



ВИСОКА ШКОЛА СОЦИЈАЛНОГ РАДА

**ЗНАЧАЈ ЗНАКОВНОГ ЈЕЗИКА У ИНКЛУЗИВНОМ
ОБРАЗОВАЊУ И ВАСПИТАЊУ
МАСТЕР РАД**

Ментор:

Доц. др Ивана Ристић

Студент:

Маја Спасић 3060/2022

Београд, 2023



VISOKA ŠKOLA
**SOCIJALNOG
RADA**

COLLEGE OF SOCIAL WORK

**THE IMPORTANCE OF SIGN LANGUAGE IN INCLUSIVE
EDUCATION AND UPBRINGING
MASTER THESIS**

Mentor:

Doc. dr Ivana Ristić

Student:

Maja Spasić 3060/2022

Belgrade, 2023

Чланови комисије:

1. Др Гордана Чолић, доцент Учитељског факултета у Лепосавићу, Универзитет у Приштини са привременим седиштем у Косовској Митровици, председник
-

2. Др Саша Степановић, ванредни професор Високе школе социјалног рада, члан
-

3. Др Ивана Ристић, доцент Учитељског факултета у Лепосавићу, Универзитет у Приштини са привременим седиштем у Косовској Митровици, ментор
-

Датум одбране:

САЖЕТАК

На развој и образовање глувих и наглувих особа утичу бројни фактори, где су од важности такође и сами учесници у том процесу. Знаковни језик се, као природан начин комуникације глувих и наглувих, такође издваја као фактор који много утиче на остваривање циљева инклузивног васпитања и образовања. У складу са тим, циљ овог рада био је да се пружи обједињен приказ теоријских и практичних доказа о утицају знаковног језика на когнитивни, социјални и емоционални развој, школски успех глувих и наглувих, компетенције наставника и њихове спремности да се даље усавршавају у раду са глувом и наглувом децом. У прегледу литературе коришћене су електронске базе података: *Google Scholar, ResearchGate, Scribd, PubMed, International Journal of language and communication disorder*. Анализирани су радови који су задовољили критеријуме избора, односно који дају одговоре на примарно постављено питање и који су објављени у периоду од 2000. до 2020. године. На основу претраге долази се до закључка да знаковни језик има позитиван утицај на когнитивни, социјални и емоционални развој глуве и наглуве деце, те да позитивно утиче и на њихов школски успех. Такође, наставници и учитељи наводе да не поседују довољно компетенција за рад са овом децом, али да су спремни да се даље стручно усавршавају у тој области. Кроз рад се указује на важност коришћења знаковног језик, као додатног модела комуникације, како би се омогућио успешан раст и развој глуве и наглуве деце, али и организовања додатних едукација и семинара за наставнике и учитеље, који ће им пружити практична знања за рад са овом популацијом.

Кључне речи: знаковни језик, инклузивно образовање, глуви и наглуви, школски успех, ставови према знаковном језику.

ABSTRACT

Development and education of deaf and hard of hearing individuals are influenced by numerous factors, where the participants in the process also hold significant importance. Sign language, as a natural mode of communication for the deaf and hard of hearing, stands out as a factor that greatly impacts the achievement of inclusive education and upbringing goals. In line with this, the aim of this study was to provide a comprehensive overview of theoretical and practical evidence regarding the influence of sign language on cognitive, social, and emotional levels, as well as the academic success of deaf and hard of hearing individuals, teacher competencies, and their readiness for further development in working with this group of children. In the literature review, electronic databases such as Google Scholar, ResearchGate, Scribd, PubMed, and the International Journal of Language and Communication Disorders were utilized. Works that met the selection criteria, specifically those that addressed the primary research question and were published between 2000 and 2020, were analyzed. Based on the conducted research, it can be concluded that sign language has a positive impact on the cognitive, social, and emotional development of deaf and hard of hearing children, and it also positively influences their academic success. Additionally, educators and teachers indicate that they lack sufficient competencies for working with this group of children, but they are willing to undergo further professional development in this area. The study underscores the importance of using sign language as an additional communication model to enable the successful growth and development of deaf and hard of hearing children. It also emphasizes the need for organizing supplementary education and seminars for teachers, providing them with practical knowledge for effectively working with this population.

Key words: sign language, deaf and hard of hearing, academic success, inclusion, teachers' attitudes towards sign language.

ИЗЈАВА О АКАДЕМСКОЈ ЧЕСТИТОСТИ

Изјављујем да сам овај мастер рад написала сама, нисам прекршила закон о ауторским правима а сви делови рада, налази или идеје које су у раду цитиране или се темеље на другим изворима јасно су означени као такви те су адекватно наведени у попису литературе.

ПОТПИС

САДРЖАЈ

УВОД	1
1. ОШТЕЋЕЊЕ СЛУХА – СПЕЦИФИЧНОСТИ	2
2. СУРДОПЕДАГОШКЕ КАРАКТЕРИСТИКЕ ГЛУВЕ И НАГЛУВЕ ДЕЦЕ	5
2.1. Наглуво дете.....	5
2.2. Глуво дете.....	5
2.3. Оглувело дете.....	6
3. ДИЛЕМЕ ГЕСТОВНОГ ИЛИ ОРАЛНОГ СИСТЕМА	7
3.1. Мимичко – гестовни или француски систем	7
3.2. Орални или немачки систем	7
3.3. Дилеме данас.....	8
3.4. Билингвизам глуве и наглуве деце.....	9
4. ЗНАКОВНИ ЈЕЗИК	11
5. СРПСКИ ЗНАКОВНИ ЈЕЗИК	15
6. ОБРАЗОВАЊЕ ГЛУВЕ И НАГЛУВЕ ДЕЦЕ.....	17
6.1. Школовање глуве и наглуве деце	18
7. ИНКЛУЗИВНО ОБРАЗОВАЊЕ ГЛУВЕ И НАГЛУВЕ ДЕЦЕ	21
8. ЦИЉ РАДА.....	25
9. МАТЕРИЈАЛ И МЕТОД.....	26
10. УТИЦАЈ ЗНАКОВНОГ ЈЕЗИКА НА КОГНИТИВНИ, ЕМОЦИОНАЛНИ И СОЦИЈАЛНИ РАЗВОЈ ГЛУВЕ И НАГЛУВЕ ДЕЦЕ	27
10.1. Утицај знаковног језика на когнитивни развој глуве и наглуве деце	27
10.2. Утицај знаковног језика на социјални развој глуве и наглуве деце	30
10.3. Утицај знаковног језика на емоционални развој глуве и наглуве деце.....	31
11. УТИЦАЈ ЗНАКОВНОГ ЈЕЗИКА НА ОСТВАРИВАЊЕ ШКОЛСКОГ УСПЕХА ГЛУВЕ И НАГЛУВЕ ДЕЦЕ	34
12. КОМПЕТЕНЦИЈЕ УЧИТЕЉА ЗА РЕАЛИЗАЦИЈУ НАСТАВНОГ ПРОЦЕСА У ИНКЛУЗИВНИМ ОДЕЉЕЊИМА СА ГЛУВОМ И НАГЛУВОМ ДЕЦОМ.	40
13. СТАВОВИ НАСТАВНИКА О ЊИХОВОЈ СПРЕМНОСТИ И ОТВОРЕНОСТИ КА ДАЉЕМ СТРУЧНОМ УСАВРШАВАЊУ У ОБЛАСТИ РАДА СА ГЛУВОМ И НАГЛУВОМ ДЕЦОМ.....	47
14. ЗАКЉУЧАК.....	50

УВОД

По природи, човек је социјално биће и у основи његовог постојања је интерперсонална комуникација. Од самог постанка човек комуницира различитим средствима и тако задовољава своје социјалне потребе. Да би комуникација била ефикасна, потребно је да пошиљалац и прималац поруке говоре истим језиком. Глува и наглува деца у овом домену наилазе на препреке, те се проблеми у комуникацији издвајају као примарни хендикеп са којим се сусрећу и који највише отежава њихов процес инклузије.

Знаковни језик је природан, потпуно изграђен језик који омогућава комплетну комуникацију глувог детета. Однос према знаковном језику се кроз историју мењао. Од прихватања и изоловане употребе, до подстицања његовог усвајања и истицања значаја за когнитивни, социјални, емоционални и општи развој глуве и наглуве деце.

Глува и наглува деца захтевају посебне облике бриге и заштите на њиховом путу одрастања, развоја, учења и укључивања у социјалне токове. На путу ка целовитој подршци овој деци, први корак представља адекватна процена њихових потреба из које треба да следи планирање услуга, подршке, релевантно обучавање стручњака и финансијска подршка. Подршка деци са развојним тешкоћама у свакој фази њиховог развоја и социјализације, која подразумева инклузију, треба увек бити функционално заснована.

Овакав начин рада је полазна основа за самостално или бар делом самостално функционисање, учествовање у друштвеној заједници и испуњавање захтева њихових животних улога. Уколико је глувој и наглувој деци омогућено да се развијају на начин који је усклађен са њиховим способностима и преосталим потенцијалима и уколико се друштво бар делом прилагоди њиховим потребама, поштује и одговори на њихове различитости, пружиће им већу могућност за бољи квалитет живота, што са собом носи, између осталог осећање корисности и самозадовољства.

Циљ овог рада је да се испита утицај знаковног језика на инклузивно васпитање и образовање глуве и наглуве деце, кроз анализу утицаја знаковног језика на когнитивни, социјални и емоционални развој, на школски успех. Такође, испитаће се компетенције наставника и учитеља и њихова отвореност ка даљем стручном усавршавању у раду са глувом и наглувом децом.

1. ОШТЕЋЕЊЕ СЛУХА – СПЕЦИФИЧНОСТИ

Чуло слуха је филогенетски најмлађе али је постепеним развојем стицало све већи значај, те сад има незамењиву улогу у развоју човека. Човек помоћу чула слуха добија информације и сазнања о свету у којем живи (Бабић, 2007). Чуло слуха се налази у основи комуникације, а способност слушања у основи развоја језика и мишљења (Bist, Kumar, Agarwal & Sharma, 2016). Слушање је веома сложен процес, који подразумева претварање акустичке дражи у уву у нервне импулсе, њихово преношење путем слушних нерава до мозга, те процес свесне обраде звучног стимулуса, односно његово декодирање (Bamiou, Musiek & Luxon, 2001). Способност да се чује је први корак ка разумевању односно стварању значења информација садржаних у акустичком сигналу (Barry, Ferguson & Moore, 2010).

Централни нервни систем је способан да прими, анализира и класификује више истовремених звучних информација, да неке од њих игнорише и одбаци а на неке да усмери пажњу. Основне карактеристике звука (јачина и висина звука, извор звука) морају бити препознате већ на нивоу рецептора, да би их виши нивои мозга могли обрадити и интерпретирати (Којић, 2012).

Људско уво код младе здраве особе има динамички опсег слушања за звукове чија је фреквенција у интервалу од 16 до 20.000 Hz, а интензитет у интервалу између прага слуха и прага бола, односно од 0-20 dB до 80-100 dB. Сви гласови нашег језика се налазе у фреквентном опсегу од 125 до 8.000 Hz, те се тај опсег назива и говорном зоном. Уобичајан говор има интензитет од 40 до 60 dB, тихи говор (шапат) од 20 до 40 dB, док се приликом викања интензитет креће од 60 до 80 dB (Бабић, 2007).

Особе које имају оштећење слуха имају смањен динамички опсег слушања, односно мању разлику између прага слуха и прага бола. У случајевима наглувости, постојаће квалитативне разлике у чујењу у зависности од тога које фреквенције су захваћене оштећењем и који је праг слуха на њима (Дефектолошки лексикон, 1999).

Светска здравствена организација (енгл. *World Health Organization – WHO*) наводи да око 466 милиона људи (од којих око 34 милиона деце) има потребу за рехабилитацијом услед постојања неког облика оштећења слуха (World Health Organization, 2017).

У Републици Србији не постоји званичан регистар о броју глувих и наглувих особа. Савези глувих и наглувих у Србији наводе приближне вредности својих чланова од око 30.000 глувих и 10.000 наглувих, уз напомињање да је број свих особа са оштећењем

слуха много већи јер они располажу само подацима о глувим и наглувим особама које су део неког званичног савеза (Николић, Секуловић и Остојић, 2016).

Дете са оштећењем слуха се рађа са истим потенцијалом за развој као и сва остала деца типичног развоја. Међутим, оштећење слуха је сензорно оштећење које оставља вишеструке последице на психофизички развој детета, те захтева организован рад и модификације за остваривање тих потенцијала. Од рођења њихова искуства су другачија и формирају се квалитативно другачијим средствима и путевима. Остају ускраћени за сва искуства која нам пружа чуло слуха, посебно људски глас и говор, што утиче на формирање слике света и њих самих у њему (Радоман, у Хрњица 1991).

Период раног детињства, од 6 месеци до 5 година, је период најинтензивнијег развоја слушања, говора и језика. Током тог периода се развија бинаурално слушање и способност локализације извора звука, и то:

- од 6. до 7. месеца слушање у хоризонталној равни,
- од 9. до 11. месеца слушање према горе,
- од 12. до 14. месеца слушање према доле и
- од 15. до 18. месеца директна локализација извора звука (Остојић и Микић, 2010).

Најинтензивнији сензитивни период сазревања уз присуство звучне стимулације је прве 3,5 године живота детета, и он траје до 7. године. Овај податак говори у прилог важности што раније амплификације уз помоћ апарата или кохлеарне имплантације. Изостанак развоја функција у првим месецима када је пластичност мозга највећа доводи до ланчане реакције и утицаја постојећих дефицита на развој говорно – језичких и сазнајних способности које се надовезују и међусобно утичу једна на другу (Ђоковић, Остојић, Радовановић и Славнић, 2005).

Развој функције слушања се завршава у касном детињству, на узрасту од 6. до 12 године. Дете са очуваном функцијом слушања на узрасту од 12 година достиже аудитивне способности одрасле особе и способно је за фину аудитивну анализу. Дете од 12 година је способно да разуме говор и када је интензитет буке изнад нивоа говора и до 2 dB, док је са 6 година та разлика била максимално 0.5 dB (Ђоковић и сарадници, 2005).

У зависности од врсте и степена оштећења слуха, код деце у развојном периоду се могу приметити следећи аудитивни дефицити:

- неадекватна перцепција звука,
- проблем локализације звука у простору,

- тешкоће приликом слушања у бучном окружењу,
- проблем у аудитивној дискриминацији,
- отежана дискриминација различитих звукова,
- недовољно разликовање секвенци различитих звукова,
- отежано повезивање звука са значењем,
- проблем у формирању стабилне конфигурације звука речи,
- лоша аудитивна меморија итд. (Радоман, 2005).

Аудитивни дефицити утичу на целокупан развој детета, а највише потешкоћа је присутно у емоционалном, социјалном, сазнајном и говорно – језичком развоју, док се као примарни хендикеп са којим се ова деца сусрећу јавља ограничена комуникација (Радоман, у Хрњица 1991).

2. СУРДОПЕДАГОШКЕ КАРАКТЕРИСТИКЕ ГЛУВЕ И НАГЛУВЕ ДЕЦЕ

Особе које имају трајно снижење или оштећење слуха у опсегу од 25 до 90 dB, на једном или оба ува и које доводи до тога да је говорна комуникација отежана називају се наглувима, док глувоћа представља потпуни губитак способности перцепције звука, који омета успостављање било каквог социјалног контакта и где не постоји одговор на звучни стимулус интензитета од 120 dB на било којој испитиваној фреквенцији (Симић, Дурановић и Бабац, 2018).

Примање сазнајних искустава путем чула слуха је смањено или онемогућено, те долази до рушења равнотеже у сарадњи чула, што утиче и на промене у психичким процесима детета и доводи до бројних последица по развој. Због тога је дете са оштећењем слуха комплексна личност, и може се посматрати кроз три карактеристична типа, а то су: наглуво дете, глуво дете и оглувело дете (Савић и Ивановић, 1994).

2.1. Наглуво дете

Наглуво дете поседује одређене остатке слуха, те ће оно репродуковати говор своје околине онако како га чује, па ће многи гласови бити погрешно изговорани а речи дисторзоване. Током конверзације, дете ће окретати главу ка саговорнику како би прочитало говор са усана, приближаваће се извору звука а на лицу ће бити писутан константан напор да чује. Глас наглувог детета може бити тих, промукао, без ритма и наглашавања, до често непријатног и грубог тембра. Присутна је аграматичност у говору (Савић, Ивановић, 1994).

Наглуво дете у школи улази у свет чујућих вршњака, где се суочава са неразумевањем и отежаном комуникацијом, што ограничава дететов круг комуникације те доводи до избегавања свих и повлачења у себе (Савић и Ивановић, 1994).

Уз рано откривање оштећења слуха, прихватање и рану интервенцију, наглуво дете има могућност да оствари максимум својих потенцијала и буде део друштва подједнако као и дете које чује (Савић и Ивановић, 1994).

2.2. Глуво дете

Иако оштећење слуха није видљиво, оно се може приметити уколико се уочавају неке особине самог детета. Карактеристичне манифестације глувог детета су: више плаче, нервозније је, држи се рукама за уво, не буди се на јачи шум (пад предмета, шкрипа врата, лупање итд.), врисне када му се пипне трагус, не окреће се према гласу мајке итд. Неки

аутори сматрају да глува беба другачије плаче јер изостају акустички надражаји од сопственог плача. Глуве бебе се могу умирити када се узму у руке и када им се прича, али се то дешава због вибрација говора које осете на грудима особе која их држи (Савић и Ивановић, 1994).

Међутим, када дете мало порасте, манифестације су очигледније. Због поремећаја вестибуларног апарата дете нестабилније хода, престаје да гуче и тепа, реаговаће само на викање али не и на нормалан интензитет говора, када почне да проговара (око друге године) задржаће се на репетитивним слоговима као што су ма-ма-ма, ба-ба-ба, да-да итд. (Савић и Ивановић, 1994).

С озиром да говор прати дечију игру и помаже развоју мишљења, мисао глувог детета почиње да заостаје и претвара се у конкретизацију гестовног представљања речи, те се готови редају један поред другог и тако стварају специфичну лексику гестовног споразумевања. Глуво дете говор учи вештачким путем, што захтева много труда и времена. Мишљење им је непотпуно, због недостатка акустичког надражаја и каузалности зашто. Током ових процеса, школа има огроман значај. Школа их помоћу сурдодидактичких поступака учи говору, логичком расуђивању, закључивању, укратко преласку од фазе номинације предмета до фазе комуникације (Савић и Ивановић, 1994).

2.3. Оглувело дете

Оглувело дете има много развојних сличности са наглувим дететом, али што је оштећење настало касније, то су разлике веће. Губитак слуха у старијем узрасту психички погађа дете, које се повлачи у себе и постаје нервозно, пасивно а понекад и агресивно. Пресудну улогу у овим ситуацијама игра ужа и шира социјална средина, која треба да прихвати особу и помогне јој у рехабилитацији и ресоцијализацији. Слух никада није у потпуности уништен. Постоје остаци које треба очувати и аудитивним тренингом развити аудитивну пажњу да оглувела особа може, уз помоћ слушног апарата, да комуницира свакодневно у складу са својим потребама (Савић и Ивановић, 1994).

3. ДИЛЕМЕ ГЕСТОВНОГ ИЛИ ОРАЛНОГ СИСТЕМА

Различити приступи развоју деце оштећеног слуха утицали су на креирање великог броја, често потпуно супротних рехабилитационих и образовних програма, који су се развијали и мењали од средине XVIII века до данас. Током историје образовања, хабилитације и рехабилитације деце са оштећеним слухом смењивала се доминација оралне (вербалне) комуникативне методе насупрот знаковној (гестовној) (Радоман и Николић, 2013).

Оба система у раду са глувом и наглувом децом су наступала са одређеним аргументима, и дилема орализам или мануелизам траје и дан данас.

3.1. Мимичко – гестовни или француски систем

Овај систем се заснива на мишљењу да је развој глувог детета могућ усавршавањем његових природних способности до највишег нивоа. Сматрали су да се сви други облици сазнајног развоја, па тако и апстрактно мишљење, могу развити из природног начина општења гувих, односно гестовног говора. Заступали су отварање обавезних јавних школа, посебно за ону децу која долазе из сиромашнијих породица. Први су увели насатавни програм и захтевали умно, физичко и морално васпитање глувих. Сви постављени циљеви овог система нису се могли остварити искључиво путем гестовне комуникације, па су те препреке покушали да превазиђу развојем геста и увођењем граматике, аналогно граматици француског језика. Тако је настао Сикаров вештачки гест, што је довело до постепеног распада овог система. Уводећи говорне елементе гестовна метода је почела да се гаси, а гестовно – мимички систем је полако постајао гестовно – орални систем (Савић и Ивановић, 1994).

3.2. Орални или немачки систем

Крајем XVIII века у Немачкој се јавио орални систем, чији је оснивач био Самуел Хајнике отворивши своју приватну школу за глуве у Лајпцигу. Присталице овог система наводе да природне способности глувих нису довољне за умни развој, те су заговарали забрану употребе геста како би глуви развили реч која изазива мишљење. Циљ васпитања и образовања глувих у овом систему је реч односно говор. Садржају говора се поклањала знатно мања пажња, па су глуви често чисто изговарали речи али је укупно стечено знање било веома сиромашно и недовољно за њихове свакодневне потребе. Овај систем је имао много критика, посебно од стране француских стручњака.

Схвативши да у школама не могу потпуно забранити употребу геста, немачки сурдопедагози су ипак дозволили употребу мимике и геста као додатног средства које даје јасност глувима и олакшава им схватање појединих појмова (Савић и Ивановић, 1994).

Борба ова два правца трајале је све до 1874. године када је немачки сурдопедагог Јоханес Фатер помирио оба правца узевши из сваког оно што је позитивно и истакао ново начело „чист говор уз обиље потребног знања за живот.“ Међутим, поред дискусија о потреби и важности оралног говора за образовање глувих, у школама са глуву децу и даље је већином била присутна гстикулација и дактилологија. То је трајало све до 1880. године, када је на Међународном конгресу о образовању деце са оштећеним слухом у Милану усвојена резолуција о искључивом коришћењу оралне методе након чега је знаковни језик званично потиснут из школа за глуву децу (Радоман и Николић, 2013).

3.3. Дилеме данас

Присталице оралистичке школе и данас сматрају да особе оштећеног слуха морају да се ослоне искључиво на говор, дакле вербалну комуникацију. Критикују невербалну знаковну комуникацију јер сматрају да је знаковни језик исувише конкретан, да тешко преноси апстрактне појмове и отежава развој апстрактног мишљења код глуве деце. Такође, сматрају да знаковни језик отежава развој способности и мотивације за стицање говорног језика и вербалне комуникације. Са друге стране, присталице знаковног језика инсистирају на коришћењу визуелно гестовног модалитета и ефикасности знаковног језика (Савић, 2002).

Начин комуникације који дете користи директно утиче на процес образовања. Коју врсту комуникације ће користити глува и наглува деца зависи и од тога да ли су рођени у породици чујућих или глувих родитеља. До двадесет и четвртог месеца, деца уредног слуха уче језик околине, говорни језик, и комбинују речи у експресивној комуникацији (Исаковић, 2013). У природној интеракцији глуве деце узраста од 19 до 24 месеца и њихових глувих родитеља, анализирано је око 1018 знакова. У продукцији првих знакова, деца праве сличне грешке као и чујућа деца приликом продукције гласова. То су најчешће супституције, омисије, дисторзије херема итд. (Morgan, Barrett-Jones & Stoneham, 2007). Уколико породица глувих родитеља добије дете уредног слуха, оно ће паралелно, веома лако савладавати оба језика. Знаковни језик у комуникацији са

родитељима, а говорни у контакту са средином. Та деца најчешће постају билингвална, тј. потпуно језички компетентна у оба језика (Димић и Исаковић, 2018).

3.4. Билингвизам глуве и наглуве деце

Постоји група аутора који заговарају употребу знаковног језика у форми билингвизма. Рани билингвизам глуве и наглуве деце је од изузетне важности за њихов развој. Ефикасна рана комуникација, без обзира у оквиру ког језичког модалитета се јавља, заједно са прихватањем детета, основа је успешног когнитивног развоја и развоја целе личности детета, што представља основу изградње језичких вештина (Ковачевић и Радовановић, 2006).

Глува деца имају сложен задатак јер двојезичност остварују усвајањем два језика путем два различита модалитета. Услови да глува деца успешно науче други језик су јак први језик, потпуна приступачност другом језику, јасна одвојеност два језика, интензивна изложеност другом језику, односно мноштво прилика за функционалну употребу другог језика у реалним комуникацијским ситуацијама (Brdarić Jončić i Kolarić, 2012).

Глува деца чујућих родитеља спадају у специфичну групу, јер у тим случајевима родитељи и деца уче знаковни језик истовремено. Билингвални приступ у раду са њима почиње применом програма ране интервенције. Овим програмима омогућава се да родитељи науче национални знаковни језик, пружа им се саветодавна помоћ, укључују се у живот заједнице глувих, остварују се дружења са одраслим глувим особама, као и вршњацима њихове деце која такође имају оштећење (Ковачевић, Димић и Исаковић, 2020). Важност ране интервенције се истиче због постојања критичног периода за усвајање језика. Глува деца која почну да уче знаковни језик након критичног периода за усвајање језика просечно слабије владају првим (знаковним) језиком од изворних говорника, од глувих који су га раније почели учити, па чак и од оних наглувих или касније оглувелих који су га усвајали као други језик, са стандардним усвојеним говорним језиком као примарним (Brdarić Jončić i Kolarić, 2012).

Двојезични образовни приступ пружа глувој деци прилику да науче знаковни језик и говорне/писане језике и омогућава им приступ наставном плану и програму на њима најприступачнији начин, показујући им да се вреднују глувоћа, знаковни језици култура глувих (Swanwick, 2016). Васпитне и образовне установе имају задатак да

омогуће деци да наставе да усвајају онај начин комуникације који су почели у породици. Последњих деценија се ради на томе да се приликом образовања деце са оштећењем слуха користи билингвални приступ, где знаковни језик добија статус примарног језика (Ковачевић, Димић и Исаковић, 2020).

Разумевање дететовог културног идентитета кључни је фактор за успешно билингвално образовање. Деца која се позитивно идентификују са обе културе боље уче језик и напредују, него она деца која имају конфликт културног идентитета те слабије познају оба језика (Brdarić Jončić i Kolarić, 2012).

У неким земљама света је на снази Закон о билингвалном образовању, као начину за максимално остваривање потенцијала сваког појединца и омогућавање највишег нивоа образовања. Увођење и правилно спровођење двојезичног образовања подразумева употребу одговарајућих материјала, креирање програма образовања, добро обучен и стручан просветни кадар, доступност и употребу асистивне технологије (Радић Шестић, Остојић и Ђоковић, 2015).

Узимајући у обзир социјални модел ометености, циљеви знаковног билингвизма су:

- Обезбедити глувој деци да постану језички компетентни у оба језика.
- Пружити глувој деци једнако могућности учествовања у активностима обе културе.
- Пружити глувој деци развој позитивног идентитета кроз припадност заједници глувих, употребу знаковног језика и заједничка искуства у свету глувоће.
- Омогућити глувој деци потпун приступ васпитно – образовним садржајима и активностима (Brdarić Jončić i Kolarić, 2012).

4. ЗНАКОВНИ ЈЕЗИК

Филозофска основа знаковне методе базира се на учењу француских филозофа који су тврдили да ништа не постоји у свести што претходно није било у чулима. Методске и троријске основе, као и практичну примену поставио је Шарл Мишел де л'Епе у својим књигама. Знаковна метода полази од природног геста и подразумева систем знакова који се остварују условним покретима руку који су обилно праћени мимиком у циљу комуникације глуве особе са околином. Међутим временом, посебно током образовања глувих, јавила се потреба за променама. Након смрти де л'Епеа, Сикар је развио систем условних знакова за одређене појмове у који су унети вештачки знакови за граматичке облике (падеже и лица), те је тако добијен такозвани школски гест. Према Сикару, „гестикација је директно, условно договорено, адекватно означавање предмета и радњи, који се употребљавају у настави као средство у почетној фази говорне наставе док још није савладана артикулација, али и касније, у вишим разредима, за тумачење значења непознати речи са којима се глуви ђаци сусрећу у тексту или у наставниковом излагању“ (Савић и Ивановић, 1994).

Димић (2002) истиче, да се сви гестови могу поделити у две групе:

1. природни гестови и
2. конвенционални гестови (Димић, 2002).

Природни гестови су они са којима се срећемо кроз спонтане природне покрете у свакодневном животу. Природне гестове делимо на: директне (показне) и имитирајуће. Директни или показни гестови су они који се односе на предмете који могу да се виде, покажу, опипају и слично, а имитирајући гестови настају имитирањем одређених садржаја о којима се говори. Имитирају се предмети, људи, животиње, доживљаји, догађаји, оно што је најочљивије и што их одређује. Имитирајуће гестове може свако да разуме, јер су описни и једноставни. Друга група су конвенционални гестови, и то су вештачки гестови који су се, после извесног времена, усталили и постали својина свих генерација глувих једне школе или шире. У почетку неки од њих су били природни (показни или имитирајући), али током вишегодишње употребе постали су општи, конвенционални (Димић, 2002).

Знаковни језик се не заснива на звуку него на ручно – визуелној манифестацији. УНЕСКО дефинише знаковни језик као облик невербалне комуникације у коме се речи односно појмови приказују знацима који носе значење мисли, речи или читаве

реченице. Знаковни језик јесте примарни начин комуникације глувих особа и користе га глуви у целом свету. Његова употреба доприноси њиховом идентитету и пружа им осећај сигурности и припадања (према ур. Поповић, 2016).

Усвајањем употребом знаковног језика отклањају се проблеми ограниченог примања порука и ограничене комуникације. То је језик који користи мануелне симболе да изрази идеје и концепте. Такође, део знаковног језика је и прстна азбука (дактилологија). То је техника у којој су слова приказана различитим положајем прстију једне или обе руке. За свако слово алфабетског писма постоји посебан знак. Позитивне стране употребе дактилологије су велика примењивост и прилагодљивост, брзо се учи и може се користити за сигнализирање неограниченог броја речи. Дактилологија се често употребљава истовремено са говором (Ковачевић и сарадници, 2020). Прстна азбука доприноси побољшању артикулације и дискриминације гласова и доприноси бољем читању говора са усана и лица саговорника. Дактилологију је најбоље посматрати као помоћни систем сигнализације, као везу између говорног и писаног језика с једне стране и знаковног језика с друге стране (Naptonstall-Nykaza & Schick, 2007).

Данас се зна да знаковни језици имају структуру која се по својој сложености може поредити са структуром говорног и писаног језика. Различити знаковни језици се користе у различитим деловима света и они међусобно нису разумљиви. Користе се различити знакови и различита правила за њихово грађење (различит редослед знакова) као и различита структура реченице (Димић, Половина и Кашић, 2009).

Сваки знак има одређену структуру:

1. Конфигурација шаке и прстију – сваки знаковни језик има ограничен број могућих конфигурација за формирање знакова који су део унапред утврђеног лексикона.
2. Место артикулације – односи се на место контакта руке са телом или место у простору у близини тела. Када приликом извођења знака, рука не остварује контакт са телом или није у близини, сматра се да је знак изведен у неутралном простору.
3. Покрет – односи се на покрет дуж неке путање (на пример горе, доле, напред, назад итд.) или на промену у конфигурацији.
4. Оријентација – односи се на смер у којем су прсти или длан усмерени приликом извођења знака.

5. Немануелне ознаке – обухватају говорну (нечујно изговарање речи из говорног језика), оралну компоненту (гестикулација уснама), надуване образе, скупљене обрве, извијене обрве, напућене или развучене усне и поглед (ур. Поповић, 2016).

Пример у српском знаковном језику, СЕТИТИ-СЕ:

1. Конфигурација шаке – сви прсти савијени у песницу, осим кажипрста који је испружен,
2. Место артикулације – слепоочница,
3. Покрет – нема,
4. Оријентација – ка лицу,
5. Немануелне ознаке – необавезно (ур. Поповић, 2016).

Место, покрет и оријентација (смер) преносе семантичке, граматичке и прагматичне информације. Као важно се истиче контакт очима и фацијална експресија, која у великој мери утиче у стварању знаковног језика, и помаже у остваривању комуникације између две особе (Радић Шестић и сарадници, 2015).

Лексичко проширивање значења у знаковном језику подразумева да утврђени знак временом добије ново значење и постане вишезначан. На пример, развојем информациониих технологија знакови за *миш*, *сачувати*, *отворити* су попримили нова значења. Метонимија је такође један од начина стварања нових значења знакова. То је процес којим се значење знака који се односи на конкретну радњу или предмет проширује да означи нешто што је у директној или индиректној вези са датим појмом. На пример, знак за *турбан* је и знак за *Турску* (ур. Поповић, 2016). Знаковни језик обилује и синонимним значењима, која су недиференцирана јер један исти знак може да одређује и предмет и радњу која се тим предметом врши, као и личност која је извршава (на пример *игла*, *шити*, *кројач*) (Савић и Ивановић, 1994).

У знаковним језицима је тешко утврдити границе реченица, посебно када је особа флуентна, где су евентуалне паузе, или јасне промене положаја тела веома тешко уочљиве (Димић и сарадници, 2009).

Светска федерација глувих (енгл. *World federation of the Deaf – WFD*), коју чини 128 земаља света, је предложила следеће препоруке својим чланицама, које су првенствено усмерене на заштиту људских права глувих и наглувих особа, и односе се на доступност и право на употребу знаковног језика (ур. Поповић, 2016).

1. Признавање знаковног језика, што подразумева укључивање и поштовање целокупне културе и идентитета глувих.
2. Омогућавање двојезичног (билингвалног) образовања, што подразумева образовање на знаковном и оралном језику.
3. Доступност свих сегмената друштвеног живота и заштита од дискриминације.
4. Омогућавање употребе тумача за знаковни језик када год је то потребно (ур. Поповић, 2016).

Централни део сва четири фактора чини знаковни језик, који их повезује, ради уважавања културе и идентитета глувих особа.

Ослањајући се на постулате француске школе, амерички предавач Томас Галодет је унапредио и усавршио амерички знаковни језик. Основао је Галодет колеџ, универзитет на којем се предаје искључиво на знаковном језику и који од оснивања па све до данас представља најзначајнији образовни, уметнички и научни центар културе глувих (Радоман и Николић, 2013).

5. СРПСКИ ЗНАКОВНИ ЈЕЗИК

У Србији, Српски знаковни језик јесте први и најважнији начин комуникације заједнице глувих. Незваничне информације из 2016. године говоре о томе да око осам хиљада глувих особа упоредљава знаковни језик као свој матерњи. Постоји пет облика српског знаковног језика, који су се развили око места где се налазе школе за глуву и наглуву децу (у северној Србији, Београду, централној Србији, западној Србији и јужној Србији) (ур. Поповић, 2016).

Познато је да се знаковни језици не заснивају на говорним језицима. Погрешно је мислити да је српски знаковни језик заправо српски језик у знаковном облику. Многи аспекти граматике и лексике су потпуно другачији. На пример, реч тежина има више значења у српском језику у зависности од различитог контекста (носити сву тежину на својим леђима, осећати тежину у глави или ногама, обећање које има тежину), где ће свако бити приказано различитим знаком у српском знаковном језику. Граматика српског језика се разликује од правила која се користе у српском знаковном језику. Навешћемо пример грађења множине именица. У српском знаковном језику се множина не гради додавањем суфикса на именицу, него модификацијом именица. Модификација може да се односи на редупликацију (понављање покрета рукама на два или три различита места у простору), употребу знака за број или знаковне речи која именује прилог за количину (много дечек). Такође, не постоји писани облик српског знаковног језика. Глуве особе се ослањају на српски језик током читања и писања, али нивои компетенције и нивои флуентности су индивидуални и различити (ур. Поповић, 2016).

Типови реченица у српском знаковном језику су обавештајне, упитне, заповедне и узвичне. Основни ред у простој обавештајној реченици је субјекат – предикат – објекат. Разликујемо две врте упитних реченица: упитне да ли реченице и упитне реченице са упитним заменицама (ко, шта, колико, када, зашто, како, где). Упитне да ли реченице се обично препознају по присуству немануелног обележја извијених обрва (она – учити – плесати+извијенеобрве – Да ли она учи да плеше?). Типична упитна реченица са упитном заменицом се препознаје по присутности скупљених обрва и погледу ка саговорнику (шта – видети+скупљене брве – Шта си видео?). У заповедним реченицама субјекат се не исказује, а присутни су мрштење и директан поглед ка саговорнику током гестикаулације. Немануелна обележја која су присутна у узвичним реченицама зависе од осећања које преовладава код особе која знакује (ур. Поповић, 2016).

Основна функција придева је атрибуцка или предикативна (атрибуцка: Има *леп* хаљина, Воли једе *пуњен* паприка; предикатска: Болест *наследан*). Знаковне речи за описне придеве могу да имају три степена - позитив, компаратив и суперлатив (на пример добар, боље и више боље; високо, још високо, више високо) (Димић и сарадници, 2009).

Иако закон у нашој држави говори о томе да сви имају право на високо образовање, чињеница је да глуви ученици не добијају довољно знања које би им омогућило упис на високошколску установу (ур. Поповић, 2016).

6. ОБРАЗОВАЊЕ ГЛУВЕ И НАГЛУВЕ ДЕЦЕ

Образовање се сматра кључном кариком сваког друштва чија је улога да пренесе неопходно знање за активно и успешно учествовање у развоју друштва (Јаблан, 2016). На тај начин долази до развоја радних способности и припремања деце за живот и рад. Сви први покушаји и облици образовања уопште се везују за хришћанство и свештенике, те тако најстарије информације о образовању деце са оштећењем слуха долазе из Шпаније, где је свештеник Педро Понс де Леон у манастиру учио глуву децу знаковном језику (Рапаић, 2015). Пратећи ову праксу, Хуан Пабло Боне је 1620. године у Мадриду објавио прву књигу на ту тему под називом „Сажета слова и уметност учења говора код немих“. Надаље, Шарл Мишел де л'Епе, познат и као „отац глувих“, је основао прву бесплатну школу за глуве у свету 1760. године у Паризу, као и француски знаковни језик. У Србији је прва школа за образовање глувих основана у Пожаревцу 1898. године (Ковачевић и Радовановић, 2006).

Однос према деци са било којим типом сметње у развоју, па самим тим и са оштећењем слуха је пролазио кроз више фаза паралелно са развојем друштва. Самим тим је и образовање посматрано на различите начине (Ковачевић и Радовановић, 2006).

У најстаријем периоду друштво је сматрало да деца са сметњама у развоју немају право на живот, да су они казна за почињене грехе родитеља и да представљају само терет целокупној заједници. Прва промена која се десила била је померање од маргинализације, односно невидљивости и немогућности укључивања на било који начин у било коју сферу друштва па тако и у систем образовања, до сегрегације, која је подразумевала одвајање ученика у школе за образовање ученика са сметњама у развоју (Степановић, 2016). Каснији развој мисли подразумева појаву концепата нормализације и интеграције, који су се темељили на одбацивању дискриминације и прихватању различитости. Тежило се спровођењу социјалне интеграције кроз школовање деце са блажим облицима ометености у редовним школама. Међутим, у пракси је то означавало искључиво физичку интеграцију, односно само присуство и боравак у истој учионици, где је једини циљ био усмерен на место и време које је дете проводило са ученицима типичне популације. Због тога првобитна идеја интеграције није задовољена. Последњих деценија све активности су усмерене ка развоју и додатном унапређивању идеје о инклузији, која се истовремено односи на друштвене, образовне и индивидуалне вредности појединца (Јаблан, 2016).

Свака група деце са слушним оштећењем може да се едукује на одређени начин, од кућног тренинга до професионалног оспособљавања, само уз употребу различитих метода, приступа и стратегија који су условљени физиолошким могућностима слуха детета у различитим животним добима (Симеуновић и Спасојевић, 2005). Приликом организовања и спровођења система васпитања и образовања деце са оштећењем слуха, најважнији фактори који утичу на сваки аспект тих процеса јесу:

1. степен оштећења слуха,
2. време настанка и
3. ниво говорних способности (Савић и Ивановић, 1994).

Оштећење слуха које је настало током школовања оставља релативно мале последице на образовање јер је већ дошло до развоја говора, језика, полуапстрактног и апстрактног мишљења. Међутим, уколико је до оштећења дошло пре, на рођењу или у прелингвалном периоду, долази до више препрека које се теже могу савладати и које захтевају дуготрајнији и свеобухватнији рад. Што је већи степен оштећења слуха, а старосни узраст детета млађи, негативне последице су теже, и обрнуто (Рапаић, 2015).

6.1.Школовање глуве и наглуве деце

У прошлости, медицинско, просветно и социјално законодавство у нашој држави, је узимало четрдесети децибел за одређивање да ли ће дете бити укључено у редован или специјалан систем образовања (Савић и Ивановић, 1994). Оштећења од 40 до 60 dB су се сматрала граничним случајевима, који уз адекватну амплификацију и правовремен и добро спроведен рехабилитациони третман, могу успешно бити интегрисани у редован школски систем. Од 60 до 80 dB су тешка оштећења, која захтевају посебан третман и похађање одељења за наглуву децу, при редовној или специјалној школи. У случајевима када је оштећење од 80 до 95 dB присутни су минимални и ирепарабилни остаци слуха, и то су деца која се приближавају глувоћи, која као и деца са оштећењем преко 95 dB захтевају посебан сурдопедагошки третман у школи за образовање глувих (Ковачевић и Радовановић, 2006).

Касније је у Србији дошло до промене система образовања. Од 2009. године, сва деца се образују према једном програму, са једнаким правом на образовање које ће уважавати њихове специфичности, и остварују право на мере индивидуализације или на школовање према индивидуалном образовном плану (ИОП), уколико им је потребан неки вид додатне образовне, здравствене или социјалне подршке (Службени гласник

РС, бр. 88/2017). У зависности од нивоа потребне подршке одређује се тип образовања. Данас се код нас деца са оштећењем слуха образују у редовним школама или у школама за образовање ученика са сметњама у развоју. Школовање у редовним школама подразумева спровођење инклузије и поштовање социјалног модела ометености (Ковачевић и Радовановић, 2006).

Инклузија је термин који се односи на целокупно друштво и подразумева развој толеранције и емпатије према индивидуалним разликама и потребама, при чему долази до ширења друштвене свести. Као једна од фаза овог сложеног и дуготрајног процеса издваја се образовање и оспособљавање за што самосталнији живот и рад у заједници. Због тога се појам инклузије најчешће и употребљава у контексту образовања. Инклузивно образовање се односи на скуп педагошких мера са циљем да се свако дете развија у складу са својим способностима и сопственом темпу напредовања (Јаблан, 2016). За остваривање овог циља неопходно је прилагођавање првенствено школског окружења потребама деце, што захтева свеобухватну припрему и подршку шире социјалне средине. Поред обавезних предмета глуви и наглуви ученици се по потреби укључују у одговарајуће обавезне ваннаставне активности, као што су: аудитивне вежбе, вежбе за развој аудитивне пажње, вежбе артикулације, логопедске вежбе, редукација психомоторике, превентивно корективне вежбе итд. (Шћепановић, 2019). Социјални модел ометености посматра ометеност као резултат социјалних баријера различитих врста као што су негативни ставови, предрасуде, дискриминација, недоступне информације, неприступачно физичко и социјално окружење итд. (Рапаић, 2015). Обавеза целог друштва је да модификује средину, уклони све баријере, како би се свима омогућила потпуна партиципација у свим аспектима живота. Четири главна принципа социјалног модела посматрања ометености су:

1. принцип једнакости,
2. принцип нормализације,
3. принцип осјетљивости и
4. принцип уважавања (Јаблан, 2016).

У школама за образовање ученика са сметњама у развоју, наставни процес за децу оштећеног слуха мора поштовати и усклађивати опште дидактичке принципе, опште дефектолошке принципе и специфичне сурдопедагошке принципе (Павковић, 2016). У специфичне сурдопедагошке принципе се убрајају:

1. Принцип оралне гласовно – говорне комуникације,
2. Принцип научне заснованости сурдопедагошког рада,

3. Принцип индивидуалног и индивидуализованог приступа појединцу,
4. Принцип доступности и сразмерности наставног градива,
5. Принцип континуитета у образовном и рехабилитационом процесу,
6. Принцип компензације оштећења са или без индивидуалне примене сурдотехничких средстава,
7. Принцип практичне повезаности знања са професионалном делатношћу и
8. Принцип социјалне припремљености (Савић и Ивановић, 1994).

7. ИНКЛУЗИВНО ОБРАЗОВАЊЕ ГЛУВЕ И НАГЛУВЕ ДЕЦЕ

Концепт инклузије пружа многе погодности, како за ученике са сметњама у развоју, тако и за ученике типичног развоја. У инклузивним срединама деца се на непосредан начин упознају са различитостима и уче да буду толерантни и емпатични (Радић Шестић и Шешум, 2016).

Ипак, много глувих сматра да су школе заглуву и наглуву децу адекватнија средина за образовање ученика оштећеног слуха у односу на инклузивна одељења, будући да похађање инклузивне наставе нејчешће подразумева посредну комуникацију са другима уз помоћ интерпретатора (тумача). Као велики недостатак инклузивног образовања истичу и малобројност или потпуни изостанак глувих вршњака, као и глувих узора са којима би се ученици могли идентификовати. Све наведено глуве родитеље опредељује да чешће своју глуву децу уписују у школе за образовање глуве и наглуве деце, у поређењу са другим групама родитеља деце са ометеношћу (Holden-Pitt, 1997).

Чињеница је да се могу истаћи и позитивне и негативне стране инклузивног образовања. Позитивне стране се односе на већу укљученост родитеља у школске и друштвене активности глувог ученика и непостојање потребе за емоционалним и физичким одвајањем од примарне породице, што је често случај са школама за глуву и наглуву децу јер не постоје у сваком месту. Негативне стране се углавном односе на клавитет социјалних интеракција и недовољно уважавање културе глувих. Вршњаци типичне популације избегавају контакт са глувом и наглувом децом, што доводи до могућег осећаја усамљености и социјалне изолације, која је посебно наглашена у инклузивним школама у којима је нејчешће један глуви ученик представник целе заједнице глувих (Радић Шестић и Шешум, 2016).

Резултати истраживања указују да сама примена инклузије није довољна за повећање броја социјалних контаката и пријатељстава са вршњацима типичног развоја, будући да су чујући вршњаци склонији да се упуштају у интеракције са децом без ометености (Guralnick, Connor, Hammond, Gottman & Kinnish, 1995). Супротно и деца са сметњама у развојусу склонија да се друже са сличнима себи, него са вршњацима типичног развоја (Minnett, Clark & Wilson, 1995).

У студији спроведеној у Сједињеним Америчким Државама (1993) испитивао се утицај врсте школе (инклузивна или специјална) коју похађа ученик са оштећењем слуха на

његов социо – емоционални развој. Резултати говоре да глуви ученици углавном нису прихваћени од стране чујућих вршњака, због чега се често осећају усамљено, одбачено и изоловано у односу на друштво (према Радић Шестић и Шешум, 2016).

Насупрот њима, глуви ученици који похађају школе за глуве и наглуве показују већу емотивну стабилност, осећање прихваћености, и склапају значајно више пријатељстава са вршњацима (Marschark, 2007). На основу ових података можемо закључити да, супротно тврдњама заговорника инклузије, глуви и наглуви ученици који похађају инклузивну наставу не остварују корист на социо – емоционалном плану. Налази Стинсона и Клувина, такође указују да они испољавају више проблема са развојем идентитета, емоционалном стабилношћу, као и иницирањем и одржавањем пријатељских односа са вршњацима (Радић Шестић и Шешум, 2016).

Студија из 2004. године указује да се чак и ученици са благим или једностраним оштећењем слуха суочавају са већим тешкоћама у погледу школске успешности и друштвеног функционисања у инклузивним условима, него њихови чујући вршњаци (Nadjikakou & Stavrou, 2016).

Ипак, значајно је нагласити да су искуства у погледу социјалног прихватања глувих и наглувих ученика у редовним школама индивидуални и да се разликују, те у литератури постоје и примери добре и позитивне праксе. Пауер и Хајд истичу резултате истраживања који указују на прихваћеност глувих и наглувих од стране чујућих ученика, а тиме и на социјалне предности образовања глувих и наглувих у инклузивним школама (Power & Hyde, 2002). Антия и сарадници наглашавају да су предности инклузије нарочито видљиве када се у школи јавно и организовано подстиче и охрабрује дружење са глувим и наглувим ученицима и када се опходи према њима као према равноправним члановима заједнице (Antia, Stinson & Gaustad, 2002).

Мартин и Бат-Чава су испитивали карактеристике глувих и наглувих ученика које чујући вршњаци перципирају као значајне за зближавање са њима у оквиру инклузивне школе. Аутори су утврдили да постоје евидентне полне разлике. Код глувих девојчица су више самопоуздање, већа спремност да постављају додатна питања у циљу разјашњења нејасних ситуација, као и способност да се саме организују у игри позитивно утицале на прихватање од стране типичних вршњака, док је код глувих дечака пресудан за прихватање у вршњачку групу чујућих вршњака био таленат и спремност за спортске активности (Martin & Bat-Chava, 2003).

Према Полату, низак ниво социјалне инклузије глувих и наглувих ученика може бити повезан и са присуством додатних ометености, као и тежим степеном и ранијим настанком оштећења слуха. С друге стране, виши ниво социјалне инклузије позитивно корелира са развијенијим говорним способностима глувих и наглувих ученика, слушним статусом њихових родитеља и бољим школским успехом. Ипак, степен оштећења слуха и врста комуникације коју користе се истичу као значајнији предиктори успешне социјалне инклузије глувих и наглувих, него њихова школска постигнућа (Polat, 2003). Стинсон и сарадници наглашавају да се разумљивост оралног говора глувих и наглувих ученика у многим студијама посебно издвојила као најзначајнији фактор који доприноси њиховој потпуној инклузији и социјалном прилагођавању (Stinson, Liu, Saur & Long, 1996).

У Америци глуви и наглуви ученици у редовном систему образовања имају подршку тумача за знаковни језик. Теоријски, примарна улога тумача је да преведе све што се дешава у учионици, међутим у пракси је то мало другачије. Тумач је тај који има слободу избора шта ће да преведе у процесу наставе. Полупревођење и прескакање се могу дешавати и због брзине и динамике спонтаног говора и немогућности тумача да све речено обухвати преводом. Такође, тумачи често наставникове исказе морају да поједноставе, да скрате како би детету били разумљиви, понове уколико процене да је то потребно, скрећу пажњу ученику итд. Следи, да тумачи за знаковни језик представљају подршку и помоћ детету у свим наставним активностима. Препрека која је присутна приликом увођења тумача у редовна одељења јесте што не постоји велики број флуентних тумача који додатно имају и компетенције да раде са глувом и наглувом децом. Најфлуентнији чујући говорници знаковног језика потичу из породица глувих и често немају образовање из области рада са глувим и наглувим ученицима, а са друге стране стручњаци немају довољно искуства у комуникацији знаковним језиком. Овај проблем захтева свеобухватан приступ и решење које ће омогућити глувој и наглувој деци напредак у инклузивним школама (Димић и Шешум, 2011).

Када говоримо о увођењу тумача у редовне школе, у литератури се проналази пример позитивне праксе из Загреба, који ћемо навести у наставку. Фране Јурлић, наставник математике у једној загребачкој гимназији, описао је своје искуство када се као разредни старешина у свом разреду сусрео са глувом ученицом, којој је знаковни језик био матерњи и која је у школском окружењу функционисала уз подршку тумача. Процес интеграције ученице поделио је на две етапе, пре почетка школске године и током школске године. Период пре почетка школске године се односио на упознавање

запослених у школи са новим начином рада, који је подразумевао сталан боравак тумача на часовима, анализирање наставног плана и програма свих предмета ради уочавања потенцијалних препрека и њихово отклањање, као и на сарадњу са родитељима. Током школске године било је потребно пронаћи најбољу позицију у учионици за све, како би сви имали јасан преглед табле, а глува ученица истовремено и поглед ка тумачу. Поред наведених Јурлић посебно истиче интеграцију ученице у разредну заједницу, која је текла нешто спорије. Вршњаци су одмах прихватили ученицу и тумача, али се јавио проблем у споразумевању са ученицом када тумач није био присутан. Такође, комуникација о темама које нису биле везане за наставу је увек опуштенија без посредника. Због тога је разредни старешина организовао да на часовима одељенске заједнице тумач подучава ученике знаковном језику, што је дало одличне резултате. Након тога, деца су могла на одморима слободно комуницирати са ученицом, боље се упознати и увежбавати знаковни језик. Током средњошколског образовања ученица је учествовала у свим активностима у разреду и ваннаставним активностима, излетима, матурској екскурзији и матурској вечери. На основу овог примера добре праксе, можемо истаћи постојање позитивних ефеката инклузије када се она спроводи на прави начин. Ми ћемо навести само неке: развијање свести о различитостима, развијање солидарности, емпатије, разумевања, усвајање нових знања (у овом случају основа знаковног језика), развој флексибилности увођењем алтернативних начина рада итд. (Јурлић, 2013).

8. ЦИЉ РАДА

Основни циљ овог рада је систематичан приказ, упоређивање и анализа расположивих и релевантних истраживања о значају знаковног језика у инклузивном образовању и васпитању.

Поред тога постављени су и следећи посебни циљеви:

- Утврдити утицај знаковног језика на когнитивни, емоционални и социјални развој глуве и наглуве деце.
- Утврдити утицај знаковног језика на остваривање школског успеха глуве и наглуве деце.
- Утврдити какве су компетенције учитеља за реализацију наставног процеса у инклузивним одељењима са глувом и наглувом децом.
- Утврдити какви су ставови наставника о њиховој спремности и отворености ка даљем стручном усавршавању у области рада са глувом и наглувом децом.

9. МАТЕРИЈАЛ И МЕТОД

У раду је дат преглед истраживачких радова који су у фокусу имали испитивање знаковног језика и академских постигнућа и његов утицај на целокупан развој глуве и наглуве деце.

За претрагу радова везаних за важност знаковног језика, академска постигнућа глуве и наглуве деце и компетенције наставника за рад у инклузивним условима, коришћена је база *Google Scholar, ResearchGate, Scribd, PubMed*. За претрагу су коришћене кључне речи у садржајима радова: знаковни језик, инклузивно образовање, глуви и наглуви, школски успех, ставови учитеља према глувој деци, ставови према знаковном језику, а на енглеском језику: *sign language, deaf and hard of hearing, academic success, inclusion, teachers' attitudes towards deaf children, receptive speech, word comprehension, receptive language disorder, receptive vocabulary*. Даље, у претрагу су укључени часописи у којима је објављен највећи број радова на ову тему: *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, American Annals of the Deaf, Teaching and Teacher Education*.

Анализирани су радови који су задовољили критеријуме избора, односно који дају одговоре на примарно постављено питање о значају употребе знаковног језика у инклузивном васпитању и образовању, а који су објављени у периоду од 2000. до 2020. године. Нису коришћени радови публиковани на конференцијама у изводу, већ целовити истраживачки радови објављени у научним часописима и зборницима радова. Коришћене су и листе референце из радова који су пронађени на основу претраге.

Преглед и анализа литературе и резултата релевантних истраживања има неколико сегмената:

- Анализа истраживачких налаза о утицају знаковног језика на когнитивни, емоционални и социјални развој глуве и наглуве деце.
- Анализа истраживачких налаза о утицају знаковног језика на остваривање школског успеха глуве и наглуве деце.
- Преглед литературе и налаза истраживања о компетенцијама учитеља за реализацију наставног проеса у инклузивним одељењима са глувом и наглувом децом.
- Преглед литературе и резултата истраживања ставова наставника о њиховој спремности и отворености ка даљем стручном усавршавању у области рада са глувом и наглувом децом.

10. УТИЦАЈ ЗНАКОВНОГ ЈЕЗИКА НА КОГНИТИВНИ, ЕМОЦИОНАЛНИ И СОЦИЈАЛНИ РАЗВОЈ ГЛУВЕ И НАГЛУВЕ ДЕЦЕ

Развој се посматра као вишедимензионалан процес који се одвија под утицајем биолошких, психолошких и социјалних чинилаца. У основи је пластичан (иако та способност опада са старењем) и одвија се у различитим контекстима (Митић, 2011).

У зависности од времена настанка, врсте и степена оштећења слуха, долази до различитих последица на развој глуве и наглуве деце. Највеће последице присутне су у говорно – језичком развоју, што последично оставља трагове и на когнитивни, емоционални и социјални развој (Ковачевић и Исаковић, 2019).

10.1. Утицај знаковног језика на когнитивни развој глуве и наглуве деце

Прва истраживања у психологији глувих спровела су се када се појавила Бине – Симонова скале за мерење интелигенције. Тако се почетком XX века дошло до закључка да глува деца показују заостајање у просеку од 2 године менталног узраста у односу на своје вршњаке који имају очуван слух, као и 5 година у образовном погледу. Међутим, поставља се питање валидности и научне порверености свих закључака о когнитивном развоју деце са оштећењем слуха, због присуства великог броја неслагања истраживача и непостојања конкретних одговора. Поједини аутори узимају у обзир природу тестова, који најчешће захтевају очувану комуникацију, те тако објашњавају инфериорност ове деце на тестовима, док други сматрају да је она само последица деловања социјалних фактора и недостатка искуства (Радоман, у Хрњица, 1991).

Испитивања интелигенције употребом невербалних тестова дала су контрадикторне резултате. Једна група аутора (Олерон, 1950; Андерсон, 1969; Савић, 1972) наводи постојање дефицита у домену невербалне интелигенције, док друга група (Фурт, 1966; Болтон, 1976) констатује да је невербална интелигенција глувих и наглувих особа једнака као и код чујућих. Анализирање резултата субтестова на Векслеровим невербалним скалама, показало је да глуви имају највише потешкоћа приликом решавања субтестова Шифра (исписивање серије бројева симболима, којима су ти бројеви означени) и Стрип (низ фотографија на којима су приказани догађаји и који се требају поредати по логичком редоследу). Са друге стране, глуви најуспешније решавају Косове коцке (приказана шара треба поново да се направи склапањем 4 обојене коцке, тако да се она налази на горњој површини) и Склапање фигура (слично

као слагалице). Испитивање наглувих дало је сличне резултате. Најуспешнији су били на субтесту Косове коцке, а најслабији на субтесту Шифра (Радоман, у Хрњица, 1991).

Литература говори у прилог постојања неоспорне везе између говора и мишљења. Због тога се поставља питање какав ће бити развој мишљења код деце која имају неразвијен говор и који користе знаковну комуникацију, која је конкретна и тренутна. Код деце са оштећеним слухом примећена је и ригидност у мишљењу. Олерон је открио да глуви показују потешкоћу да пређу са једног критеријума за груписање и класификацију објеката на други ниво груписања. Такође је примећено да се најчешће манифестују проблеми трансфера (Радоман, 2001).

Радоман, сматра да код благих оштећења нема битних разлика у интелигенцији и когнитивном функционисању у односу на чујуће. Са повећањем степена оштећења слуха повећава се и број оних који имају неке когнитивне тешкоће. Радоман наводи и да прелингвална оштећења слуха показују и највећи пораст тешкоћа у когнитивном функционисању. Такође, селективна погођеност одређених аспеката когнитивног функционисања најизраженија је на нижим узрастима (Радоман, 2001).

Истраживања показују да дете које има оштећен слух развија логичко мишљење (што и није тако често, јер они углавном имају конкретан начин мишљења), онда када уместо одређених и конкретних ствари почне да манипулише изразима који заправо представљају замену за те ствари. Без обзира на степен оштећења слуха, деца усвајају појам тек онда када схвате да је реч само знак за предмет, појаву и/или догађај. Такође је важно да схвате да свака ствар и активност има своје име, а свако име своје значење. Ово је управо један од значајних услова за развој логичког мишљења (Павковић, 2016).

Маршарк истиче јасну улогу језика у памћењу невербалног материјала. Он такође упућује на битну разлику између краткорочне и дугорочне меморије код деце са оштећењем слуха. По њему је краткорочна меморија са становишта глувоће површинска и укључује физичке карактеристике које се памте, нема тенденцију да буде под утицајем значења информације. Усвајање знања помоћу гестова доводи до квалитативно другачије реорганизације когнитивних способности. Глуви користе визуелно мануелну комуникацију те је њихово памћење организовано и усмерено као визуелно – спацијалним кодовима (Радоман, 1996).

Када говоримо о утицају знаковног језика на когнитивни развој глуве и наглуве деце, постоји истраживање спроведено у Француској, које говори о теорији ума и разликама

које постоје међу чујућом децом и децом оштећеног слуха која су користила знаковну или оралну комуникацију. Деци су представљена три задатка, уз претпотавку да ће знаковни језик омогућити деци која га користе задовољавајуће резултате на датим задацима. Позитиван резултат је подразумевао решена два задатка, уз позитиван одговор на контролном задатку. Резултати указују на то да су глува деца глувих родитеља која су користила знаковни језик имала боље резултате у односу на групу чујуће деце, као и то да су глува деца чујућих родитеља која су користила знаковни језик имала боље резултате у односу на глуву децу чујућих родитеља који су користили оралну комуникацију (Courtin, 2000).

Истраживање спроведено 2007. године се такође бавило теоријом ума глуве деце и улогом доминантног начина комуникације на развој когнитивних способности. Резултати говоре да су глува деца глувих родитеља који су од најранијег узраста били изложени знаковној комуникацији имала сличне резултате као и чујућа деца, без статистички значајних разлика било у вербалним или невербалним задацима. Ови резултати говоре у прилог томе да глува деца чујућих родитеља не заостају у развоју теорије ума због своје глувоће, као и да рани приступ еквивалентном начину комуникације путем другог медија, као што је знаковни језик, има позитивне ефекте на когнитивни развој детета (Schick, Villiers, Villiers & Hoffmeister, 2007).

Николић, Радоман и Димоски су у оквиру емпиријске провере Методе интегралног развоја глуве деце, испитивали ефикасност примењивања невербалних облика рада и њихов утицај на когнитивни развој глуве деце. Коришћен је Пијажеов тест за испитивање когнитивних способности, који утврђује да ли је дете прешло из преоперационе фазе у операциону, односно конкретну, и да ли је савладао све мисаоне компоненте које карактеришу преоперациону фазу, а самим тим и да ли је спремно за улазак у фазу формалних операција. Деца из експерименталне групе су била укључена у когнитивне радионице, два пута недељно у трајању од пет месеци, које су подразумевале различите облике невербалне стимулације и комуникације покретом, невербалне игре, цртање, решавање невербалних проблемских ситуација и задатака усмерених на стимулацију и развој визуелне перцепције, пажње, памћења, психомоторике и логичких операција карактеристичних за периоде конкретних и формалних операција. Резултати ове студије потврђују да су невербалне стимулације прилагођене глувој деци позитивно утицале на когнитивни развој и овладавање логичким операцијама карактеристичним за конкретан стадијум мишљења (Николић, Радоман и Димоски, 2020).

10.2. Утицај знаковног језика на социјални развој глуве и наглуве деце

Социјално функционисање глуве и наглуве деце се може посматрати кроз контекст специјалног или инклузивног окружења, односно у односу на то да ли интеракције остварују са вршњацима који такође имају оштећење слуха или са вршњацима типичне популације (Исаковић и Ковачевић, 2021).

Глува и наглува деца се налазе у ситуацији да морају да се интегришу у заједницу глувих, што могу само коришћењем знаковног језика, као и да се интегришу у свет чујућих који је већином спреман само на оралну комуникацију. Употреба само знаковног језика доводи до редуковања прилика за остваривање конверзације због непознавања знаковног језика од стране већине, што доводи до свакодневних препрека у социјалној комуникацији. Због свега наведеног глува и наглува деца немају много прилика за учење и развој својих социјалних компетенција и вештина, те остају изопштени (Antia & Kreimeyer, 1997).

Истраживања су такође потврдила да деца оштећеног слуха генерално имају нижи ниво социјалне компетентности у односу на своје вршњаке који чују. Овај податак се повезује са смањеним комуникативним способностима, које су главни разлог што ова деца често нису у потпуности прихваћена међу својим вршњацима (Исаковић, Ковачевић и Димић, 2016). Аутори сматрају да је приликом процењивања успешности социјалне инклузије глувих и наглувих ученика, потребно утврдити да ли они само физички учествују у социјалним активностима или успевају да развију блиске социјално - емоционалне односе са вршњацима из разреда (Hadjikakou, Petridou & Stylianos, 2008).

Истраживања (Marschark, 2007; Hadjikakou & Stavrou, 2016) говоре о томе да глуви и наглуви ученици који похађају инклузивну наставу не остварују задвољавајуће нивое на социјално-емоционалном плану. Они испољавају више проблема са одржавањем пријатељских односа са вршњацима, емоционалном стабилношћу и идентитетом. Чак и када успеју да ступе у интеракцију са ученицима који чују, то искуство описују као непријатно (Радић, Шестић и Шешум, 2016).

Медоу наводи да су социјална искуства глуве деце глувих родитеља другачија од искустава глуве деце која имају родитеље који чују. Она полази од хипотеза да глува деца глувих родитеља показују виши ниво интелектуалног и социјалног функционисања (посебно у области зрелости и независности), као и да показују виши ниво комуникативне компетенције, укључујући писани и говорни (експресивни и

рецептивни) језик. Резултати њеног истраживања то потврђују. У области социјалног функционисања, зрелости, одговорности, независности и преузимања адекватних полних улога деца глувих родитеља показују значајно боља постигнућа. Разлог томе се проналази у чињеници да глуви родитељи лакше и брже прихватају глувоћу свог детета, излажу га знаковног језику од рођења и започињу раније процес рехабилитације. Такође, сугерише се да су деца која имају добре комуникативне вештине управо она која су, на раном узрасту, била изложена оралном и мануелном тренингу истовремено (Meadow 2005).

Истраживање спроведено у Босни и Херцеговини се бавило употребом знаковног језика у служби превазилажења социјално – комуникацијских баријера и социјалне интеграције глувих и наглувих. Због присутних баријера са којима се свакодневно сусрећу, глуви и наглуви не могу да остваре основна људска права, пре свега право на информације, из чега произилазе потешкоће у остваривању права на образовање, лечење и слично. Узорком су били обухваћени чујући радници који на свом радном месту могу доћи у контакт са особама са оштећењем слуха. Резултати указују на постојањеставова испитаника да познавање основа знаковног језика знатно умањује баријере које се јављају приликом комуникације, а самим тим се и поспешује социјална интеграција глувих и наглувих. Испитаници су свесни да лични ангажман није довољан и да им је потешкоћа стручног лица, стручне литературе итд. Глуви и наглуви имају права да остварују основна људска права, подједнако као и остатак чујућих. Улога друштва је да се прилагоди њиховим потребама, отклони препреке и што је више могуће им олакша процес интеграције који је, због примарних последица оштећења, сам по себи захтеван (Мујкановић, Салкић, Мујкановић, 2012).

На изградњи квалитетних социјалних односа треба инсистирати од најранијег узраста. У предшколским установама, кроз игру и игровне активности у којима деца уче и развијају комуникативне и социјалне вештине. На том узрасту се разлике најлакше прихватају, те нема сегрегације. Изложени различитим социјалним ситуацијама и интеракцијама уче на који начин да успостављају социјалне односе и развијају социјалне вештине (Исаковић и Ковачевић, 2021).

10.3. Утицај знаковног језика на емоционални развој глуве и наглуве деце

Као последица свих препрека које се јављају у осталим доменима развоја, глува и наглува деце показују потешкоће и у емоционалном развоју. Јавља се емоционална

неприлагођеност, незрелост, лабилност и повишеност емоционалних реакција, зависност у односима са емоционално важним особама, неприлагођеност појма о себи, осећање мање вредности, проблеми у идентификацији и многе друге потешкоће. Аутори наводе да наглуви имају више тешкоћа прилико изградње слике о себи, у односу на глуве. Разлог се налази у чињеници да се наглуви налазе између две културе (глуве и чујуће), а трудећи се да се уклопе и у једну и у другу подједнако добро губе себе и остају маргинализовани од обе стране (Радоман, у Хрњица, 1991).

Говор и језик учествују у развоју идентификације и обележавања емоција, што омогућава развијање способности за декодирање сопственог емотивног стања и постизање боље емоционалне регулације. Језик доприноси појашњавању недовољно јасних ситуација и омогућава већи степен апстрактног мишљења кроз артикулацију претходног искуства и будућих циљева (Gentili & Holnjell, 2011). Због наведеног се код глуве и наглуве деце тешкоће комуникације пројектују и на плану емоција. Истраживања су показала да се код глуве деце са недовољно развијеном комуникацијом, без обзира на врсту модалитета (орални или знаковни језик) учесталије испољавају проблеми у емоционалном развоју (Jiménez-Romero, 2015).

Због губитка слуха глуво дете трпи негативне последице у погледу емоционалног односа са родитељима на раном узрасту. Глуви често показују слабо развијену способност да разумеју и воде рачуна о осећањима других и немају одговарајући увид о утицају сопственог понашања на друге и његовим последицама. Са претежно егоцентричним погледом на свет и захтевима који нису претерано спутани системом високе контроле (савест), начин њихове адаптације може се окарактерисати као принудна зависност. Њихове уобичајене реакције на напетост и узнемиреност имају карактер једне врсте примитивног ослобађања кроз акцију. Чак и у сложенијим случајевима, одбрамбене реакције остају на нивоу једноставне пројекције (Павковић, 2016).

Аутори су у Израелу спровели истраживање у којем су учествовали глуви који користе знаковни језик, глуви који користе оралну комуникацију и чујућа деца. Помоћу инструмената испитивали су разумевање емоција. Резултати указују да су глува деца која користе знаковни језик имала знатно ниже перформансе у односу на чујућу децу на задацима показивање на емоције изражене фацијалном експресијом и идентификовање емоција изазваних у типичним контекстима (илустрације). Резултати деце која користе оралну комуникацију су били између ове две групе. Такође, у показивачким задацима,

деца која користе знаковни језик су показали значајно слабије перформансе од деце која користе оралну комуникацију (Ziv, Most & Cohen, 2013).

Супротно овим налазима, представићемо истраживање спроведено у Немачкој, које се бавило социо – емоционалним развојем глуве и наглуве деце. Испитаници су били родитељи који имају деце са оштећењем слуха узраст од 4 до 12 година. Просечна старост детета на којем је дијагностиковано оштећење је 2,75 година. Упитнике су попуњавали и очеви и мајке. Између осталог, резултати указују да комуникативне компетенције детета утичу на испољавање социо – емоционалних проблема, па самим тим и на стрес родитеља, али да модалитет те комуникације не прави статистички значајне разлике. Дакле, у породицама где дете има боље комуникативне компетенције је присутно мање потешкоћа и последица по развој (Hintermair, 2006). Ови налази се слажу са ранијим истраживањем које наводи да боље комуникативне способности, било да се ради о оралном говору или знаковном језику, имају позитивније ефекте на целокупан дечији развој, између осталог и емоционални (Knoors, Meuleman, Klatter-Folmer, 2003) Такође, Маршарк је након прегледа многих студија истакао да је добра рана комуникација једнако важан фактор емоционалног развоја глуве и наглуве деце, о ком год модалитету је реч (Hintermair, 2006).

У својој дисертацији Хол (2004) је истраживала како модалитет комуникације утиче на развој идентитета код глувих и наглувих. Утврдила је да испитаници који се себе доживљавали као доминантно оралним типом имају чешће осећања срамоте, изолације, спутаности и депресије, у односу на испитанике који су одрасли користећи знаковни језик. Овакав налаз је у складу са тврдњом да особе са идентитетом глувих сматрају да им знаковни језик омогућава ефикасну комуникацију у оквиру њихових потреба (Nikolarazi & Hadjidakou, 2006). У литератури се проналазе и подаци да су глуви наставници који су са децом комуницирали на знаковном језику истицали вредност знаковног језика, важност заједнице глувих и понос што су део исте (Sutton-Spence, 2010).

11. УТИЦАЈ ЗНАКОВНОГ ЈЕЗИКА НА ОСТВАРИВАЊЕ ШКОЛСКОГ УСПЕХА ГЛУВЕ И НАГЛУВЕ ДЕЦЕ

Појам успех подразумева постизање унапред постављених циљева, који се могу постићи потпуно или делиично, те можемо да говоримо о потпуном или делимичном успеху (Николић, 1998). У школском окружењу, успешан ученик је онај који је способен да оствари своје циљеве уз истовремено испуњавање личних очекивања, очекивања наставника и родитеља (Павковић, 2014).

Школа је васпитно – образовна институција, која има задатака да развије успешног појединца који ће допринети развоју друштва. Међутим, школски успех је питање које се првенствено односи на директне учеснике васпитно – образовног процеса, односно ученике, наставнике и родитеље. Концепт школског успеха је динамичан и променљив у зависности од елемената вредновања и начина на који се процењује (Анђелковић и Станисављевић, Петровић, 2011).

Седамдесетих година XX века акценат се са когнитивних способности све више померао ка особинама личности. Установљено је да школски успех, поред интелигенције, зависи и од конативних фактора, као што су мотивација, воља, особине личности и интересовања детета (Малинић, 2009; Шарановић и Божановић, 1984). Са друге стране неуспех се посматрао као индивидуални проблем детета, приписујући га подједнако когнитивним и конативним особинама. Међутим, крајем осамдесетих година неуспех се све чешће посматрао и кроз социјалне интеракције у којима је ученик само један од учесника, поред вршњака, породице, наставника, школе и целокупног система образовања (Ђорђевић, 1989; Шарановић и Божановић, 1984).

Школски успех је значајан јер представља и степен прилагођености ученика школској средини. Због тога се може посматрати и као елемент за процену степена интегрисаности ученика у гупу и усвајања извесних друштвених вредности у складу са узрастом (Роксандић, 2016).

Према општој класификацији индикатори школског успеха се могу поделити на:

1. спољашње (срединске) и
2. унутрашње (фактори личности).

У спољашње факторе убрајамо шири социјални контекст, породицу и школску средину, док се унутрашњи фактори односе на карактеристике личности ученика (Станојловић, 2012).

Шири социјални концепт се односи на то да неједнаке могућности различитих друштвених слојева утичу на њихов однос према образовању. Деца из породица нижег економског статуса често имају израженије негативне ставове према школи, мање подршке од других чланова породице и нижу мотивацију за школским успехом (Станојловић, 2012).

Утицај породичног окружења се значајно одражава на ниво и квалитет школског успеха, на развој мотивације, ставова према школи, на развој интересовања, способности које су релевантне за школски успех, развој компетентности итд. Родитељи могу ефикасно да утичу на развој оних способности, вештина и црта личности детета које ће бити подстицајни фактори за успех у школском окружењу (Станојловић, 2012).

Фактори школске средине обухватају:

1. просторне, наставно–техничке и кадровске услове рада (ниво опремљености школе савременим наставним средствима, ниво стручне и педагошко–психолошке и дидактичко–методичке оспособљености наставног кадра и ниво организације васпитно–образовног процеса, особине наставника, систем праћења и вредновања развоја ученика и школског постигнућа, прилагођеност наставног плана и програма и уџбеника узрасним карактеристикама) и
2. општа психо–социјална клима у школи (односи и понашања наставника према ученицима, родитељима и колегама, однос ученика према наставницима, међусобни односи ученика и положај ученика у њему) (Станојловић, 2012).

Када говоримо о успешном образовању глувог и наглувог детета, поред општих фактора који утичу на успех, значајну улогу имају и специфичне индивидуалне карактеристике развоја настале као последица присутног сензорног оштећења. Неки фактори од којих зависи успех, односно неуспех, глуве и наглуве деце у школи су:

- степен оштећења слуха,
- време настанка оштећења,
- предшколски третман и његов континуитет,
- адекватна амплификација,
- начин комуникације,
- степен говорно – језичке развијености,
- степен когнитивног развоја,
- степен емоционалне зрелости,
- породични односи,
- слушни статус родитеља итд. (Павковић, 2016).

За глуве и наглуве ученике проблем у настави настаје због обима и садржаја који су знатно сложенији у односу на нивое знања и искуства која поседују, а наставници недовољно стручни да путем различитих метода, модела и начина рада, помогну ученицима да компензују последице оштећења слуха (Павковић, 2016).

Како наставни час подразумева веома динамична дешавања, ученик са оштећењем слуха има потешкоће да се у томе самостално снађе. Покушава да препозна поруке које му шаље наставник, обради их и пружи адекватан одговор. Међутим, отежан, дисторзован или непостојећи пријем звучних информација а самим тим и начин обраде, која често може бити непотпуна и нетачна, доводи до успоравања њихових одговора и учесталијих грешака (Рапаић, 2015).

Све ово доводи до потешкоћа на почетку процеса образовања, које су присутне у свим предметима. Највише проблема је присутно у српском језику, посебно у областима описмењавања, граматике и говора. Имају потешкоће у писменом изражавању и језичком уобличавању својих мисли, што се одражава на писање састава, препричавање и слично. У настави математике имају смањен ниво схватања појмова величине, дужине, висине предмета и мерних јединица, а показују и сиромашан фонд геометријских представа, које су по својој природи веома апстрактне (Степановић, 2016). Смањено и отежано разумевање текстуалних садржаја успорава напредовање и стицање знања, те негативно утиче на укупну ефикасност у раду ове деце (Рапаић, 2015).

Капацитети на које се ослањају деца са оштећењем слуха су њихове визуелне, моторичке и когнитивне способности, те наставници и сви стручњаци током рада требају бити усмерени на њих, развијати их и научити децу да користе секундарне компоненте сазнајног процеса у циљу стицања знања, вештина, успешне комуникације и функционалности у свакодневним активностима (Дмитровић, 2004).

Све наведене потешкоће са којима се глуви и наглуви ученици суочавају у учионици утичу на њихов школски успех.

Ковачевић и Радовановић (2006) су у својим истраживањима уочиле да сва деца са сметњама у развоју, а која се школују у инклузивним условима, најчешће остварују добар и довољан успех, затим тешко реализују захтеве из већине наставних предмета, посебно из српског језика и математике (Павковић, 2016).

Генерално, у литератури се налази податак да је просечни академски успех глувих и наглувих ученика знатно испод нивоа њихових чујућих вршњака (Traxler, 2000).

Природни начин комуникације глуве и наглуве деце је знаковни језик. Међутим, постоји мноштво препрека са којима се сусрећу и у тој области, што се такође може одразити на њихов школски успех. Због тога што не постоји стандардизовани српски знаковни језик, деца и одрасли са оштећењем слуха спонтано користе различите варијанте знакова који имају много локализама. Другим речима, за исти појам у различитим срединама користе се различити знакови. Код нас особе са оштећењем слуха знаковни језик не уче у школама, него га усвајају спонтано, у складу са знаковним језиком који користи заједница глувих којој припадају. Радоман и Николић су спровеле истраживање у којем су утврдиле да ученици из две београдске школе за децу са оштећењем слуха имају веома сиромашну знаковну лексику, да је њихов знаковни језик ниско флуентан, врло редукован, поједностављен, и оптерећен локализмима. На основу ових информација, може се претпоставити да глува и наглува деца могу имати нижа образовна постигнућа. Истраживање спроведено ради испитивања нивоа академских постигнућа глуве деце, након првог и другог образовног циклуса (крај четвртог и осмог разреда), тестирањем знања из српског језика и математике, показало је веома ниска постигнућа глувих ученика (Радоман и Николић, 2013).

Радоман и Николић су 2013. године спровеле истраживање о утицају знаковног језика на остваривање школског постигнућа глувих и наглувих ученика. Узорак је чинило 60 глувих испитаника (узраста од 8 до 12 година) подељених у експерименталну (30) и контролну групу (30). Деца су била приближно уједначена по питању аудитивног статуса, пола, резултата на невербалном делу теста РЕВИСК, Скали комуникативних способности и школском успеху. Добијени резултати говоре у прилог томе да систематска примена невербалних подстицаја учењем и усавршавањем српског знаковног језика не успорава и не штети развоју вербалне нити глобалне комуникативне способности деце оштећеног слуха, већ напротив доводи до њиховог унапређивања. Тиме се потврђује веома важна улога српског знаковног језика као ефикасног комуникативног, едукативног и рехабилитационог средства које треба промовисати у раду са децом оштећеног слуха у нашој средини (Радоман и Николић, 2013).

Поставља се питање да ли би развој знаковног језика, додатна обука и усавршавање глуве и наглуве деце у овој области допринело њиховом бољем школском успеху.

У истом истраживању се наводи да је петомесечно увежбавање, усавршавање и богаћење знаковног језика у комуникативној радионици утицало на побољшање школског успеха глуве и наглуве деце. На школски успех великим делом утичу језичке вербалне способности, посебно способности читања и писања, које су се у овом истраживању

развијале и усавршавале обуком путем знаковног језика, те је бољи школски успех делом и резултат ове стратегије у раду са глувом и наглувом децом. Развој невербалних менталних кодова и невербалне симболизације кроз радионице, утицао је и на бољу вербалну симболизацију која је иначе заступљена у традиционалном поимању школе и школског успеха (Радоман и Николић, 2013).

Резултати овог истраживања су у складу са страним истраживањима о повољним ефектима тренинга и обуке знаковним језиком на школски успех глуве у наглуве деце. Гислин је испитивао 182 глува ученика, који су били подељени у две групе, глуви ученици глувих родитеља и глуви ученици чујућих родитеља. У зависности од слушног статуса родитеља, деца су користила доминантно знаковни језик, односно орални приликом свакодневне комуникације, па тако и у школском окружењу. Резултати указују на то да су глува деца чујућих родитеља имала нижа академска постигнућа, у односу на глуву децу глувих родитеља. Као разлог аутор наводи веће прихватање дететове глувоће од стране глувих родитеља, као и то да су та деца од најранијих узраста била изложена знаковном језику који је природан језик глувих (Geeslin, 2007). Познато је да мозак до 6. године има највећу способност да се мења и прилагођава под утицајем спољашњих фактора, те је неопходно у том периоду детету обезбедити највише ситуација за учење, као и што боље компензовати недостатке који су резултат смањене или непостојеће функције једног чула (Голубовић, 2018).

Вилбур је утврдио да амерички знаковни језик директно развија висок ниво вештина потребних за флуентно читање и писање енглеског језика и да је општа корист учења знаковног језика (као првог језика код глуве деце) стварање билингвалне ситуације у којој онај који учи има корист пошто један језик подржава усвајање другог језика као и што преноси опште знање (Willbur, 2000).

Николић, Радоман и Димоски су у оквиру емпиријске провере Методе интегралног развоја глуве деце испитивали ефикасност знаковног језика и његов утицај на образовање, односно школски успех глуве деце. За децу из експерименталне групе су организоване комуникацијске радионице као део свакодневних школских активности, пет пута недељно у трајању од пет месеци. Сви испитаници су похађали школе за глуве у којима се знаковни језик не учи и не користи као језик на коме се изводи настава, те нису имали прилику да се упознају са знаковним језиком као видом системског учења. Резултати указују на постојање статистички значајне разлике у глобалним комуникативним способностима између теста и ретеста, односно пре и после комуникацијских радионица. Добијени су бољи резултати на задацима који процењују вербалну експресивну и рецептивну

способност писања. Школски успех експерименталне групе био је статистички значајно различит од школског успеха контролне групе, што значи да су испитаници који су прошли комуникацијске радионице показали боље школско постигнуће од осталих. Можемо закључити да се системско учење знаковног језика позитивн одражава на на курикуларне исходе у свим предметима (Николић, Радоман и Димоски, 2020).

Са друге стране, постоје истраживања која су у супротности са оваквим налазима. Маршарк (1993) наводи да су у највећем броју истраживања деца била изложена комбинованом знаковно –оралном, или само знаковном методу комуникације, наспрам искључиво оралном. Показало се да међу њима нема разлике у образовном постигнућу, говорном развоју, читању са усана и психосоцијалној прилагођености. Исто говоре и Џонсон и сарадници (1989), међутим сва истраживања, која не подржавају позитиван ефекат који знаковни језик има на школска постигнућа глуве и наглуве деце, су из прошлог века те нису узимала у обзир нова сазнања која су нам данас позната у области сурдопедагогије и сурдопсихологије (Радоман и Николић, 2013).

12. КОМПЕТЕНЦИЈЕ УЧИТЕЉА ЗА РЕАЛИЗАЦИЈУ НАСТАВНОГ ПРОЦЕСА У ИНКЛУЗИВНИМ ОДЕЉЕЊИМА СА ГЛУВОМ И НАГЛУВОМ ДЕЦОМ

Друштвене промене које су довеле до увођења инклузије у све школе ставиле су пред учитеље нове изазове, како би се остварили очекивани циљеви образовања и васпитања.

Компетенције учитеља за рад у инклузивним одељењима подразумевају широк спектар знања и вештина релевантних за унапређивање подучавања све деце, укључујући стратегије за отклањање препрека у учењу и социјалној партиципацији деце са сметњама у развоју. Инклузија захтева да се узму у обзир све индивидуалне карактеристике ученика, уважавају претходно стечена знања, користе јаке стране и интересовања детета и на тај начин пружају адекватне развојне ситуације за учење (Florian, 2009).

У документу Заједнички европски принципи за компетенције и квалификације наставника наглашава се значај континуираног целоживотног учења и усавршавања наставника у оквиру различитих домена компетентности, при чему се компетентност види као способност појединца да користи и комбинује своја знања, вештине, личне и етичке вредности у складу са различитим захтевима које намеће одређени контекст, ситуација или проблем (European Commission, 2005, према Клеменовић, 2014).

Резултати истраживања у свету и код нас указују на низак доживљај сопствених компетенција код учитеља и наставника и ниску процену доприноса образовању деце са сметњама у развоју, што може резултирати страхом од професионалног неуспеха. Наставници се не осећају довољно припремљени за рад у хетерогеним одељењима (Мацура Миловановић и Вујисић Живковић, 2014). Недостају им информације и вештине из подручја која се односе на развој, праћење напредовања деце, прилагођавање и мењање наставног плана и програма, затим укључивање све деце у академске активности, као и на недостатак вештина и стратегија превладавања тешкоћа у наставном процесу, везаних за понашање ученика на часовима (Јаблан и Максимовић, 2020).

Европска агенција за специјалне потребе и инклузивно образовање дефинисала је профил наставника који изводи васпитно–образовни процес у инклузивном окружењу, заснован на четири основне вредности и низ компетенција везаних за сваку од тих вредности. Дефинисане вредности су:

- уважавање различитости ученика,
- подржавање свих ученика,
- сарадња и
- лични професионални развој (УНИЦЕФ, 2014).

Препознато је да су инклузивне вредности и ставови део усавршавања просветних радника који су од суштинског значаја за оне који изводе васпитно–образовни процес у инклузивним условима. Уколико мере које се предузимају у циљу остваривања инклузивног образовања (попут прилагођавања стила наставе и подучавања, материјала и садржаја) нису повезане са инклузивним вредностима (једнакост, људска права, поштовање различитости и партиципација) неће бити одрживе у пракси већ ће само произлазити из упутстава која су препоручена од стране одређених институција. Дакле, инклузивне вредности морају бити инкорпориране у вештине и знање које наставници стичу како би изводили инклузивну наставу која је сврсисходна (Јаблан и Максимовић, 2020).

Важан део компетенција за рад у инклузивним одељењима су ставови и уверења. Ставови према особама са сметњама у развоју нису урођени, него су научени и условљени искуством и информацијама (Ниžман, Leutar & Кансијан, 2008). Ставови учитеља и наставника према инклузији у директној су вези са другим зависним варијаблама које се односе на њихов рад у оквиру инклузивног образовања, па су позитивни ставови предуслов за већу ангажованост, мотивацију и спремност да се усавршавају у овој области, што доводи до квалитетнијег укључивања деце са сметњама у развоју у редовне школе (Woodcock, 2013).

Када процењују своје улоге у инклузивном образовању, наставници истичу три кључне функције наставника:

1. сарадник у тиму,
2. осмишљавање начина рада са децом са сметњама у развоју и
3. креирање подстицајног социоемоционалног окружења у одељењу (Вујачић, Лазаревић и Ћевић 2015).

Наставници су истакли да је њихова улога сарадника у тиму подразумевала заједнички рад у оквиру тима за подршку, укључујући и родитеље деце са сметњама у развоју, али и сарадњу са колегама и стручним сарадницима. У осмишљавању начина рада са децом са сметњама у развоју наставници су кроз примену индивидуализованог приступа

учествовали у процени детета, његовој адаптацији, дефинисању стандарда постигнућа и изради ИОП-а, пружању подршке у домену мотивације и постизању успеха. У вези са стварањем позитивне климе у одељењу, наставници су истакли да су пуно пажње и времена посвећивали сензибилизацији остале деце и њихових родитеља, као и укључивању вршњака у пружање помоћи деци са сметњама у развоју (Вујачић, Лазаревић и Ђевић 2015).

Квалитет наставе и рада учитеља битно зависи од њихових личних и стручних компетенција и блиско је повезан са личним и професионалним развојем (Hebib, 2007). Налази неких истраживања указују на то да је адекватна припрема учитеља за реализацију инклузивног образовања током формалног образовања и стручног усавршавања једна од важних варијабли која обезбеђује квалитет и успешност овог процеса (Sharma, Forlin & Loreman, 2008).

Резултати истраживања о оспособљености учитеља и наставника за инклузивно образовање показују да је присутан доживљај недовољне припремљености и компетентности за рад са децом са сметњама у развоју. Према њиховом мишљењу, припрема током високог образовања и обуке у оквиру стручног усавршавања нису биле адекватне и довољне како би се они осећали компетентним за рад у инклузивним условима. Они који су прошли неку организовану обуку као главне замерке наводе то да обука није била свеобухватна када су садржаји у питању, да су трајале кратко и да су изостала методичка знања, практичне смернице и примери добре праксе за успешно спровођење инклузије (Мушкиња, 2011; Вујачић и сарадници, 2015).

Свакако, резултати указују на позитиван ефекат организовања обука и семинара јер су просветни радници који су имали неки вид стручног усавршавања за рад са децом са сметњама у развоју сматрали да су више компетентни, у односу на оне без обуке. Резултати истраживања указују да више од половине наставника није прошло никакву организовану обуку за рад са децом са сметњама у развоју. Последица тога јесте самостално усавршавање стручног кадра када се суоче са ситуацијом да у својој учионици имају дете са сметњама у развоју (Вујачић и сарадници, 2015).

У истраживању које су спровеле Ђорђевић и Тубић се наводи да 42% учитеља физичког васпитања није имало поверења у своје способности за рад у инклузивним одељењима. Мање од 10% њих је похађало неку стручну обуку. Ови резултати говоре у прилог неопходности едукација и оснаживања стручних компетенција учитеља за рад у

инклузивним условима. Аутори наводе да су учитељи који су имали прилику да ближе упознају особу са инаlidитетом, односно они који су имали претходна искуства у раду са децом са сметњама, имали више поверења у себе и своје способности да изводе наставу у инклузивним условима (Ђорђић и Тубић, 2012).

Истраживање, које говори о стању у формалном образовању учитеља, односно колико се ради на развоју компетенција и припремљености за инклузију, као основни резултат наводи то да високо образовање не нуди будућим учитељима довољно знања и вештина за рад са децом са сметњама у развоју. Припрема будућих учитеља није усклађена са промењеном образовном политиком којој целокупно друштво тежи. Због тога настају ситуације да се учитељи са инклузијом срећу тек када почну да раде, односно када дођу у директан контакт са ученицима са сметњама у развоју (Мацура Миловановић и Вујисић Живковић, 2011).

Кључне додатне компоненте које морају бити инкорпориране у образовање будућих учитеља и наставника који изводе наставу и подучавају у инклузивном окружењу односе се на:

- препознавање додатних образовних потреба деце и препрека на часу, у школи и заједници, које могу да утичу на присуство, учешће и резултате које деца остварују;
- иновативни начини пружања подршке свим ученицима у учењу и учешћу у свим школским активностима и активностима заједнице;
- успостављање сарадње са колегама, родитељима и припадницима заједнице и проналажење додатне подршке/ресурса када је то потребно (УНИЦЕФ, 2014).

Истраживање спроведено у Америци говори да се 16 од 264 испитаних учитеља осећа довољно спремним да одговоре на образовне потребе глуве и наглуве деце. Од тих 16, њих 15 је прошло неки вид обуке за рад са особама са оштећењем слуха, који је садржао потешна теоријска знања и практична искуства која су потребна за рад са овом популацијом у инклузивним одељењима. Учитељи, који су се у пракси сусретали са глувом и наглувом децом наводе да су спремни на сарадњу са другим стручним лицима који имају много више знања у овој области. Као извор који користе како би самостално побољшали своје компетенције наводе управо друге стручњаке, а затим интернет (Guardino, 2015).

Фостер и Кју су се такође бавиле испитивањем компетенција учитеља који раде са глувом и наглувом децом, као и који им је најзаступљенији извор за стицање знања. Учитељи наводе да им је у раду са глувом и наглувом децом најчешће потребна помоћу следећимобластима: стратегије за директан рад са глумим и наглумим учеником, сарадња и консултације других стручњака, писање и развој ИОП-а, координација састанака и услуге подршке, разговор и однос са родитељима, употреба асистивних технологија као што су слушни апарати и ФМ системи. Само 17% испитаника каже да је вештине за рад са глувом и наглувом децом научило кроз организоване припремне програме обуке, у односу на 65% који наводе како су све потребне вештине научили и развили током практичног рада (Foster & Cue, 2009).

Раније смо навели да су ставови део компетенција и да утичу на успешност инклузивног образовања деце са сметњама у развоју. Сада ћемо навести нека истраживања која су се бавила испитивањем ставова учитеља и будућих учитеља о образовању глуве и наглуве деце, њиховој инклузији и знаковном језику.

Боснар и Брдарић Јончић су испитивали ставове просветних радника на територији града Загреба према интеграцији глуве деце у редован образовни систем, према знаковном језику као и укључивању тумача за знаковни језик у редовне вртиће и школе. Узорак се састојао од 449 просветних радника, од којих су 120 били васпитачи из редовних предшколских установа, затим 101 учитељ разредне наставе, 112 наставника предметне наставе као и 116 професора средњих струковних школа. На основу резултата истраживања, установљено је да сви испитани носиоци образовног процеса имају позитивне ставове према деци са оштећењем слуха, сматрајући да они немају ниже интелектуалне способности само због кашњења у говорно – језичком развоју, као и да имају подједнак потенцијал за остваривање образовних циљева. Такође, показали су позитивне ставове и према њиховој интеграцији у редовне школе. Сматрали су да инклузија доприноси социјализацији глуве и наглуве деце, да они стичу вештине и знања која их припремају за живот, што доводи до вишег самопоштовања. Ови позитивни резултати указују на то да су просветни радници свесни важности социјалних интеракција за глуву и наглуву децу. Резултати истраживања нам такође говоре о позитивном ставу просветних радника о самом знаковном језику, о присутној жељи за учењем истог, као и вољи за посећивањем кратких едукација и семинара. Међутим, резултати су били неопредељени када је реч о укључивању тумача за знаковни језик у редовне образовне установе. Разлог томе може бити недовољно

познавање рада тумача, што се може и треба побољшати додатним информисањем и едуковањем (Bosnar&Brdarić Jončić, 2008).

Једно од истраживања спроведеноу Хрватској имало је за циљ испитати ставове студената о интеграцији и инклузији деце са сензорним сметњама. Узорак су чинила 136 студента Учитељског факултета Свеучилишта у Загребу. Од тог броја 125 су чиниле особе женског пола (91,9%), а преосталих 11 мушког (8,1%). Добијени резултати показују да студенти имају позитивне ставове када је реч о интеграцији деце са сензорним сметњама, између осталог деце са оштећењем слуха, у редован систем образовања, као и према томе колико је важно образовање ове деце. Такође, будући учитељи сматрају да учитељи нису довољно компетентни и искусни за рад са овом популацијом (Novak, 2021).

Истраживање спроведено у осам редовних школа на територији Војводине, о ставовима наставника о инклузији, нам говори о томе да наставници показују благо позитиван став према инклузивним одељењима. На питање како би се осећали да се деца са одређеном сметњом у развоју налазе у њиховој учионици, показали су највише негативних реакција према деци из аутистичног спектра, док су најпозитивније реакције биле према деци са оштећењем вида и према деци са телесним оштећењима. Овај резултат се може објаснити њиховом претпоставком да су ова деца најчешће интелектуално очувана и да за децу са телесним оштећењима нису потребне посебне методе подучавања. Резултати показују да постоји статистичка значајна повезаност средњег степена између емоционалних реакција наставника и позитивних ставова према инклузији (Зобеница и Колунџија, 2019).

Мацура и Живковић су анкетирали 205 студената прве године Учитељског факултета у Београду и Педагошког факултета у Јагодини о ставовима према инклузији/сегрегацији различитих група. Добијени резултати показују да већина студената (85.9%) сматра да ученици са оштећењем слуха треба да похађају специјалне школе. Ово је још један доказ да су у пракси најчешће присутни само предрасуде и незнање, као главни фактори на основу којих се граде ставови о особама са сметњама у развоју (Мацура Миловановић и Вујисић Живковић, 2011).

Оспособљавање учитеља и наставника за инклузивно образовање током њиховог иницијалног образовања могуће је унапредити кроз укључивање садржаја из ове области у постојеће предмете или кроз увођење нових предмета чији би садржаји

обухватили теоријске поставке инклузивног образовања и практична решења у раду са децом са сметњама у развоју (Вујачић, 2018). Како би се процес инклузије успешно спроводио и остваривао замишљене оптималне циљеве, неопходно је да се сви учесници образовног процеса припреме, да им се пружи адекватна подршка и обука, као и да се обезбеде неопходни ресурси. На тај начин ћемо отклонити потенцијалне препреке и обезбедити позитивно искуство при интеракцији са децом са сметњама у развоју, а то ће последично позитивно утицати и на ставове наставника и учитеља и оствариваће се квалитетно образовање сваког детета у складу са њиховим индивидуалним карактеристикама и максималним потенцијалима.

13. СТАВОВИ НАСТАВНИКА О ЊИХОВОЈ СПРЕМНОСТИ И ОТВОРЕНОСТИ КА ДАЉЕМ СТРУЧНОМ УСАВРШАВАЊУ У ОБЛАСТИ РАДА СА ГЛУВОМ И НАГЛУВОМ ДЕЦОМ

Као што је претходно наведено, компетенције наставника су релевантан фактор који утиче на остваривање циљева васпитно – образовног процеса. Због сталног развоја друштва просветни радници током свог рада са децом имају обавезу да прате новине, иду у корак са њима и стручно се усавршавају. Као највеће препреке за успешну имплементацију инклузивног образовања у пракси наставници наводе сопствену недовољну стручну оспособљеност, недостатак стручне подршке, страхове везане за отпоре родитеља, као и забринутост у односу на квалитет рада са осталом децом у одељењу. У складу са тим постоји потреба за сталним организовањем програма подршке наставницима на којима ће обогатити своја теоријска и практична знања у раду са децом са сметњама у развоју. Подједнаку пажњу треба усмерити на вештине за планирање и реализацију наставе, а исто тако и на вештине које су корисне у међуљудским односима. Наставник који ради са глувим и наглувим дететом, истовремено сарађује са родитељима и стручним сарадницима. Поред тога, као посебна област компетенција издваја се однос са чујућим вршњацима, где наставник има задатак да их сензибилише и води кроз инклузију позитивним личним примером (Coolahan, 2002).

Већина истраживања на ову тему се односе на децу са сметњама у развоју уопштено, али на основу тих резултата можемо извести закључак о односу према стручном усавршавању у раду са глувом и наглувом децом.

У испитивању обављеном на тлу југоисточне Србије крајем 2004. године утврђено је да 200 васпитача процењује да им за васпитно–образовни рад са децом са сметњама у развоју недостају специфична знања. Наиме, свега трећина испитаних оценило је да су им до сада стечена знања за рад у овој области довољна, али да су тешко употребљива у пракси јер су више теоријског карактера. У свега 4,5% процена семинари стручног усавршавања су навођени као извор сазнања за свакодневни рад док су сарадња са родитељима и стручним сарадницима установе, пре свега психолозима, издвојени као основа у непосредној припреми за васпитно – образовни рад са овом популацијом (Станковић и Ђорђевић, 2007).

На сличан начин, на основу одговарања на 35 тврдњи помоћу скале ликертовог типа, испитивани су ставови васпитача према инклузији, на узорку од 50 испитаника, и у новосадској предшколској установи. Ово испитивање показало је да 78% испитаних васпитача није похађало семинаре на тему инклузије, али да и поред тога њих 76% има позитиван и изразито позитиван став према инклузивном образовању и развијену свест да таква ситуација изискује више одговорности и личног ангажовања. Већина испитаника маркирала је тврдње да је потребно: увести измене у план и програм рада са децом са сметњама (80%), обезбедити обуку и едукације на ову тему свих актера васпитно–образовног процеса (94%), смањити број деце на максимално 20 у инклузивним групама (94%), те обезбедити извесну материјалну стимулацију за рад у таквим условима (84%) (Обрадовић, 2010).

Нове улоге наставника у инклузији претпостављају промене у програмима њиховог образовања и стручног усавршавања (Мацура Миловановић, Гера и Ковачевић, 2011). Иницијално образовање и професионални развој наставника треба да буду у већој мери усмерени на развијање компетенција релевантних за инклузивно образовање. Међутим, обучавање наставника да препознају индивидуалне карактеристике ученика није довољно. Потпуно прихватање сопствене улоге у инклузији може помоћи наставницима да развију релевантне педагошке вештине и посвећеност социјалној инклузији (Rytivaara&Kershner 2012).

На основу наведених истраживања може се закључити да просветни радници очигледно не добијају довољно знања, путем иницијалног образовања, за рад са децом са сметњама у развоју. Реорганизација програма иницијалног образовања наставника изискује много труда и времена, а док се она не реализује потребно је организовати више додатних едукација и обука. Такође, постоје наставници који су завршили своје академске студије, те та реорганизација не би имала утицаја на њихова знања.

У претходном поглављу смо видели да литература наводи како су наставници заинтересовани и спремни за додатна стручна усавршавања у оквиру инклузије. Њихова воља и мотивација представља почетну компоненту коју би требало искористити у сврху стварања што стручнијег особља које ће учествовати у васпитно – образовном процесу деце са сметњама у развоју и допринети њиховом максималном напретку. Међутим постоје различите препреке које се јављају у пракси.

Један од фактора који може да утиче на отвореност ка усавршавању је старост наставника. Млађи наставници су спремнији на изазове које носи учење нових стратегија у раду. Њихове методе подучавања су иновативније и окренуте су ка инклузији, те им је лакше инкорпорирати нова знања у свој рад. Док са друге стране старији наставници годинама изводе традиционални, фронтални облик наставе и имају мање мотивације да мењају свој начин рада. Традиционални облик наставе не подржава индивидуалност деце, а посебно оне која имају потребу за додатном подршком (Клеменовић и Марић Јуришин, 2011).

У овом процесу наставници су углавном препуштени сами себи, од њих се очекује да самостално пронађу адекватна решења и потребну едукацију. Олакшавајућа околност би била стално присуство дефектолога у школама, са којим би могли да се консултују и да добијају савете и смернице за рад, као и обавезне организоване едукације које би им биле доступне.

Током планирања и реализовања едукација потребно је обратити пажњу на факторе који би позитивно утицали на одзив стручњака. На пример, школама у мањим местима едукације нису доступне у великој мери, едукације често изискују финансирање од стране самих стручњака, а садржај едукација је више теоријског типа и некада тешко применљив у пракси особама које се први пут сусрећу са одређеним типом сметњи у развоју.

Постоји потреба за додатним истраживањима на ову тему, која ће се односити на евалуацију тренутног рада наставника на основу које ће се издвојити домени у којима им је потребна највећа подршка. Тема истраживања може бити и ефикасност обуке, да ли ће и на који начин утицати на компетенције наставника у њиховом даљем раду.

14. ЗАКЉУЧАК

Циљ овог прегледног истраживања био је пружити сисематичан приказ, упоређивање и анализу доступних и релевантних истраживања о значају знаковног језика у инклузивном образовању и васпитању глуве и наглуве деце. Полазна претпоставка је била да знаковни језик позитивно утиче на успешну реализацију и остваривање циља инклузивног васпитања и образовања и доприноси унапређењу квалитета живота глуве и наглуве деце и њихових породица. Позитиван утицај смо посматрали кроз утицај знаковног језика на когнитивни, социјални и емоционални развој деце, утицај на остваривање школског успеха, компетенције наставника за рад у инклузивним одељењима, као и спремност наставника на даље стручно усавршавање за рад са глумим и наглумим ученицима.

Након прегледа литературе закључује се да знаковни језик има велику важност у животу глуве и наглуве деце. Резултати истраживања потврђују да употреба знаковног језика побољшава и развија вербалне језичке способности, а самим тим и унапређује глобалну комуникацију глуве и наглуве деце. Људски мозак не преферира један модалитет на штету другог. Боље комуникативне способности се позитивно одражавају на когнитивни, социјални и емоционални развој детета. Такође, употреба знаковног језика давала је позитивне резултате и на школски успех глуве и наглуве деце. Знаковни језик треба да буде додатно средство комуникације у разреду, које ће се користити када детету нешто није довољно јасно, када му се додатно објашњавају одређени појмови или слично.

Након важности употребе знаковног језика у васпитању и образовању глуве и наглуве деце, истичемо закључак да стручни кадар који ради са њима наводи недостатак компетенција које олакшавају рад и омогућавају детету да искористи максимум својих потенцијала. Учитељи и наставници често нису довољно образовани да би радили са глумом и наглумом децом, а тек када се нађу у тој професионалној ситуацији крећу у потрагу за решењима. Самостално се додатно едукују, највише путем интерента, а касније и путем организованих едукација и семинара. Учитељи и наставници наводе да су спремни и отворени ка даљим стручним усавршавањима у области рада са глумом и наглумом децом. Овај података треба искористити приликом организовања едукација и семинара, који ће бити доступни свима и бити усмерени више ка усвајању практичних знања и решења.

Оштећење слуха представља сензорно оштећење, а не сметњу у учењу, те се одговарајућим приступима и стратегијама ова деца могу оспособити и припремити за квалитетан и успешан живот у заједници. Због тога што се инклузија посматра кроз однос деце са сметњама у развоју и социјалне средине, неопходно је и да се средина прилагоди и промени да би детету омогућила подједнако право и могућности за развој.

Како би се процес инклузије успешно спроводио и остваривао замишљене оптималне циљеве, неопходно је да се сви учесници образовног процеса припреме, да им се пружи адекватна подршка и обука, као и да се обезбеде неопходни ресурси. На тај начин ћемо отклонити потенцијалне препреке и обезбедити позитивно искуство при интеракцији са децом са сметњама у развоју, а то ће последично позитивно утицати и на ставове наставника и учитеља и оствариваће се квалитетно образовање сваког детета у складу са њиховим индивидуалним карактеристикама и максималним потенцијалнима.

ЛИТЕРАТУРА

1. Antia, S., Kreimeyer, K. (1997). The generalization and maintenance of the peer social behaviours of young children who are deaf or hard of hearing. *Language, Speech and Hearing Services in School*, 28(1), 59-69.
2. Antia, S.D., Stinson, M.S., Gaustad, M.G. (2002). Developing membership in the education of deaf and hard of hearing students in inclusive settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7(3), 214-229.
3. Bamiou, D.E., Musiek, F.E., Luxon, L.M. (2001). Aetiology and clinical presentations of auditory processing disorders – areview. *Archives of disease in childhood*, 85(5), 361-365.
4. Barry, J.G., Ferguson, M.A., Moore, D.R. (2010). Making sense of listening: The IMAP test battery. *Journal of Visualized Experiments*,(44).
5. Bist, S.S., Kumar, L., Agarwal, V., Sharma, M. (2016). Study of aetiological factors of deafness in children under cochlear implant program. *Journal Of Evolution Of Medical And Dental Sciences*, 5(75), 5546-5549.
6. Bosnar, B., Brdarić Jončić, S. (2008). Stavovi 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.
7. Bradarić Jončić, S., Kolarić, B. (2012). Dvojezično obrazovanje gluhe djece. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 48(1), 104-116.
8. Coolahan, J. (2002). Teacher education and the teaching career in an era of lifelong learning. *OECD Education Working Papers*, 2, 1-39.
9. Courtin, C. (2000). The impact of sign language on the cognitive development of deaf children: The case of theories of mind. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5(3), 266-276.

10. Florian, L. (2009). Preparing teachers to work in school for all. *Teaching and Teacher Education, 25(4)*, 533-534.
11. Foster, S., Cue, K. (2008). Roles and responsibilities of itinerant specialist teachers of deaf and hard of hearing students. *American Annals of the Deaf, 153(5)*, 435-449.
12. Geeslin, J.D. (2007). *Deaf bilingual education: A comparison of the academic performance of deaf children of deaf parents and deaf children of hearing parents*. Unpublished doctoral dissertation, Indiana University, Bloomington.
13. Gentili, N., Holwell, A. (2011). Mental health in children with severe hearing impairment. *Advances in Psychiatric Treatment, 17(1)*, 54–62.
14. Guardino, C. (2015). Evaluating teachers' preparedness to work with students who are deaf and hard of hearing with disabilities. *American Annals of the Deaf, 160(4)*, 415-426.
15. Guralnick, M. J., Connor, R. T., Hammond, M., Gottman, J. M. Kinnish, K. (1995). Immediate effects of mainstreamed settings on social interactions and social integration of preschool children. *American Journal on Mental Retardation, 100(4)*, 359–377.
16. Hadjikakou, K. Stavrou, C. (2016). Academic and social experiences of school-aged Cypriot children with unilateral hearing loss. *Hellenic Journal of Psychology, 13(1)*, 13-46.
17. Hadjikakou, K., Petridou, L., Stylianou, C. (2008). The academic and social inclusion of oral deaf and hard-of-hearing children in Cyprus secondary general education: Investigating the perspectives of the stakeholders. *European Journal of Special Needs Education, 23(1)*, 17-29.
18. Haptonstall-Nykaza, T., Schick, B. (2007). The transition from fingerspelling to English print: facilitating English decoding. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 12(2)*, 172-183.

19. Hebib, E. (2007). Individualni razvoj nastavnika u školi. *Nastava i vaspitanje*, 56(2), 174-187.
20. Hintermair, M. (2006). Parental resources, parental stress, and socioemotional development of deaf and hard of hearing children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 11(4), 493-513.
21. Hižman, E.N., Leutar, Z., Kancijan, S. (2008). Stavovi građana prema osobama s invaliditetom u Hrvatskoj u usporedbi s Europskom unijom. *Socijalna ekologija: časopis za ekološku misao i sociologijska istraživanja okoline*, 17(1), 71-93.
22. Holden-Pitt, L. (1997). A look at residential school placement patterns for students from deaf and hearing parented families: a ten year perspective. *American Annals of the Deaf*, 142(2), 68–74.
23. Hole, R. D. (2004). Narratives of identity: A poststructural analysis of three deaf women's life stories. *Narrative Inquiry*, 17(2), 259-278.
24. Isaković, Lj. Kovačević, T. (2021). Social inclusion in the deaf – opportunities and limitations. *Knowledge International Journal*, 45(6), 1209-1214.
25. Jiménez-Romero, M.S. (2015). The influence of cochlear implants on behaviour problems in deaf children. *Psicothema*, 27 (3), 229-234.
26. Jurlić, F. (2013). Integracija gluhe učenice s prevoditeljicom na znakovni jezik u nastavni proces. *Poučak: časopis za metodiku i nastavu matematike*, 14(53), 73-77.
27. Knoors, H., Meuleman, J., Klatter-Folmer, J. (2003). Parents' and teachers' evaluations of the communicative abilities of deaf children. *American Annals of the Deaf*, 148, 287–294.
28. Marschark, M., Spencer, P. (2007). *Oxford handbook of deaf studies, language, and education*. New York: Oxford university press.

29. Martin, D., Bat-Chava, Y. (2003). Negotiating deaf–hearing friendships: coping strategies of deaf boys and girls in mainstream schools. *Child: Care, Health and Development*, 29(6), 511–521.
30. Meadow, K.P. (2005). Early manual communication in relation to deaf child’s intellectual, social, and communicative functioning. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 10(4), 321-328.
31. Minnett, A., Clark, K. Wilson, G. (1995). Play behavior and communication between deaf and hard of hearing children and their hearing peers in an integrated preschool. *American Annals of the Deaf*, 139(4), 420–429.
32. Morgan, G., Barrett-Jones, S., Stoneham, H. (2007). The first signs of language: Phonological development in British Sign Language. *Applied Psycholinguistics*, 28(1), 3-22.
33. Nikolarazi, M., Hadjidakou, K. (2006). The role of educational experiences in the development of deaf identity. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 11(4), 477-492.
34. Novak, P. (2021). *Mišljenja budućih učitelja o integraciji gluhoslijepo djece i znakovnom jeziku*. Diplomski rad. Zagreb: Učiteljski fakultet.
35. Polat, F. (2003). Factors affecting psychosocial adjustment of deaf students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 8(3), 325-339.
36. Power, D., Hyde, M. (2002). The characteristics and extent of participation of deaf and hard-of-hearing students in regular classes in Australian schools. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7(4), 302-311.
37. Rytivaara, A., Kershner, R. (2012). Co-teaching as a context for teachers’ professional learning and joint knowledge construction. *Teaching and Teacher Education*, 28(7), 999–1008.

38. Радић Шестић, М., Шешум, М. (2016). Специфичности социјалне инклузије глувих и наглувих ученика, Неке катрактеристике социјалне инклузије глувих и наглувих ученика. *Зборник радова Национални научни скуп Социјална инклузија деце са развојним сметњама и проблемима у понашању*, 227-236.
39. Schick, B., De Villiers, P., De Villiers, J., Hoffmeister, R. (2007). Language and theory of mind: A study of deaf children. *Child development*, 78(2), 376-396.
40. Sharma, U., Forlin, C., Loreman, T. (2008). Impact of training on pre-service teacher's attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability and Society*, 13 (7), 73-85.
41. Stinson, M., Liu, Y., Saur, R., Long, G. (1996). Deaf college students' perceptions of communication in mainstream classes. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 1(1), 40-51.
42. Sutton-Spence, R. (2010). The role of sign language narratives in developing identity for deaf children. *Journal of Folklore Research*, 3, 265-305.
43. Swanwick, R. (2016). Deaf children's bimodal bilingualism and education. *Language Teaching*, 49(1), 1-34.
44. Traxler, C.B. (2000). The Stanford Achievement Test, 9th Edition: National norming and performance standards for deaf and hard-of-hearing students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5(4), 337-339.
45. Willbur, R.B. (2000). The use of ASL to support the development of English and literacy. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5(1), 81-104.
46. Woodcock, S. (2013). Trainee teachers' attitudes towards students with specific learning disabilities. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(8), 16-29.
47. World Health Organization. (2017). Deafness and hearing loss. Available from: <https://www.who.int/en/news-room/fact-sheets/detail/deafness-and-hearing-loss> , cited 20.6.2023.

48. Ziv, M., Most, T., Cohen, S. (2013). Understanding of emotions and false beliefs among hearing children versus deaf children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 18(2), 161-174.
49. Анђелковић, С., Станисављевић Петровић, З. (2011). Неки аспекти промена у вредновању успешности ученика у школи. *Квалитет у образовању*, 7-21.
50. Бабић, Б. (2007) *Аудиологија и вестибулологија за студенте сурдологије и логопедије*. Београд: Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију.
51. Вујачић, М. (2018). Инклузивно образовање деце са сметњама у развоју из перспективе учитеља и наставника. *Унапређивање квалитета и доступности образовања у Србији*, 265-278.
52. Вујачић, М., Лазаревић, Е., Ђевић, Р. (2015). Инклузивно образовање: од законске регулативе до практичне реализације. *Теме*, 34(1), 231-247.
53. Голубовић, Ш. (2018). *Рана интервенција у детињству*. Нови Сад: Медицински факултет.
54. Димић, Д.Н., Шешум, М. (2011). Знаковни језик—основни начин комуникације глувих. *Београдска дефектолошка школа*, 17(1), 13-41.
55. Димић, Н. (2002). *Методика артикулације*. Београд: Дефектолошки факултет.
56. Димић, Н., Исаковић, Љ. (2018). *О знаковном језику*. Београд: Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију.
57. Димић, Н., Половина, В., Кашић, З. (2009). О Српском знаковном језику. *Београдска дефектолошка школа*, 1, 1-28.
58. Дмитровић, П. (2004). *Усавршавање наставника у условима свремених промена — књига прва*. Бијељина: Универзитет у Источном Сарајеву, Педагошки факултет.

59. Ђоковић, С., Остојић, С., Радовановић, В., Славнић, С. (2005). Аудитивне сметње и поремећаји у развоју. У Голубовић, С., и сарадници. *Сметње у развоју код деце млађег школског узраста*. (141-191). Београд: Дефектолошки факултет.
60. Ђорђевић, Ј. (1989). Тешкоће у учењу и проблеми неуспеха у настави. *Настава и васпитање*, (4), 291-302.
61. Ђорђевић, В., Тубић, Т. (2012). Учитељи као носиоци инклузивног физичког васпитања. *Спортске науке и здравље*, 2(1), 60-64.
62. Закон о основама система образовања и васпитања Републике Србије. (2017). Београд: Министарство просвете, науке и технолошког развоја. Службени гласник РС, бр. 88/2017.
63. Зобеница, А., Колунџија, К. (2019). Мењају ли се ставови наставника према инклузији?. *Педагошка стварност*, 65(2), 177-185.
64. Исаковић, Љ. (2013). *Аналогни облици изражавања у специфичном језичком функционисању глувих и наглувих*. Докторска дисертација. Београд: Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију.
65. Исаковић, Љ., Ковачевић, Т., Димић, Н. (2016). *Неке катрактеристике социјалне инклузије глувих и наглувих ученика*. Социјална инклузија деце са развојним сметњама и проблемима у понашању, 237-247.
66. Јаблан, Б. (2016). *Дете са оштећењем вида у школи*. Београд: Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију.
67. Јаблан, Б., Максимовић, Ј. (2020). Развој инклузивног образовања из угла наставничких компетенција – стање, проблеми и перспективе. *Зборник радова Педагошког факултета Ужице*, (22), 85-100.
68. Клеменовић, Ј. (2014). *Спремност за школу у инклузивном контексту*. Нови Сад: Филозофски факултет.

69. Клеменовић, Ј., Марић Јуришин, С. (2011). *Ставови васпитача о укључивању деце са сметњама у развоју у редовне васпитне групе. Инклузивно образовање: од педагошке компетенције до праксе*, 49-63.
70. Ковачевић, Ј., Радовановић, И. (2006). Припремљеност наставника. *Београдска дефектолошка школа*, 3, 125-136.
71. Ковачевић, Ј., Радовановић, И. (2006). Ученик оштећеног слуха у редовној школи. *Иновације у настави*, 19(4), 56-67.
72. Ковачевић, Ј., Радовановић, И. (2006). Ученик оштећеног слуха у редовној школи. *Иновације у настави*, 19(4), 56-67.
73. Ковачевић, Т., Димић, Н., Исаковић, Љ. (2020). Употреба знаковног језика у едукацији глуве и наглуве деце основношколског узраста. *Специфичности оштећења слуха – нове тенденције тематски зборник радова*, 151-67.
74. Ковачевић, Т., Исаковић, Љ. (2019). Облици невербалне и вербалне комуникације глуве и наглуве деце предшколског узраста. *Баштина*, 49, 433-454.
75. Којић, З. (2012). Физиологија чула. У Ђурић, Д., Којић, З., Лончар, С.Х., Маширевић, Д.Г., Рашић, М.А., Станојловић, О. *Физиологија за студенте медицине – одабрана поглавља I део*. (131-167). Београд: Медицински факултет.
76. Малинић, Д. (2009). *Неуспех у школској клупи*. Београд. Институт за педагошка истраживања.
77. Мацура Миловановић, С., Вујисић Живковић, Н. (2011). Ставови будућих учитеља према инклузији – импликације за иницијално професионално образовање. *Педагогија*, 66(4), 633-647.
78. Мацура Миловановић, С., Вујисић Живковић, Н. (2014). Кретање ка инклузији у иницијално образовању учитеља: реалност или реторика?. У Р. Николић (ур.):

- Настава и учење: савремени приступи и перспективе (123–136). Ужице: Учитељски факултет.
79. Мацура Миловановић, С., Гера, И., Ковачевић, М. (2011). Припрема будућих учитеља за инклузивно образовање у Србији: тренутно стање и потребе. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 43(2), 208–222.
80. Митић, М., ур. (2011). *Деца са мнетњима у развоју – потребе и подршка*. Београд: Републички завод за социјалну заштиту.
81. Мујкановић, Е., Салкић, Н., Мујкановић, Е. (2012). Знаковни језик у служби социјалне интеграције особа оштећеног слуха. *Интердисциплинарни развој модела професионалне рехабилитације*, 35-43.
82. Мушкиња, О. (2011). Инклузија између жеља и могућности. Истраживање покрајинског омбудсмана Аутономне Покрајине Војводине. Нови Сад: Покрајински омбудсман Аутономне Покрајине Војводине. Доступно на: https://www.ombudsmanapv.org/riv/attachments/article/121/inkluzija_izmedju_zelje_i_mogucnosti_2011.pdf, приступљено 10.7.2023.
83. Николић, М., Секуловић, Г., Остојић, С. (2016). Учесталост фактора ризика за настанак оштећења слуха код превремено рођене деце. *Специјална едукација и рехабилитација*, 15(2), 173-189.
84. Николић, Г., Радоман, В., Димоски, С. (2020). Емпиријска провјера Методе интегралног развоја глухе дјеце. *Хрватски часопис за одгој и образовање*, 22(1), 41-76.
85. Николић, Р. (1998). *Континуитет успеха ученика основне школе*. Београд: Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета у Београду.
86. Обрадовић, М. (2010). *Ставови васпитача према инклузивном васпитању у предшколској установи*. Дипломски рад. Нови Сад: Филозофски факултет.

87. Остојић, С., Микић, М. (2010). Рана интервенција у сурдологији. У Ј. Ковачевић, В. Вучинић (ур.): *Зборник радова Сметње и поремећаји: феноменологија, превенција и третман део I (15-25)*. Београд: Факултет за специјалну едукацију и рехаилитацију.
88. Павковић, И. (2014). Васпитно – образовни проблеми и узроци школског неуспеха код глувих и наглувих ученика. *Београдска дефектолошка школа, 20(3)*, 533-551.
89. Павковић, И. (2016). *Евалуација успеха ученика оштећеног слуха у редовној школи*. Докторска дисертација. Београд: Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију.
90. Поповић, З., ур. (2016). *Програми подршке деци и ученицима са сметњама у развоју*. Београд: Завод за унапређивање образовања и васпитања.
91. Радић Шестић, М., Остојић, С., Ђоковић, С. (2015). Однос припадника културе Глувих према кохлеарној имплантацији. *Специјална едукација и рехабилитација, 14(1)*, 101-124.
92. Радоман, В. (1991). Карактеристике, развој и психолошка процена деце оштећеног слуха. У Хрњица, С. *Ометено дете*. (149-177). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
93. Радоман, В. (1996). *Сурдопсихологија*, Београд, Дефектолошки факултет.
94. Радоман, В. (2001). Један прилог проучавању и проширивању предмета проучавања психологије језика и психологије језичких поремећаја 1, *Психологија, 34 (3-4)*, 375-382.
95. Радоман, В., Николић, Г. (2013). Улога знаковног језика у унапређивању комуникативне способности и школског успеха деце са оштећеним слухом. *Психологија, 4(1)*, 77-91.

96. Рапаић, Д. (2015). *Теоријска и практична разматрања специјалне едукације и рехабилитације*. Београд: Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију.
97. Роксандић, И. (2016) *Индикатори школског постигнућа глувих и наглувих ученика основношколског узраста*. Докторска дисертација. Београд: Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију.
98. Савић, Љ. (2002). *Невербална комуникација глувих и њена интерпретација*. Београд: Савез глувих и наглувих Југославије.
99. Савић, Љ., Ивановић, П. (1994). *Сурдопедагогија*. Београд: Дефектолошки факултет.
100. Симеуновић, В., Спасојевић, П. (2005). *Савремене дидактичке теме: нацрт за савремену дидактичку концепцију и стратегију наставног рада у основној школи*. Бијељина: Универзитет у Источном Сарајеву, Педагошки факултет.
101. Симић, Ј.Н., Дурановић, М., Бабац, С. (2018). *Слух*. Фоча: Универзитет у Источном Сарајеву, Медицински факултет.
102. Станковић Ђорђевић, М. (2007). Ставови васпитача о васпитно–образовном раду са децом са развојним сметњама. *Педагогија*, 62(1), 70-79.
103. Станојловић, Б. (2012). *Основи педагошке дијагностике*. Београд. Просветни преглед.
104. Степановић, С. (2016). *Организација наставе у редовним школама и образовање ученика са сензорним сметњама*. Докторска дисертација. Београд: Филозофски факултет.
105. Ђордић, А. (уред.) (1999). *Дефектолошки лексикон*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
106. УНИЦЕФ (2014). *Наставници, инклузивна настава и педагогија усмерена на дете*. Доступно на:

<https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org/eca/files/Booklet%2012%20-%20Serbian%20Version.pdf>, приступљено 20.8.2023.

107. Шарановић Божановић, Н. (1984). *Узроци и модели превенције школског неуспеха*. Београд: Просвета.
108. Шћепановић, М. (2019) Корективно дефектолошки рад у контексту инклузивног образовања. *Синтеза*, 15, 17-38.