiarities of mathematics instruction for beginners for children with disabilities in regular primary schools.
38. Janney, R. & M.E. Snell (2000): *Modifying schoolwork*. Baltimore: Paul. H. Brookes Publishing Co.
39. Janson, U. (1999): Interaction and quality in inclusive pre-school social play between blind and sighted children: inclusive pre-school and quality-a normative standpoint, CIDREE, *Interaction and Quality*, Scottish CCC, Dundre, 30-34.
40. Ковачевић, Ј. (2007). Дете са посебним потребама. Учитељски факултет. Београд 2. (стр: 19).
41. Ковачевић Ј., Радовановић.И, (2006), Припремљеност наставника, *Београдска дефектолошка школа* бр.3, Београд.
42. Kostelnik, M. J., Onaga, E., Rohde, B. & Whiren, A. (2004). *Djeca sa posebnim potrebama*. Zagreb. EDUCA.
43. Krneta, Lj., Potkonjak, N., Ђорђевић Ј. (1973). *The failure of students in primary and secondary schools in Belgrade*. Yugoslav Institute for the Study of school and educational issues, Belgrade. (In Serbian)

44. Levandovsky, A.A. , Okun, A., Parker, J. G. (1975). Depression and maltreatment as predictors of social competence and social problem-solving skills in schoolage children. *Child Abuse& Neglect*. vol 19. issue 10. 1183-1195
45. Malinić, D. (2009). *Failure in school desk*. Institute for Educational Research, Belgrade. (In Serbian)
46. Markovac, J. (1978). *Failure in mathematics from 1st grade of elementary school - cause and suppression*. School books, Zagreb. (In Croatian)
47. Marschark, Convertino, McEvoy и Masteller (2004) Organization and Use of the Mental lexicon by Deaf and Hearing Individuals, *American Annals of the Deaf* Volume 149, Number 1, pp 51-61 10.1353/aad.2004.0013
48. Мирић, Д., Микић, Б., Остојић С. (2008). Сабетодавни рад са глувим адолесцентима у инклузивном образовању. У сусрет инклузији дилеме у теорији и пракси. Дефектолошки факултет. Београд. стр 269.
49. Мишић (1995). Педагошка стварност. LIV. 1–2. Нови Сад.
50. Nikolić, R. (1998). *Continuity of success of primary school pupils*. Institute for Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy, Belgrade. (In Serbian)
51. Pavković, I., Kovačević, J. (2008). Speech-language development of deaf and hard of hearing children in a regular school. In: Sovilj, M., Bojanova V., Skanavis, M., Pantelić, S. (Eds.): *Early prevention in Children with verbal Communication Disorders*, Belgrade, Sofia, Patra, 133-142.
52. Pavković, I., Kovačević, J. (2009). Effect of audiolingvistic treatment on language development and quality of free associations of hearing impaired children. In: Jovičić S. T., Sovilj, M. (Eds.): *Speech and Language, Interdisciplinary Research III*, Belgrade, 306-326.
53. Павковић, И, Ковачевић, Ј, (2012), Инклузивно образовање, ставови наставника и родитеља у инклузивном образовању, *Београдска дефектолошка школа*, бр. 3,54 стр.467-485
54. Павковић, И. (2000). Евалуација породице детета оштећеног слуха. Магистарска теза. Дефектолошки факултет. Београд..
55. Павковић И., Ковачевић Ј. (2006) Успех глувих ученика у редовној школи, , *Београдска дефектолошка школа* бр.3, стр56-69, Београд.
56. Pijaže, Ž. i V. Inhelder (1988): *Intelektualni razvoj deteta*. Beograd: Zavod za udžbenike I nastavna sredstva.
57. Радић Шестић М, Милановић-Доброта С., Каљача Б., Дучић Б. (2012), Социо-емоционално функционисање глувих и наглувих средњошколаца у инклузивном окружењу, *Београдска дефектолошка школа* vol.18 (3)br 54, str429-446, Београд.

58. Радованчић, Б. (1985). *Стилови наставника према одгојно-образовној интеграцији деце с оштећеним слухом*. Дефектологија. бр 21 (2). стр 39-45.
59. Радоман, В. (2003). Психологија језика и језичких поремећаја. Дефектолошки факултет. Београд.
60. Roberts, N. (2004). An exploration of underachievers in the classroom. *A Peer Reviewed Journal*, 7, 1-12.
61. Рот, Н. (1972). Основи социјалне психологије: социјализација. Заавод за уџбенике и наставна средства. Београд.
62. Rubie-Davies, C.M. (2007): Classroom interactions: exploring the practices of high- and lowexpectation eachers, *British Journal of Educational Psychology*, No. 77, 289-306.
63. Semrud-Clikeman, M. (2005): Neuropsychological aspects for evaluating learning disabilities, *Journal of Learning Disabilities*, Vol. 38, No. 6, 563-568.
64. Скупштина Новог Јужног Велса Одбора за децу и омладину (2009) *Деца и млади узрасћа од 9-14 година у Новом Јужном Велсу: недостигаје средњи*. Преузето 12. маја, 2010
65. Сретенов, Д. (2008). Креирање инклузивног вртића. Центар за примењену психологију. Београд.
66. Станчић, В. (1985). Дјеца са тешкоћама у развоју у редовној школи. Загреб.
67. Сузић, Н. (2008). *Увод у инклузију*. Бања Лука: ГрафоМарк.
68. Сузић, Н. (2008). *Увод у инклузију*. ХБС. Бања Лука.
69. Теодоровић, Б. (1997). Инклузија и ментална ретардација. Наш пријатељ. бр 24 (1), стр 4-9 .
70. Telethon Institute for Child Health Research (2006). Factors affecting academic performance. The Western Australian Aboriginal Child Health Survey , Volume 3, Chapter 6 (pp. 283-374). Retrieved 12 May , 2010, from http://www.ицхр.ува.еду.ау/филес/усер17/Волуме3_Цхаптер_6.пдф.
71. UNESCO (1994.) *The Salamanca Statement and framework for action on special needs education*. World Conference on Special Needs Education: Access & Equality. Paris.
72. Hofman, M.L. (1963). Parent discipline and the childs consederation for others. *Child Development*. .
73. Hon . Julia Gillard MP, Commonwealth Minister for Education (2008). Support for families and schools to work together. Press release, 5 november 2008. Retrieved 12 May 2010, from 30t. http://www.deewr.gov.au/Ministers/Gillard/Media/Releases/Pages/Article_081128_073614.aspx, Преузето, 12. маја, 2010

74. Celeste, M. (2007): Social skills intervention for a child who is blind, *Journal of Visua*
75. Церић, Х., Алић, А. (2005). *Темељна полазишта инклузије*. Зеница: Хијатус.
76. <http://www.ldanatl.org/>
77. Шарановић-Божановић Н. (1984). *Узроци и модели превенције школског неуспеха*. Институт за педагошка истраживања. Просвета. Београд. <http://www.ldanatl.org/>

EDUCATIONAL PROBLEMS IN EDUCATION OF HEARING IMPAIRED CHILDREN

IVANA PAVKOVIC

Institute for experimental phonetics and speech pathology, Belgrade
Life activities advancement center, Belgrade

SUMMARY

In recent years more and more is how deaf and deaf students with problems in school work. The reasons for the failure to be found in various and complex relationships in relation to causes. Failure in school work usually SDE associated with changes in the physical, emotional, social and intellectual development. Strong triad relationships, school (school team consisting of a teacher, an educator and psychologist), parent and child is very important for all children to attend school

KEY WORDS: causes of failure, deaf students, , teachers, school