

БЕОГРАДСКА ДЕФЕКТОЛОШКА ШКОЛА

Вол. 20 (3), Бр. 60, 2014.

**Раније ДЕФЕКТОЛОШКА ТЕОРИЈА И ПРАКСА (1977-1995)
Раније СПЕЦИЈАЛНА ШКОЛА (1952-1977)**

БЕОГРАДСКА ДЕФЕКТОЛОШКА ШКОЛА (БДШ)

Издавач

Друштво дефектолога Србије (ДДС)
Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију
Београд

За издавача

Микаило Кијановић
проф. др Јасмина Ковачевић

Главни и одговорни уредник

проф. др Надежда Д. Димић

Ко-уредник

проф. др Јасмина Ковачевић

Уређивачки одбор

проф. др Властимир Миладиновић

проф. др Славица Голубовић

проф. др Бранка Ешкировић

проф. др Сања Ђоковић

проф. др Горан Недовић

проф. др Весна Жунуић Павловић

Микаило Кијановић

доц. др Радомир Арсић

Здравко Крунић

Секретар редакције

Радомир Лековић

Припрема и штампа

БИГ штампа, Београд

Тираж 300

Часопис излази три пута годишње

Рукописи се не враћају

Уредништво и администрација

„БЕОГРАДСКА ДЕФЕКТОЛОШКА ШКОЛА“
Београд – Косовска 8/1, тел. 3226-791, 3225-006

САДРЖАЈ / CONTENT

1. ОШТЕЋЕЊЕ СЛУХА

*Љубица Исаковић, Тамара Ковачевић,
Маја Кузмановић*

- УТИЦАЈ УЗРАСТА, СТЕПЕНА ОШТЕЋЕЊА СЛУХА, ОЦЕНЕ И ПОЛА НА
ИМЕНОВАЊЕ ПРЕДМЕТА
КОД ГЛУВИХ И НАГЛУВИХ УЧЕНИКА 441
- THE EFFECT OF THE AGE, THE LEVEL OF HEARING
IMPAIRMENT, THE MARK AND THE SEX ON NAMING OBJECTS
WITH DEAF AND HARD OF HEARING STUDENTS 457

Маја С. Кузмановић, Надежда Димић

- СПЕЦИФИЧНЕ ГРЕШКЕ У ЧИТАЊУ КОД ДЕЦЕ ОШТЕЋЕНОГ СЛУХА И
ДЕЦЕ КОЈА ЧУЈУ. 459
- CHARACTERISTIC READING ERRORS IN THE IMPAIRED AND WELL HEAR-
ING CHILDREN 473

Тамара Ковачевић, Љубица Исаковић

- САМОСТАЛНО ИЗРАЖАВАЊЕ ГЛУВИХ И НАГЛУВИХ УЧЕНИКА У
ОСНОВНОЈ ШКОЛИ 475
- SELF -EXPRESSION OF DEAF AND HARD OF HEARING PUPILS
IN PRIMARY SCHOOL 493

Ива Урдаревић, Надежда Димић

- НАСТАВА ЕНГЛЕСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА
ЗА ГЛУВЕ И НАГЛУВЕ УЧЕНИКЕ У НЕКИМ
ЕВРОПСКИМ ЗЕМЉАМА И У СРБИЈИ 495
- TEACHING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE TO DEAF
AND HARD OF HEARING PUPILS IN SOME
EUROPEAN COUNTRIES AND IN SERBIA 523

Ивана Роксандић, Јасмина Ковачевић

СУРДОЛОШКА И ОРГАНИЗАЦИЈА РЕДОВНЕ НАСТАВЕ	525
RESULTS OF THE RESEARCH OF SCHOOL SUCCESS	532

Ивана Павковић

ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНИ ПРОБЛЕМИ И УЗРОЦИ ШКОЛСКОГ НЕУСПЕХА КОД ГЛУВИХ И НАГЛУВИХ УЧЕНИКА	533
EDUCATIONAL PROBLEMS IN EDUCATION OF HEARING IMPAIRED CHILDREN	551

Ивана Роксандић

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА ШКОЛСКОГ УСПЕХА	553
THE ORGANIZATION OF REGULAR CLASSES AND ORGANIZATIONS IN SCHOOLS FOR THE DEAF AND HARD OF HEARING STUDENTS	562

Стеван Несторов

СПЕЦИФИЧНОСТИ СЛОБОДНОГ ВРЕМЕНА МЛАДИХ ГЛУВИХ И НАГЛУВИХ	563
CHARACTERISTICS OF LEISURE TIME OF YOUNG DEAF AND HARD OF HEARING	577

Васо Обрадовић

УЛОГА ФИЗИЧКЕ КУЛТУРЕ И СПОРТА У ПРОЦЕСУ ИНТЕГРАЦИЈЕ ГЛУВИХ ОСОБА	579
ROLE OF PHYSICAL EDUCATION AND SPORT IN DEAF INTEGRATION PROCESS	601

2. ПОРЕМЕЊАЈИ ГОВОРА И ЈЕЗИКА

*Рада Павловић, Миле Вуковић, Нађаша Чабаркаја,
Сашка Фајић, Ирена Вуковић*

СИНТАКСИЧКЕ СПОСОБНОСТИ ДЕЦЕ СА СПЕЦИФИЧНИМ ЈЕЗИЧКИМ ПОРЕМЕЊАЈЕМ И НЕСПЕЦИФИЧНИМ ПРОМЕНАМА ЕЛЕКТРОЕНЦЕФАЛОГРАФСКИХ АКТИВНОСТИ	603
SYNTACTIC ABILITIES IN CHILDREN WITH SPECIFIC LANGUAGE IMPAIRMENT	612

Ивана Станковић Милићевић

Славица Голубовић, Зорка Кашић

РЕГИОНАЛНИ ИЗГОВОР И НЕТИПИЧНОСТ АРТИКУЛАЦИЈЕ КОД ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА	613
REGIONAL PRONUNCIATION AND NON-TYPICAL ARTICULATION IN PRESCHOOL CHILDREN.	625

Ивана Бојавац, Љиљана Јеличић Добријевић,

Маријана Ракоњац

НЕПОСРЕДНА ВЕРБАЛНА МЕМОРИЈА КОД ДЕЦЕ СА ДИСФАЗИЈОМ	627
SHORT-TERM VERBAL MEMORY IN CHILDREN WITH SPEECH AND LANGUAGE IMPAIRMENT	638

Виолета Несћоров, Славица Голубовић,

Зорка Кашић

УТИЦАЈ СЕМИЛИНГВИЗМА НА СИНТАКСИЧКИ РАЗВОЈ РОМСКЕ ДЕЦЕ МЛАЂЕГ ШКОЛСКОГ УЗРАСТА.	639
ROLE OF SEMILINGUALISM IN SYNTACTIC DEVELOPMENT OF YOUNGER SCHOOL AGE GYPSY CHILDREN	650

Маријана Панић

ПРАЋЕЊЕ И ОЦЕЊИВАЊЕ ДЕЦЕ СА ПОРЕМЕЋАЈЕМ У ЧИТАЊУ И ПИСАЊУ	651
MONITORING AND EVALUATION CHILDREN WITH READING AND WRITING DISORDERS	663

Тања Миловановић, Миле Вуковић

ПРОЦЕНА АКАЛКУЛИЈЕ КОД ПАЦИЈЕНАТА СА БРОКИНОМ И ВЕРНИКЕОВОМ АФАЗИЈОМ.	665
THE ASSESSMENT OF ACALCULIA IN PATIENTS WITH BROCA'S AND WERNICKE'S APHASIA.	674

Тања Арбушина, Рајко Јовић, Славица Голубовић

КВАЛИТЕТ ГЛАСА ЛАРИНГЕАЛНИХ ПАЦИЈЕНАТА КОД КОЈИХ ЈЕ ПРИМЕЊЕНА АСПИРАЦИОНА И ДЕГЛУТИЦИОНА МЕТОДА	681
QUALITY OF VOICE IN ALARINGEAL PATIENTS ON WHOME IS APPLIED ASPIRATION AND DEGLUTITION METHOD	690

3. ИНТЕЛЕКТУАЛНА ОМЕТЕНОСТ

Драјана Маћешкић-Пејровић, Јасмина Ковачевић

ПОЈМОВНЕ СПОСОБНОСТИ ДЕЦЕ СА ИНТЕЛЕКТУАЛНОМ
ОМЕТЕНОШЋУ: ПЕДАГОШКА РАЗМАТРАЊА
И ОБРАЗОВНЕ МОГУЋНОСТИ. 691

CONCEPTUAL ABILITIES OF THE CHILDREN WITH
INTELLECTUAL DISABILITIES: PEDAGOGICAL
CONSIDERATIONS AND EDUCATIONAL POSSIBILITIES 700

4. ОПШТА ПРОБЛЕМАТИКА

*Марија Цвијетић, Свeтлана Славнић,
Драјана Стамимировић*

КЛАСИФИКАЦИЈА „НАСТАЈАЊЕ СИТУАЦИЈЕ ХЕНДИКЕПА“
КАО ОКВИР ЗА ПРОЦЕНУ И УНАПРЕЂЕЊЕ
СОЦИЈАЛНЕ ПАРТИЦИПАЦИЈЕ 701

CLASSIFICATION „DISABILITY CREATION PROCESS“
AS A FRAMEWORK FOR ASSESSMENT
AND IMPROVEMENT OF SOCIAL PARTICIPATION 713

Драјана Маћешкић-Пејровић, Јасмина Ковачевић

ВРСТЕ МЕТОДА У УЧЕЊУ- РЕВИЈАЛНИ ПРИКАЗ
ТЕОРИЈЕ ЏЕРОМА БРУНЕРА 715

TYPES OF TEACHING METHODS – THE REVIEW
OF THE THEORY OF JEROM BRUNER. 724

Маша Јовановић

КОМУНИКАЦИЈА И САРАДЊА ИЗМЕЂУ
ПОРОДИЦЕ И ШКОЛЕ 725

COMMUNICATION AND COOPERATION BETWEEN
FAMILY AND SCHOOL. 740

УТИЦАЈ УЗРАСТА, СТЕПЕНА ОШТЕЋЕЊА СЛУХА, ОЦЕНЕ И ПОЛА НА ИМЕНОВАЊЕ ПРЕДМЕТА КОД ГЛУВИХ И НАГЛУВИХ УЧЕНИКА

Љубица Исаковић¹, Тамара Ковачевић¹, Маја Кузмановић²

¹Универзитет у Београду, Факултет

за специјалну едукацију и рехабилитацију

² Центар за слушну и говорну рехабилитацију, Сарајево

Тешкоће при изговору изолованих гласова, њихова аутоматизација у свакодневном говору и комуникацији, као и оскудност лексикона која из њих произилази, карактеришу говор и језик глуве и наглуве деце. Мишљење да се писаним изразом наведени проблеми превазилазе је превазиђено, јер се он развија изузетно sporo и тешко, аистрактан је. Знаковни језик је језик за себе. Има своја лингвистичка правила, лексику, семантику, синтаксу и прамастику. Први је говор глувих и његовим савладавањем деца стичу прва сазнања и комуникативна искуства.

Циљ истраживања био је испитати степен познавања назива предмета и одређивање чему они служе у оквиру писаној, говорној и знаковној израза у зависности од узраста, степена оштећења слуха, оцене из српској језика и пола ученика.

Истраживање је обављено на узорку од 83 ученика узраста од шесте до осмој разреда који похађају школе за глуву и наглуву децу у Србији.

Инструмент који смо користили је Лезичко оцењивање појединих комонената дисфазичне синтаксе (Д. Благојевић) - семеном именоване предмета и чему служе.

Добијени резултати указују на то да са узрастом расте усешност при именовању предмета и одређивању чему служе (са појединим одступањима), оцена из српској језика значајно утиче на усешност, док утицај степена оштећења слуха и пола није уочен.

У раду су дате и специфичне грешке и карактеристични одговори при именовању свакој појединачној предмету.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: појмови код глувих и наглувих, говорни, писани и знаковни израз

УВОД

Код деце која чују у центру интересовања је говорни језик. Код многе глуве деце говорни језик је изузетно ограничен и често неразумљив и врло често га није могуће испитивати и анализирати. Због тога се у многим случајевима јавља писање као једино средство општења са популацијом која чује. Усмени и писани говор, као два основна вида говора, су међусобно условљени и нераскидиво повезани и треба их учинити средством развоја мишљења (Димић, 2002).

Деца уредног слуха прате говор одраслих, усвајајући конкретна значења речи, која су већ утврђена и њима готова дата. Дете само не одабира значење за реч већ усваја готов говор средине која га окружује и значење речи добија у процесу говорне комуникације (Исаковић, Ковачевић, 2009).

Оштећење слуха у критичном периоду за стицање језика онемогућава и ограничава развој говорног израза и синтаксички развој. Отежани су и разумевање и продукција говора (Friedmann & Szterman, 2011).

Код глуве деце заостаје читав језички и интелектуални развој (развој говора и мишљења). Неразвијене лингвистичке способности онемогућавају им да увиде апстрактне односе које омогућава искључиво вербални израз. Услед тога долази до успореног језичког развоја, оскудног лексикона и тешкоћа у употреби и разумевању појмова.

Застој на елементарном развојном изразу - појму, одражава се на богаћење речника, претварање пасивног депозита речи у активни вербални речник, на развој логике мисли и изражајни говор у целини, а самим тим и на разумевање и усвајање знања (Исаковић, Ђоковић, Ковачевић, Димић, Остојић, 2010).

Рад на развоју лексикона и формирању појмова представља изузетно важан сегмент у раду са глувом и наглувом децом. Правилним формирањем појмова омогућавамо детету да пронађе свој вербални, писани или знаковни израз и тако пренесе своје мисли, потребе или информације. Треба непрекидно давати нове појмове, а већ усвојене стално проширивати и стављати у различите контексте, како би постали дечја трајна својина. За формирање апстрактних појмова битно је «одлепити појам од конкретног предмета» и омогућити му нови, богатији садржај. Циљ, а то је активна употреба појмова у свакодневним ситуацијама, се само тако може достићи.

Писани и говорни језички израз

Писана реч се сусреће у свим друштвеним ситуацијама. Савладавањем писмености човек себи отвара пут ка стицању знања и проширењу духовног хоризонта, ка једној широкој могућности комуникације са другим људима.

Писани говор је за глуву и наглуву децу веома значајан аспект комуникације. Он има изузетну важност пошто је комуникација путем усменог говора отежана. Путем писаног говора могу да се примају информације и да се изражавају мисли и осећања.

Учење глуве и наглуве деце правилном писању је основ за њихово укључивање у процес комуникације са људима и услов за стицање знања и развој личности. Писани говор је средство општег и говорног развоја ове деце и допуњује ограниченост њиховог усменог говора (Ковачевић, Исаковић, 2009).

Усмени и писани говор теку по потпуно различитим правилима и граде се граматички потпуно различито. Писани говор, по свом грађењу, увек је говор у одсуству сабеседника. Средства кодирања мисли у говорном исказу, која се у усменом говору користе несвесно, у писаном говору постају предмет свесне радње. У писаном говору нема нејезичких средстава (познавања ситуације, гестова, мимике), због чега он мора да буде граматички целовит и само ова граматичка целовитост омогућује да се писано саопштење учини потпуно разумљивим.

Писана реч је за глуво дете апстрактна. Она му служи да развија говор, што је супротно у односу на његовог вршњака који чује и који има већ развијен говор и зна мноштво речи. Писана реч се боље види, може да се рашчлани, на њој се може дуже задржати пажња, може се понављати, враћати на њу да би се разумео њен смисао, док је изговор усмене речи краткотрајан (Димић, 2002).

Знаковни језик

Најсложеније и најпрецизније средство споразумевања је говорни језик, који поред изговора – артикулације има и писану форму – писмо. Говор путем знакова је главно средство споразумевања међу глувим особама. Оне, у свом изразу, поред говорног и писаног превасходно користе знаковни језик. Знаковни језик је природни језик глувих, који се код њих спонтано развија. Знаковни језик има значајну стимулативну улогу у развоју когнитивног функционисања (Ковачевић, Исаковић, Димић, 2010).

Данас знамо да знаковни језици имају структуру која се по својој сложености може поредити са структуром говорног и писаног језика. У различитим деловима света користе се различити знаковни језици и они међусобно нису разумљиви. Користе се различити знакови и различита правила за њихово грађење (различит редослед знакова) као и различита структура реченице (Кристал, 1996).

Да ли глуву децу треба учити знаковном језику, веома је старо питање и често је било предмет многих расправа. Главни аргумент против знаковног језика је тај да он издваја глуве људе од свих осим од њихове сопствене мале заједнице. Они тиме постају обележени, другачији и различити и онемогућена им је комуникација са светом који чује.

Насупрот томе, инсистирање на оралном говору, који је често ограничен и тешко разумљив за глуве особе, још више повећава изолованост. Данас се зна да глуво дете, или дете које чује а има глуве родитеље, учи знаковни језик као «матерњи» и производи ниво мануалне свесности и рафинираности који се разликује од свесности глуве деце родитеља који чују или људи који чују а који су научили знаковни језик. Многа истраживања показују да је рана двојезичност деце оштећеног слуха (познавање знаковног језика и говорног/писаног језика) од непороцењиве важности за њихов развој. Усвајањем знаковног језика отклањају се проблеми ограниченог примања порука и ограничене комуникације. Глува деца имају више самопоуздања, комуникативнија су, независнија од других, са адекватнијим реакцијама у различитим животним ситуацијама и показују мање фрустрација везаних за однос са популацијом људи која чује.

Такође, новија истраживања (Мост, 2003) показују да деца која комуницирају путем знаковног језика показују више варијација и флексибилности у свом понашању, него што чине у комуникацији путем говора. Неопходно је подједнако развијати језичку комуникацију путем знаковног и говорног језика и не заборавити да деца имају потребу да комуницирају на оба језика.

Познавање дечјег речника (знаковног, говорног и писаног) је од изузетног значаја за потребе наставе. Школа мора познавати све његове главне особености и карактеристике на сваком поједином узрасту (Димић, Ковачевић, 2004).

МЕТОД ИСТРАЖИВАЊА

Циљ истраживања

Циљ нашег истраживања био је испитати степен познавања назива предмета и одређивање чему они служе у оквиру писаног, говорног и знаковног израза у зависности од узраста, степена оштећења слуха, оцене из српско језика и пола ученика.

Узорак

Истраживање је обављено на узорку од 83 ученика узраста од трећег до осмог разреда који похађају школе за глуву и наглуву децу у Србији. У односу на узраст обухваћено је 13 (15%) ученика трећег разреда и по 14 (17%) ученика од четвртог до осмог разреда. У зависности од степена оштећења слуха, према класификацији Светске здравствене организације, било је: 7 (8,4%) ученика са КИ, 9 (10,8%) са умерен отешким оштећењем слуха, 22 (26,5%) са тешким оштећењем слуха, 39 (47%) са врло тешким и 6 (7,2%) ученика са тоталном глувоћом. У зависности од успеха из српског језика било је: 6 (7 %) ученика са довољном оценом из српског језика, 14 (17 %) са добром оценом, 24 (29 %) са врлодобром оценом и 39 (47 %) са одличном оценом из српског језика. У односу на пол, испитано је 43 (52 %) дечака и 40 (48 %) девојчица.

Инструменти

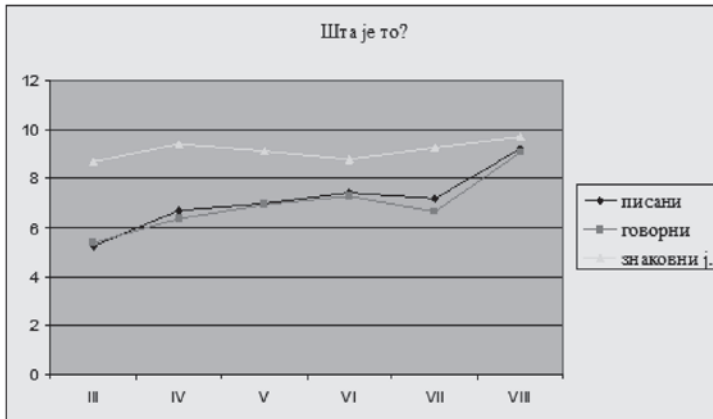
Инструмент који смо користили у нашем истраживању је Језичко оцењивање појединих компонената дисфазичне синтаксе (Д. Благојевић) - сегмент Именовање предмета и чему служе. Испред ученика су, једна по једна, постављане слике добро познатих предмета: нож, маказе, кашика, сат, књига, шибице, чешаљ, оловка, гумица и чаша. Од ученика се тражило да именују предмете, а затим кажу чему служе у писаном, говорном и знаковном изразу.

Обрада података

Анализа података извршена је применом статистичког пакета за обраду података СПСС 14.0. Рачунали смо аритметичке средине - АС (мера централне тенденције) и стандардне девијације – СД (мера варијабилности). Међугрупне разлике провераване су применом т-теста.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА СА ДИСКУСИЈОМ

Графикон 1 Постигнућа ученика различитих разреда - Именовање предмета у писаном, говорном и знаковном изразу



3:6 → писани $t(25) = -2,431$, $p = ,023$; 3:8 → писани $t(13,756) = -5,571$, $p = ,000$; говор $t(13,845) = -5,054$, $p = ,000$; знаковни $t(25) = -3,356$, $p = ,003$; 4:8 → писани $t(14,851) = -3,456$, $p = ,004$; говор $t(14,643) = -3,398$, $p = ,004$; 5:8 → писани $t(15,217) = -3,332$, $p = ,004$; говор $t(26) = -3,319$, $p = ,003$; знаковни $t(26) = -2,174$, $p = ,039$; 6:8 → писани $t(15,580) = -2,884$, $p = ,011$; говор $t(15,832) = -2,884$, $p = ,011$; знаковни $t(16,579) = -2,600$, $p = ,019$; 7:8 → писани $t(15,044) = -2,897$, $p = ,011$; говор $t(14,772) = -3,151$, $p = ,007$

На свим узрастима највиша постигнућа остварују се у оквиру знаковног израза (са једним одступањем код ученика шестог разреда).

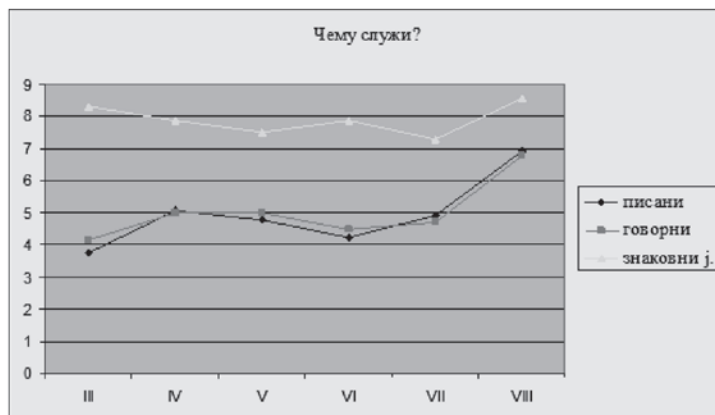
Усвојеност именовања предмета, у оквиру писаног и говорног израза, такође расте са узрастом (са одступањем на узрасту седмог разреда). Говорни и писани израз се на појединим узрастима готово преклапају (трећи, пети, шести и осми разред).

Глуви и наглуви ученици најбоља постигнућа, на свим узрастима, остварују у оквиру знаковног израза. Уочено је да најбоље резултате остварују ученици осмог разреда, затим ученици трећег, док су најслабије резултате остварили ученици седмог разреда.

Линије које приказују постигнућа ученика у оквиру писаног и говорног израза прате једна другу и на појединим узрастима се преклапају. Најбоље резултате остварују ученици осмог разреда, а најслабије ученици трећег.

Када упоредимо резултате ученика при именовању предмета и одређивању чему они служе видимо да је знатно тежи задатак представљало одређивање чему шта служи и да су резултати у оквиру знаковног језика знатно бољи у односу на писани и говорни израз.

Графикон 2 Постигнућа ученика различитих разреда - Чему служи у писаном, говорном и знаковном изразу

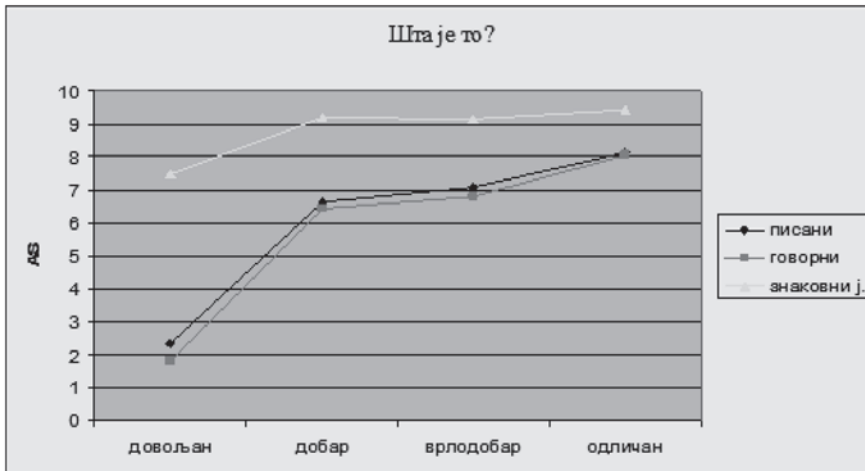


3:8 → писани $t(25) = -3,230$, $p=0,01$; говор $t(25) = -2,827$, $p=0,01$; 5:8 → писани $t(26) = -2,235$, $p=0,04$
 6:8 → писани $t(26) = -2,519$, $p=0,02$; говор $t(26) = -2,238$, $p=0,03$; 7:8 → писани $t(26) = -2,035$, $p=0,05$;
 говор $t(26) = -2,111$, $p=0,05$; знаковни $t(26) = -2,040$, $p=0,05$

У истраживању нас је интересовало да ли степен оштећења слуха утиче на постигнућа ученика при именовању предмета и одређивању њихове употребне вредности. Поредили смо постигнућа ученика са кохлеарним имплантом, умерено тешким, тешким, врло тешким и тоталним оштећењем слуха. Оно што можемо приметити јесте да ученици са КИ (њих 7) остварују нешто боље резултате када гледамо минимуме датих тачних одговора (у оквиру писаног, говорног и знаковног израза), као и нешто ниже вредности стандардних девијација (које указују на мање индивидуалне разлике између њих). Међутим, статистички значајне разлике између ученика са различитим степеном оштећења слуха нису уочене.

Ученици са различитим оценама из српског језика најбоља постигнућа при именовању предмета остварују у оквиру знаковног израза. Уочене су и статистички значајне разлике између ученика са довољном и добром и довољном и врлодобром оценом ($p=0,03$) и између ученика са довољном и одличном оценом ($p=0,02$). Између ученика са са добром и врлодобром оценом, добром и одличном оценом, као и између ученика са врлодобром и одличном оценом статистички значајне разлике, у оквиру знаковног језика, нису уочене.

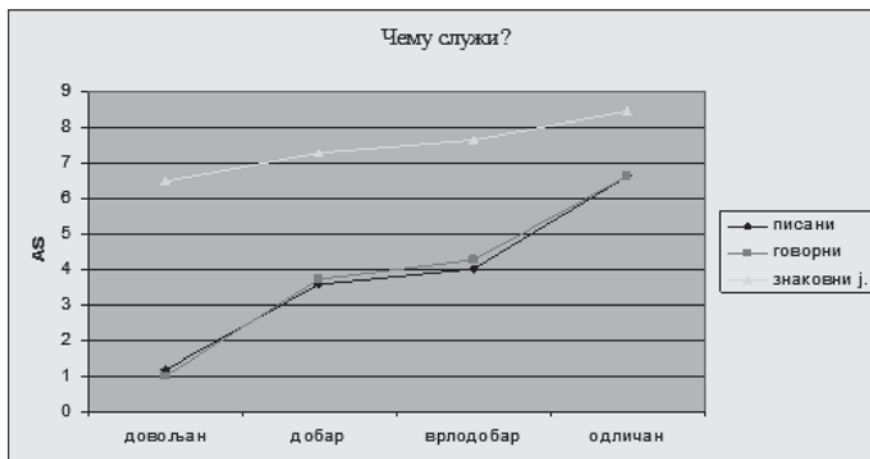
Графикон 3 Постигнућа ученика - Именовање предмета у писаном, говорном и знаковном изразу у зависности од оцене из српског језика



Линије које приказују постигнућа ученика у оквиру писаног и говорног израза прате једна другу и у оквиру појединих оцена се преклапају. Најбоље резултате остварују ученици са одличном оценом, а најслабије ученици са довољном оценом из српског језика. Између ученика са довољном оценом и ученика са добром, врлодобром и одличном оценом уочава се и највећи пораст постигнућа ($p=0,01$). Између ученика са добром и врлодобром оценом статистички значајне разлике се не уочавају, ни у говору, ни у писаном изразу. Између ученика са добром и одличном оценом статистички значајне разлике се уочавају у писаном изразу ($p=0,03$) и говорном ($p=0,01$). Између ученика са врлодобром и одличном оценом статистички значајне разлике се уочавају у оквиру писаног израза ($p=0,04$) и говорног израза ($p=0,01$).

Ученици са различитим оценама из српског језика најбоља постигнућа при одређивању чему предмети служе остварују у оквиру знаковног израза. Уочене су и статистички значајне разлике између ученика са довољном и одличном оценом ($p=0,01$), са добром и одличном оценом ($p=0,02$), као и између ученика са врлодобром и одличном оценом ($p=0,04$). Између ученика са довољном и добром, довољном и врлодобром, као и добром и врлодобром оценом статистички значајне разлике се не уочавају.

Графикон 4 Постигнућа ученика - Чему служи у писаном, говорном и знаковном изразу у зависности од оцене из српског језика



Линије које приказују постигнућа ученика у оквиру писаног и говорног израза прате једна другу и у оквиру појединих оцена се готово преклапају. Најбоље резултате остварују ученици са одличном оценом, а најслабије ученици са довољном оценом из српског језика. Између ученика са довољном оценом и ученика са добром, врлодобром и одличном оценом уочава се и највећи пораст постигнућа ($p=0,01$). Између ученика са добром и врлодобром оценом статистички значајне разлике се не уочавају, ни у говору, нити у писаном изразу. Између ученика са добром и одличном оценом, као и између ученика са врлодобром и одличном оценом уочавају се високо статистички значајне разлике ($p=0,01$ у оквиру писаног и говорног израза).

Знатно већи скок постигнућа, и при именовању предмета и при одређивању чему служе, уочава се у оквиру говора и писаног израза, него у оквиру знаковног језика (када посматрамо успешност ученика са довољном и добром и ученика са одличном оценом из српског језика).

У оквиру сва три аналогна облика изражавања уочавају се нешто виша просечна постигнућа девојчица у односу на дечаке. Међутим, те разлике су статистички значајне само у оквиру именовања предмета у писаном изразу ($p=0,05$) и говорном изразу ($p=0,03$) где девојчице остварују нешто боље резултате.

*Именовање предмета и чему служе
(анализа по појединачним захтевима)*

У овом раду смо уочили неке од карактеристичних одговора ученика и дали успешност у оквиру аналогних облика изражавања, као и број ученика по разредима који су дали адекватне одговоре. Издвојили смо појмове који су били лакши, али и оне који су представљали највећи проблем.

Чаша

Глуви и наглуви ученици појам *чаша*, у оквиру аналогних облика изражавања (писани 81,9%, говорни 78,3%, знаковни 90,4%), боље именују него што одређују његову употребну вредност (писани 50,6%, говорни 54,2%, знаковни 85,5%).

У писаном изразу појам *чаша* адекватно је именовало 68 ученика, и то: 6 ученика трећег разреда, сви ученици четвртог, по 11 ученика петог и седмог разреда, и по 13 шестог и осмог.

У говору 65 ученика: 7 ученика трећег, 13 четвртог, 11 петог, 12 шестог, 10 седмог и 12 ученика осмог разреда.

У оквиру знаковног израза 75 ученика: 12 ученика трећег и шестог, 11 четвртог, 13 петог и осмог и сви ученици седмог разреда.

У оквиру писаног и говорног израза, при именовању предмета *чаша*, код ученика млађих разреда се уочавају сличне грешке које су последица грешака у изговору: *чича, чача, сача, саша, шаша*. Добијени су и тзв. одговори асоцијација: *воду, вода њије, вода кафа, вода њиле* (не разликовање појмова пије-пиле због графичке и акустичке сличности), *вода сок, сшоји, лимунада, чај, млеко, ракија, њиво*. То су одговори које су ученици давали повезујући појам са личним свакодневним искуством, тј. за шта они наведени предмет користе. Услед тога као чести одговори добијени су и глаголи: *њије, сиња, њросије, узме*. На млађем узрасту смо углавном идентичне одговоре добијали и за име предмета и за то чему предмет служи. Та два захтева (питања) су поистовећивана.

Ученици старијих разреда углавном су давали следеће одговоре: *сок, млеко; узмем њије; лимунада, кафа њије воли; њијесиња њросије; њере*.

У оквиру знаковног израза, уместо именовања предмета, добијали смо следеће знакове: *сиња, њије, вода, на сшо, хладно*. Код ученика старијих разреда добијали смо читаве реченице у знаку: *Узме чаша сшави сшо сиња вода њије; Чаша вода њије; Чаша узме њије свашиња*.

Употребну вредност појма *чаша*, у писаном изразу, правилно је одредило 42 ученика: 5 ученика трећег и шестог разреда, 10 ученика четвртог, по 7 ученика петог и седмог и 8 ученика осмог разреда.

У говорном изразу употребну вредност појма *чаша* правилно је одредило 45 ученика, и то: 6 ученика трећег, 10 четвртог, по 7 ученика петог, шестог и седмог и 8 ученика осмог разреда.

У оквиру знаковног језика адекватно је одговорио 71 ученик: 11 ученика трећег, по 13 ученика четвртог, петог и шестог, 11 седмог и 10 осмог разреда.

При одређивању чему *чаша* служи, као одговори, углавном су набрајане именице: *вода, млеко, сок, чај, кафа*.

У оквиру знаковног језика за појам *чаша* постоји знак, као што постоји знак за појам *џије-џији*. Међутим, нарочито на млађем узрасту, ова два појма се поистовећују и везују за радњу која се *чашом* врши. На старијим узрастима овакве грешке биле су знатно ређе.

Чешаљ

Један од изузетака, где су бољи резултати остварени при одређивању чему нешто служи, него при именовању предмета је појам *чешаљ*. У оквиру писаног и говорног израза добијени су идентични резултати (именовање појма 27,7% и чему служи 33,7%), док су најбољи резултати остварени у оквиру знаковног језика (одређивање употребне вредности појма-94% на супрот именовању појма-79,5%).

У писаном изразу појам *чешаљ* адекватно је именovalo 23 ученика, и то: 3 ученика трећег, шестог и седмог разреда, по 2 ученика четвртог и петог и 10 ученика осмог разреда.

У говору, такође 23 ученика: 3 ученика трећег, шестог и седмог разреда, по 2 ученика четвртог и петог и 10 ученика осмог разреда.

У оквиру знаковног израза 66 ученика: 13 ученика трећег, 6 шестог, 7 седмог, 12 осмог и сви ученици четвртог и петог разреда.

Именовање појма *чешаљ* представљало је велики проблем за испитиване ученике. У оквиру писаног и говорног израза код ученика млађих разреда се уочавају следеће грешке: *чеше, чешел, чешер, шешери, чешко, шешел, чешен, чечља, чешелја, чешањ*. Добијени су и одговори тзв. асоцијација: *коса, коса чешља, чешер за косу; чешља коса лејо, чешља за козу* (замена појма *коса* потпуно другим појмом *коза*-грешка настала услед озвучавања безвучног сугласника *с* у *з*, а која нам указује на неразумевање употребљених појмова), *чеше коса*.

Појам *чешаљ* ученици углавном везују за радњу која се њиме врши (*чешља*), тако да смо и у писању и у говору за назив предмета и оно чему служи добијали идентичне одговоре *чешља*. Управо такве одговоре уочили смо код једног броја ученика старијих разреда (појам *чешаљ* се поистовећује са радњом-*чешља*). У знаковном језику ова два појма

диференцирају се додатним знаком, тако да је велики број ученика правилно одредио чему служи-94%, али је нешто мањи број ученика правилно именовано предмет-79,5% (нису употребили додатни знак, већ само знак за радњу).

У знаковном изразу, код ученика старијих разреда, при именовању предмета, добили смо тзв. описне одговоре: *Чистиа коса лејо; Коса ружно чешља лејо; Ојере лејо; Сваки дан мора ради*.

Употребну вредност појма *чешаљ*, у писаном изразу, правилно је одредило 28 ученика: 3 ученика трећег и шестог разреда, 5 ученика четвртог, 6 ученика петог, 4 седмог и 7 ученика осмог разреда.

У говорном изразу употребну вредност појма *чешаљ* правилно је одредило 28 ученика, и то: 3 ученика трећег, по 6 четвртог и петог, 4 шестог, 2 седмог и 7 ученика осмог разреда.

У оквиру знаковног језика адекватно је одговорило 78 ученика: 13 петог, 10 седмог и сви ученици трећег, четвртог, шестог и осмог разреда.

При одређивању чему *чешаљ* служи добијени су следећи одговори: *чешакоса; чешаљ коса; узми за косу; коса лејо; чистиа коса лејо йрава; ојере чисточешља*.

Маказе

Појам *маказе* боље именован (писани 69,9%, говорни 66,3%, знаковни 100%), него што је одређена њихова употребна вредност (писани 42,2%, говорни 43,4%, знаковни 78,3%).

У писаном изразу појам *маказе* адекватно је именovalo 58 ученика, и то: 5 ученика трећег, 8 четвртог, 10 петог, 11 ученика шестог, 10 седмог и сви ученици осмог разреда.

У говору, 55 ученика: 6 ученика трећег, 8 четвртог, 10 петог и шестог разреда, 7 седмог и сви ученици осмог разреда.

У оквиру знаковног израза 83 ученика, тј. сви испитани ученици адекватно су именовали појам *маказе*.

У писаном и говорном изразу, приликом именовања појма, појавиле су се следеће грешке: *макасе, маїазе, маїаз, маказа, макзе, маказа*, као и потпуно другачије значење појма-*маїарац, коза*. Такође, асоцијатвини одговори: *коса (за косу), йајир, иїла, кошуља, фризка*.

Употребну вредност појма *маказе*, у писаном изразу, правилно је одредило 35 ученика: 6 ученика трећег и седмог разреда, 7 ученика четвртог, 5 петог, 3 шестог и 8 ученика осмог разреда.

У говорном изразу употребну вредност појма *маказе* правилно је одредило 36 ученика, и то: 6 ученика трећег, 7 четвртог и седмог, 5 петог, 3 шестог и 8 ученика осмог разреда.

У оквиру знаковног језика 65 ученика је тачно одредило чему *маказе* служе: 12 ученика четвртог и осмог, 9 петог и седмог, 10 шестог и сви ученици трећег разреда.

Један број ученика, на одговор чему *маказе* служе, дао је следеће одговоре (у писању и говору): *Ја сечем блок; Коса шиша њајир; Да сечемо маказе на њајиру; Маказе засвеску; Шишам; Маказе је њајир сеће*. При одређивању чему *маказе* служе, у писаном и говорном изразу, добили смо и одговоре којима ученици углавном опет именују појам или, као одговор, наводе именице: *коса, њајир, иїла, кошуља, за косу, фризер, одећа*, или пак одговоре: *маказе је за блок, узми за њајир, маказе се чеше њајир и огело*. Појавили су се и одговори: *секају, сецају, секавају*.

У оквиру знаковног језика сви испитивани ученици тачно су именовали појам. Међутим, при одређивању чему *маказе* служе, добијени су одговори: *Дуїа коса узме шиша; Маказе шије огело; Коса сече; фризер; фризер леїо*. Овакви одговори настали су услед тога што у знаковном језику појам фризер (маказе са додатним знаком за особу) глуви ученици скраћују користећи само знак маказе, па то доводи до забуне у поменутиим појмовима.

Сат

Велики број ученика адекватно је именовано појам *саїи* у оквиру аналогних облика изражавања (писани 91,6%, говорни 89,2%, знаковни 98,8%).

Насупрот томе одговор на питање чему *саїи* служи представљао је највећи проблем за глуве и наглуве ученике (писани и говорни 30,1%, знаковни 42,2%).

У писаном изразу појам *саїи* адекватно је именовало 76 ученика, и то: 11 ученика трећег, по 13 четвртог, петог и шестог разреда, 12 седмог и сви ученици осмог разреда.

У говору, 74 ученика: 10 ученика трећег, 12 четвртог и седмог, 13 петог и шестог и сви ученици осмог разреда.

У оквиру знаковног израза 82 ученика, тј. сви испитани ученици (изузев једног ученика трећег разреда) адекватно су именовали појам *саїи*. Ученик који није адекватно именовано овај појам као одговор дао је показни гест усмерен на зидни сат.

Именовање појма сат углавном карактеришу грешке у писању и изговору: *саїа, сїаїа, сїа, соїа*.

Употребну вредност појма *саїи*, у писаном изразу, правилно је одредило 25 ученика: по 4 ученика трећег и седмог разреда, 2 ученика четвртог, 3 петог и по 6 ученика шестог и осмог разреда.

У говорном изразу употребну вредност појма *саи* правилно је одредило 25 ученика, и то: по 3 ученика трећег и четвртог разреда, 4 петог и седмог, 5 ученика шестог и 6 осмог разреда.

У оквиру знаковног језика 35 ученика је тачно одредило чему *саи* служи: по 5 ученика трећег, четвртог, петог и седмог, 6 шестог и 9 осмог разреда.

У оквиру писаног и говорног језика, при одређивању чему *саи* служи, добили смо одговоре: *сиава; људи іледај; іледа; звони; سیاва ујушруувече лаку ноћ; звони саи; саи колико имаи; јушро іойогне вече.*

У оквиру знаковног језика, на питање чему *саи* служи, као одговоре смо добили читаве реченице: *Зид сіоји казаљка іледа иде; 6 усіане 7 једе 8 школа 9сіава; колико круі; Минуш увек іледа на саи одмор; Колико, колико има; саи ујушру; Саи је колико; Гледа колико зна; Време іледа кући иде; Време иде іледа колико има; Саи ноћ саи дан; Саи школа саи једе саи سیاва.* Ове одговоре карактерише конкретност, тј. везивање појма за конкретне свакодневне ситуације. Проблем у формулацији одговора на то чему *саи* служи последица је језичке неразвијености и немогућности адекватне формулације одговора путем језичких средстава.

Шибице

Именовање појма *шибице* представљало је проблем за испитиване ученике. Тачан одговор дало је 30,1% ученика у писању, 27,7% у говору и 72,3% у знаковном језику. Велики број њих, у оквиру писања и говора, није дао никакав одговор (нпр. адекватан одговор дао је само један ученик трећег разреда).

У писаном изразу појам *шибице* адекватно је именovalo 25 ученика, и то: 1 ученик трећег, 5 четвртог, 3 петог, 4 шестог и седмог разреда и 8 осмог разреда.

У говору, 23 ученика: 1 ученик трећег, 5 четвртог и седмог, 2 петог, 3 шестог и 7 ученика осмог разреда.

У оквиру знаковног израза 60 ученика адекватно је именovalo појам *шибице*: 4 ученика трећег, 10 четвртог, 7 петог, 12 седмог и 13 осмог разреда. Сви ученици шестог разреда адекватно су именovali појам.

У писаном и говорном изразу, при именовању предмета, добили смо одговоре: *шибиц, шибца, жбиц, вајшра, іушење, іушка, іаљаи, ујали, шайице, іећ іуши.*

Употребну вредност појма *шибице*, у писаном изразу, правилно је одредило 29 ученика: 2 ученика трећег, 7 ученика четвртог, 6 петог, 4 ученика шестог, 3 седмог и 7 ученика осмог разреда.

У говорном изразу употребну вредност појма *шибице* правилно је одредило 28 ученика, и то: 2 ученика трећег, 6 четвртог и осмог разреда, 7 петог, 3 шестог и 4 седмог разреда.

У оквиру знаковног језика 58 ученика је тачно одредило чему *шибице* служе: 8 ученика трећег и седмог, 12 четвртог, 10 петог, 9 шестог и 11 ученика осмог разреда.

Појам *шибице* ученици углавном везују за радњу која се њима врши (*ујали, зайали*). За овај појам ученици су боље резултате у писању и говору остваривали при одређивању чему *шибице* служе, него при именовању.

Карактеристични одговори на питање чему служе, у писаном и говорном језику, били су: *јушање не волиш; љаљаци; ујали; вајира; ружно јушење; шойло вајре; јушење дрво; љајир жбице; јужи вајр сено дрво; врело вруће*.

У оквиру знаковног језика смо готово индентичне одговоре добили на питања шта је то и питање чему служе. Један број ученика који је адекватно одредио употребу *шибица*, на питање да именује појам није дао никакав одговор. То можемо повезати са карактеристикама знаковног језика да се и предмет и радња која се њима врши означавају истим знаком, што је збунило ученике у давању одговора. Наведена карактеристика знаковног језика довела је и до грешака у писаном и говорном изразу при именовању предмета. Још једно од могућих објашњења оваквих резултата било би то да се ученици са појмом *шибице* (па и предметом) релативно ретко сусрећу, имају мање искуства, па су правили више грешака у називу и при говору и при писању. Добијени су одговори: *вруће ујали; јуши; дим вајра цијара; јуши вајра љајир дрво; сено дрво; шойло једе месо љиле; ујали јуши*.

ЗАКЉУЧАК

Учили смо да су глуви и наглуви ученици имали пуно тешкоћа приликом именовања предмета и одређивања чему они служе. Ограниченост у говорном изразу, тешкоће у писању, као и конкретност знаковног језика и велики број синонимних знакова у њему утицали су на доста лоше резултате. Ученици су замењивали називе предмета, поистовећивали их са радњом, правили бројне грешке у артикулацији и при писању, тако да смо често као одговоре добијали или бесмислене или потпуно другачије појмове (лексеми). Њихови одговори су везивани за конкретне, свакодневне ситуације и догађања и садрже велики број описа. Знаковни језик, као први језик глувих, у великој мери олакшава усвајање појмова и нових значења већ познатих речи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Dimić, D. N. (2002). Klase reči i leksički deficiti kod gluve i nagluve dece, *Istraživanja u defektologiji*, Defektološki fakultet, CIDD, Beograd
2. Dimić, D.N., Kovačević T. (2004). Znakovni, govorni i pisani rečnik kod dece oštećenog sluha, *Beogradska defektološka škola*, Beograd, 2-3, 69-77
3. Isaković, Lj, Kovacević, T. (2009). Neke specifičnosti semantike kod gluвих i nagluвих učenika, *Istraživanja u specijalnoj edukaciji i rehabilitaciji*, Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, priredio prof. dr Dobrivoje Radovanović, Beograd, 313-331
4. Isaković, Lj., Djoković, S., Kovačević, T., Dimić, N., Ostojić, S. (2010). The understanding of proverbs by deaf children, 2nd International Congress on Deafness: Communication and Learning Advances in the Oral Modality, 3-4 June 2010, Book of abstracts 56
5. Kovačević, T., Isaković, Lj. (2009). Specifičnost pisanja pisama kod gluвих i nagluвих učenika, *Beogradska defektološka škola*, 3, 65-75
6. Kovačević, T., Isaković, Lj., Dimić, N. (2010). Jezičke specifičnosti govornog i знаковnog izraza kod gluve i nagluve dece predškolskog uzrasta, *Zbornik rezimea*, Dani defektologa Srbije, Zlatibor, 15-16
7. Kristal, D. (1996). *Kembrička enciklopedija jezika*, Nolit
8. Most, T. (2003). The use of repair strategies: bilingual deaf children using sign language and spoken language, *American Annals of the Deaf*, Washington, Fall 2003. Vol. 148, Iss 4; pg. 308-315
9. Friedmann, N. & Szterman, R. (2011). The Comprehension and Production of Wh-Questions in Deaf and Hard-of-Hearing Children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 16(2), 212-235. doi:10.1093/deafed/enq052

THE EFFECT OF THE AGE, THE LEVEL OF HEARING IMPAIRMENT, THE MARK AND THE SEX ON NAMING OBJECTS WITH DEAF AND HARD OF HEARING STUDENTS

LJUBICA ISAKOVIĆ¹, TAMARA KOVAČEVIĆ¹, MAJA KUZMANOVIĆ²

¹University of Belgrade, Faculty of Special Education and Rehabilitation

²Center for hearing and speech rehabilitation, Sarajevo

SUMMARY

Difficulties in pronouncing isolated sounds, their automation in everyday speech and communication as well as the resulting scarcity of the lexicon characterize the speech and language of deaf and hard of hearing children. The stance that the aforementioned problems are overcome through written expression is outdated as it develops very slowly and with a great deal of effort – it is abstract. The sign language is a language of its own. It has its own linguistic rules, lexis, semantics, syntax and grammar. It is the first language the deaf use to speak and, by learning it, children gain their first knowledge and communicative experience.

The aim of this study was to examine the level of familiarity with the names of objects and defining their purpose within written, oral and sign expression, depending on the age, the level of hearing impairment, the mark in the Serbian language and the sex of students.

The study was carried out on the sample of 83 third grade to eighth grade students who attend schools for deaf and hard of hearing children in Serbia.

The instrument which we applied was the Linguistic Assessment of Certain Components of Dysphasic Syntax (D. Blagojević) – the segment Naming objects and what they are used for.

The obtained results indicate that the success in naming objects and defining their purpose increases with age (with some exceptions), the mark in the Serbian language significantly influences successful performance, while the effect of the level of hearing impairment and the sex has not been observed.

The study also presents specific mistakes and characteristic replies in naming each individual object.

Key words: the terms with the deaf and hard of hearing, oral, written and sign expression

СПЕЦИФИЧНЕ ГРЕШКЕ У ЧИТАЊУ КОД ДЕЦЕ ОШТЕЂЕНОГ СЛУХА И ДЕЦЕ КОЈА ЧУЈУ*

Маја С. Кузмановић¹, Надежда Димић²

¹Центар за слушну и говорну рехабилитацију, Сарајево

²Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију,
Универзитет у Београду

Читање чини важан семенити едукације и утиче на развој језика и говора код деце оштећеног слуха. Читањем деце оштећеног слуха добија информације које не може добити аудијивним путем и тиме усваја нова, бољаша и утврђује знања. Оштећење слуха, недовољно развијен говор, сиромашна говорно-језичка искуства, мали фонд речи, непознавање грамајичке и семантичке структуре језика, неправилна артикулација, неразвијене когнитивне и лингвистичке функције код деце оштећеног слуха отежавају савладавање процеса читања.

Формулисали смо проблем истраживања, као и циљеве и задатке усмерене на испитивање процеса читања и уочавање дефицита. Испитивали смо утицај узраста ученика, степена оштећења слуха, усвојања из мајернејезика и пола на успешност читања, овлађаност техником читања и настојали утврдити разлике у односу на децу која чују.

Истраживање је сprovedено на територији Босне и Херцеговине (Сарајево, Тузла и Бања Лука), у три школе за децу оштећеног слуха и говора, као и у једној редовној основној школи у Сарајеву, коју похађају деца која чују. Узорак су чиниле две групе испитаника: ученици оштећеног слуха узраста од III до VIII разреда, N=87 и ученици који чују, истога узраста, N=59.

У истраживању је коришћен Трoдимензионални шест читана и шексти „Само један снежни дан“.

Добијени резултати приказани су табеларно и графички.

Уочене су неправилности и тешкоће при читању шексти и појава различитих врста грешака, које отежавају читање ученика оштећеног слуха.

* Рад је реализован у оквиру пројекта „Утицај кохлеарне имплантације на едукацију глувих и наглувих особа“, бр. 179055.

Закључили смо да сћеиен ошћећења слуха и усїех из маїшерњеї језика имају уїицај на број и врїу фрешака при чиїању, пол ученика има уїицај на број їрешака, али не и на врїу їрешака док узрасїи није уїицао на број и врїу їрешака при чиїању код ученика ошћећеної слуха.

Ученици ошћећеної слуха су при чиїању наїравили велики број различийїих їрешака, шїо је нарушило шехнику чиїања и одразило се на квалиїетї товорно-језичкої развоја ученика ошћећеної слуха, док су ученици кої чују усїешно савладали шехнику чиїања.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: чиїање, їрешке у чиїању, деца ошћећеної слуха, деца која чују

УВОД

Читање је и високоорганизована делатност и активност мозга, у којој мисаони процеси имају водећу улогу.

Веома рано, већ у првој години живота особа савладава чињеницу да звукови који долазе из уста људи нису само занимљиви звучни подражају већ да преносе одређено значење. Касније почиње учити правила редања звукова са значењем, тј. речи, у реченице или слаже реченице да би изразило много сложеније идеје. Нешто касније, најчешће у предшколском узрасту, почињу се разумевати графичке шифре и то тако да се открива однос између непознатих написаних знакова и познатих звуковних образаца речи и реченица, што представља основу процеса читања.

Читање је веома сложен сазнајни процес који почиње оптичком представом „сликом речи“ перципирањем, па се повезује са слушно-моторном представом, а на крају се обрађује захваљујући способности мишљења, аналитичким и синтетичким мисаоним путевима који омогућавају разумевање прочитаног садржаја. Само визуелно перципирање графема, обједињавање у целине, читање речи и реченица, нема никакву сврху без разумевања прочитаног и схватања поруке, јер читање не представља само увежбану технику, већ повезани мисао и говор (Кобола, 1980).

У почетку учења читања савладавање технике читања је свесна делатност. Почетник у својој свести нема формиране залихе „слика речи“, па се написана реч свесно мора рашчланити на њене елементе – слова, вршећи анализу, а затим се та иста реч чита синтетизовано као једна реч, идући од целине ка појединачном и од појединачног ка целини. На крају се томе додаје још процес схватања речи, тј. разумевање прочитаног.

Техника читања је веома важна компонента у процесу читања, јер управо од увежбаности читања и зависи процес разумевања. Ако особа лоше чита, њена пажња и концентрација биће усмерене искључиво на правилну артикулацију, лепо и течно читање, а не на схватање смисла прочитаног. При самом савлађивању процеса читања веома је важно да се овлада техником читања, да се правилно чита свака реч, реченица, да се познаје сваки елемент писане речи, свако слово, да се зна повезати слово са гласом и да се на крају обједини примљена информација и мисаоним процесима обради, тј. разуме прочитани садржај. Од степена савладаности саме технике читања, мисаоних способности разумевања прочитаног зависи и брзина читања.

С обзиром да се сматра да је читање једна од најсложенијих функција мозга, људи који добро читају, несвесни су сложености целокупног процеса и свих фактора који морају бити задовољени да би се усвојило читање, док су особе које имају тешкоће у читању, изазване различитим факторима, свесне сложености овог процеса.

Узроци тешкоћа у читању могу бити разноврсни и условљени различитим факторима. Фактори могу бити урођени (интелигенција, неки неуролошки испади, испади можданих центара) и стечени (настали као последице обољења, емоционални поремећаји личности, утицај социјалне средине...). Најчешћи узрочници тешкоћа су органске природе, а могу бити и резултат неких емоционалних проблема и негативних, лоших утицаја околине.

ЧИТАЊЕ И ДЕЦА ОШТЕЋЕНОГ СЛУХА

Повезаност слуха и говора је очигледна при чему треба нагласити предност слушања које условљава појаву говора, а с друге стране развој говора и језика утичу на процес читања, писања и учења. Оштећен слух је узрочник специфичног и успореног развоја говора и стварања специфичног начина комуникације којим се служи особа оштећеног слуха. Сматра се да дете оштећеног слуха истовремено усваја језик и овладава процесом читања, па у развоју језика обично заостаје четири или пет година за својим вршњацима који чују, што још додатно отежава читање и писање.

Сви процеси говорног развоја код деце оштећеног слуха нису изграђени на истом нивоу као код деце која чују што се одражава и на процес читања. Код особа оштећеног слуха, поред тога што је развој говора успорен, база знања веома сиромашна, когнитивне и лингвистичке способности неадекватно развијене, отежан је и

развој језика и усвајање његове структуре. Често се јављају тешкоће комбиновања речи и усвајања граматичких и синтаксичких правила. Сви наведени проблеми на крају условљавају и проблеме у развоју способности читања и писања.

С обзиром на чињеницу да особе оштећеног слуха упоредо уче говор, језик и читање евидентно је да постоје одређене тешкоће у савладавању тих процеса и одступања од чујућих вршњака. Читање особе оштећеног слуха, карактерише некоректна артикулација, поремећена интонација и акцентуација, неправилна мелодија и ритам речи и реченица, прекидање изговора усред речи и реченица, неразумљивост прочитаног текста усљед великог броја грешака, механичко читање без разумијевања прочитаног, смањена брзина читања у односу на чујуће вршњаке (два до пет пута у зависности од узраста, успеха и остатака слуха), смањена концентрација и пажња и недостатак мотивације. Већина ученика оштећеног слуха никада не усаврше читање и не дођу до фазе доброг и вештог читача који чита и повезује значења речи и тиме схвата смисао прочитаног (Димић, 1997).

МАТЕРИЈАЛ И МЕТОД

Циљ овог истраживања био је уочити специфичне грешке у читању које се јављају код ученика оштећеног слуха, и код ученика који чују.

Посебни циљеви односили су се на утврђивање броја и врсте грешака у читању у односу на степен оштећења слуха, узраст, пол и успех из матерњег језика, као и упоређивање броја и врсте грешака у односу на ученике који чују.

Узорак

Истраживањем је обухваћено 87 ученика оштећеног слуха (44 девојчице и 43 дечака) и 59 ученика који чују (34 девојчице и 25 дечака).

Истраживање је обављено у школама за децу оштећеног слуха („Центар за слушну и говорну рехабилитацију“ у Сарајеву, Завод за дјецу оштећеног слуха“ у Тузли и „Центар за образовање, васпитање и рехабилитацију слуха и говора“ у Бања Луци) и школи „Грбавица II „ у Сарајеву, коју похађају деца која чују.

Обе групе испитаника чинили су ученици од трећег до осмог разреда. Од 87 ученика оштећеног слуха у трећем разреду било је 17, у четвртном 14, у петом 16, у шестом 11, у седмом 15 и у осмом 14 ученика. Од 59 ученика контролне групе у III разреду је било 9 ученика, а у IV, V, VI, VII I VIII по 10 ученика.

Интелектуални статус ученика био је у границама нормале за децу оштећеног слуха и за децу која чују.

Ученици су према оштећењу слуха, према класификацији Светске здравствене организације, били разврстани у три групе: I група – умерено тешко оштећење слуха 12 ученика, II група – ученици са тешким оштећењем слуха 29 ученика, III група – веома тешко оштећење 46 ученика.

У зависности од успеха из матерњег језика било је: 22 одлична, 25 врлодобрих, 25 добрих и 15 довољних ученика.

Методологија обраде података

У истраживању је кориштен текст „Само један снежни дан“ из Тродимензионалног теста читања (Хелен Сакс, прилагодила С.Владисављевић), којим смо желели утврдити број и врсте грешака које су ученици правили при читању. Ученици су имали задатак да читају текст, а приликом читања се мерила брзина читања, број и врста грешака.

У складу са упутством аутора теста, у обзир је узето 19 врста грешака које се могу појавити у читању текста код ученика оштећеног слуха. То су:

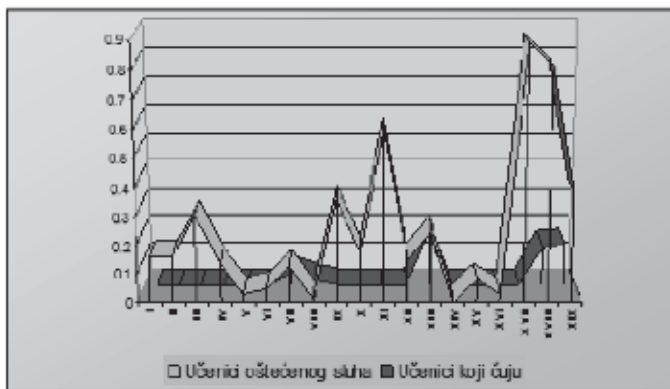
1. непознавање, мешање слова,
2. тешкоће у повезивању слова,
3. изостављање слова у речима,
4. изостављање консонантских скупина,
5. изостављање малих (функционалних речи),
6. понављање почетних слова или слогова,
7. понављање већ прочитаног дела речи,
8. понављање целих речи прије преласка на следеће слово,
9. тешкоће у читању вишесложних речи,
10. супституција консонаната по облику,
11. супституција консонаната по звучности,
12. замена вокала другим вокалом,
13. инверзија слова или слогова,
14. инверзија речи,
15. мататеза,
16. потешкоћа држања реда при читању,
17. поремећај логичког читања са одговарајућом интонацијом и акцентуацијом,
18. недостатак осмишљавања текста, делимично разумевање,
19. прекиди усред речи, нелогично одвајање речи.

Добијени резултати су приказани графички путем процената и аритметичких средина.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Добијени резултати су компарирани са резултатима ученика који чују и приказани у графиконима. При читању текста „Само један снежни дан“ анализирајући број и врсте грешака, уочили смо да су ученици који чују постигли боље резултате од ученика оштећеног слуха, па су уочене средње високе позитивне корелације, које су статистички значајне (ниво 0,01).

Графикон 1 – Број и врсте грешака ученика оштећеног слуха и ученика који чују при читању текста



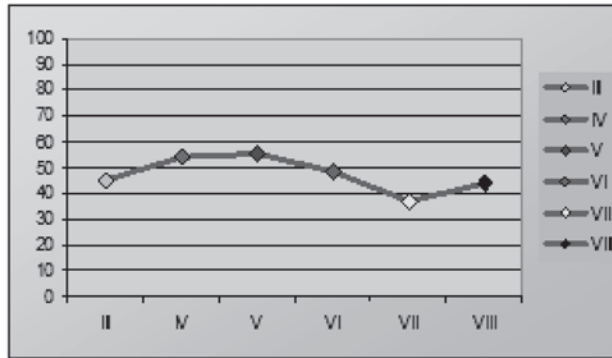
Ученици оштећеног слуха су направили 47,3 % грешака и постигли слабије резултате од ученика који чују, који су имали свега 0,6 % грешака.

Код ученика оштећеног слуха, у читању текста се у различитом проценту појавило осамнаест од укупно деветнаест грешака, док се код ученика који чују појавило пет врста грешака.

Највећи број ученика је имао тешкоће у логичком читању са одговарајућом интонацијом и акцентуацијом (89 %) и тешкоће у разумевању садржаја (81 %), док се грешка инверзија речи уопште није појавила.

Код ученика који чују у читању текста уочено је пет врста грешака: понављање већ прочитаног дела речи (5 %), понављање целих речи пре преласка на следећу реч (2 %), инверзија слова или слогова (19 %), тешкоће у разумевању садржаја (14 %) и прекиди и заустављања усред синтагме (15 %). Остале грешке, које су посматране у читању текста, се код ових ученика нису појавиле.

Графикон 2 – Број грешака ученика оштећеног слуха у зависности од узраста (просек)

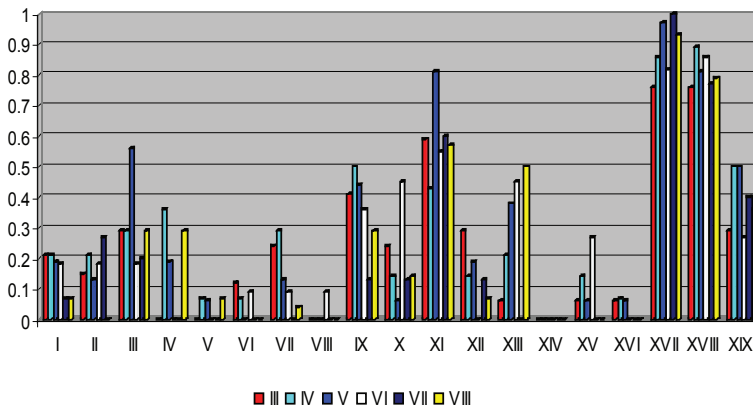


У графикону 2 приказан је број грешака које су направили ученици оштећеног слуха различитих разреда.

Уочавамо да број грешака расте у IV И V разреду, затим у VI И VII разреду постепено опада и опет у VIII разреду расте. Просечно гледано у V разреду је направљен највећи број грешака 55 %, затим у IV 54 %, у VI 49 %, у III 45 %, у VIII 44 %, а најмањи број грешака су направили ученици VII разреда 37 %.

Анализирајући број грешака ученика оштећеног слуха у зависности од узраста није уочено постојање статистичке значајности.

Графикон 3 – Врсте грешака ученика оштећеног слуха у зависности од узраста (квалифет)



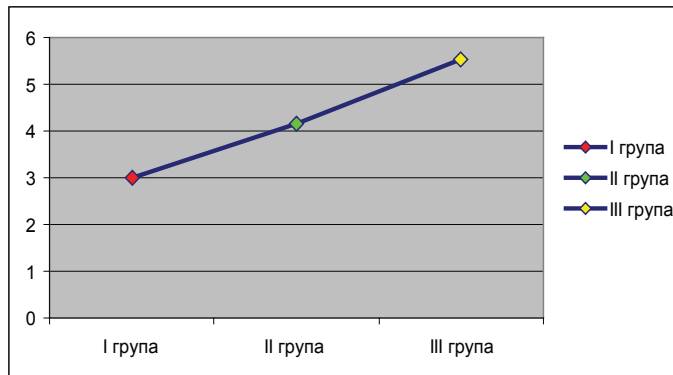
Посматрајући врсте грешака уочили смо да су се у свим разредима јављале грешке у читању у већем или мањем обиму.

Код ученика свих разреда (III–VIII) тешкоће у логичком читању са одговарајућом интонацијом и акцентуацијом јављале су се у 90 % случајева, тешкоће разумевања садржаја у 81 % случајева, супституција консонаната по звучности се јавила у 60 % случајева, прекиди усред речи и нелогично одвајање речи се јавило у 39 % случајева, тешкоће у читању вишесложних речи у 36 % случајева, изостављање слова у речима у 30 % случајева и у 27 % случајева инверзија слова или слогова.

У мањем обиму су се јављале грешке супституције консонанта по облику (19 %), непознавање, мешање слова и тешкоће у повезивању слова (16%), изостављање консонантских скупина и замена вокала другим вокалом (14 %) и понављање већ прочитаног дела речи (13 %).

Грешке мататезе и понављања целих речи пре преласка на следећу реч јављале су се у 9 % случајева, затим понављање почетних слова или слогова у 8 % случајева, изостављање малих (функционалних речи) и потешкоће држања реда при читања у само 3 % случајева. Грешка инверзија речи се није јављала ни у једном разреду.

Графикон 4 – Број грешака код ученика оштећеног слуха у односу на степен оштећења слуха



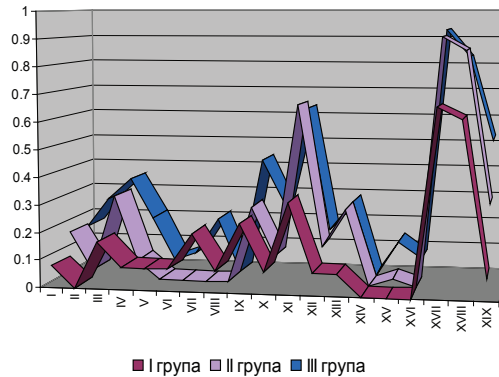
Посматрајући број направљених грешака у односу на степен оштећења слуха уочена је позитивна растућа линија која показује повећање броја грешака у зависности од степена оштећења. Што је оштећење слуха веће то је повећан и број грешака. Ученици I групе са благим, умереним и умерено тешким оштећењем су у просеку имали најмање грешака (30 %), нешто више су имали ученици II групе са

тешким оштећењем слуха (42 %), а највише су имали ученици III групе са веома тешким и тоталним оштећењем (55 %).

Поредећи резултате уочено је да су ученици I групе (благо, умерено и умерено тешко оштећење слуха) правили мање грешака у односу на ученике II (тешко оштећење слуха) и III групе (веома тешко и тотално оштећење слуха), што је и статистички значајно (ниво 0,01).

Испитивањем корелације између броја грешака у читању и степена оштећења слуха утврђена је умерена статистички значајна повезаност ($r=0,362$).

Графикон 5 – Врсте грешака код ученика оштећеног слуха у зависности од степена оштећења слуха



Уочено је да су ученици све три групе оштећења правили сличне грешке у читању, с тим да се учесталост грешака повећава са тежином оштећења, тј. што је веће оштећење слуха то су грешке бројније. У све три групе оштећења најчешће и најбројније грешке су: изостављање слова у речима, тешкоће у читању вишесложних речи, супституција консонаната по звучности, инверзија слова или слогова, поремећај логичког читања са одговарајућом интонацијом и акцентуацијом и недостатак осмишљавања текста или делимично разумевање.

Ученици све три групе највише су имали тешкоћа у логичком читању са одговарајућом интонацијом и акцентуацијом (I=67% , II=91%, III=93%) и тешкоће у разумевању садржаја (I =63%, II=86%, III=83%).

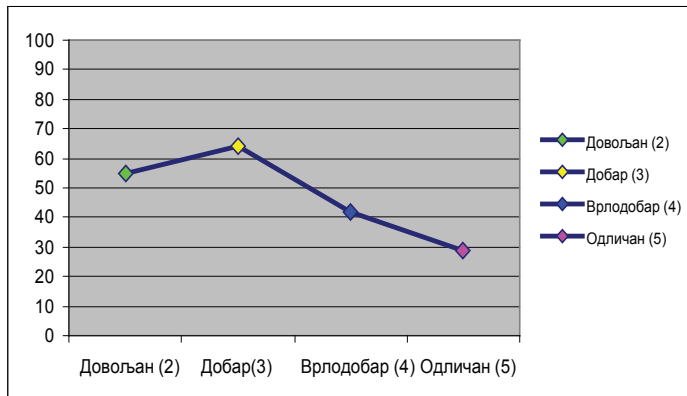
Тешкоће преласка с консонанта на вокал и обрнуто, инверзија речи, метатеза и тешкоће у држању реда при читању, код ученика I групе оштећења нису се појавиле.

Тешкоће прескакања малих, функционални речи, понављања почетних слова или слогова и целих речи пре преласка на другу реч, инверзија речи и тешкоће у држању реда при читању, код ученика II групе оштећења нису се појавиле.

Тешкоће понављања целих речи пре преласка на другу реч и инверзија речи, код ученика III групе оштећења се нису појавиле.

Резултати добијени анализом указују на постојање статистичке значајности између група код следећих грешака: тешкоћа преласка са консонанта на вокал и обрнуто (ниво 0,01), понављање већ прочитаног дела речи (ниво 0,03), понављање целих речи пре преласка на следећу реч (ниво 0,04), поремећај логичког читања са одговарајућом интонацијом и акцентуацијом (ниво 0,03) и прекиди усред речи, тј. нелогично одвајање речи (ниво 0,01).

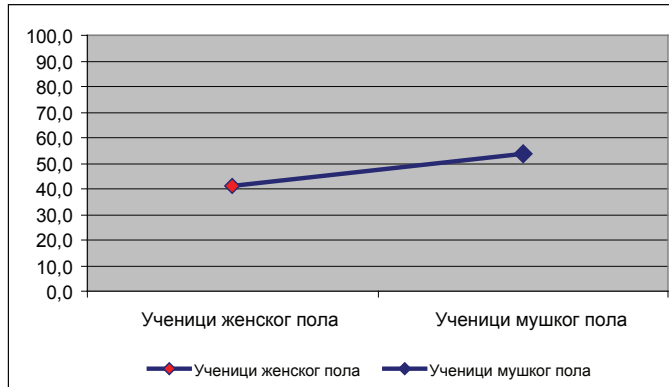
Графикон 6 – Број грешака у читању ученика оштењеног слуха у зависности од успеха из матерњег језика



Посматрајући успех из матерњег језика уочили смо да су ученици са добрим успехом направили највећи број грешака (64 %), нешто мањи број су имали ученици са довољним успехом (55 %). Уочен је пад броја грешака код ученика са врлодобрим успехом (42 %), а најмањи број грешака имали су ученици са одличним успехом (29 %).

Статистичком обрадом података уочено је постојање статистичке значајности на нивоу 0,01 између ученика са довољним и одличним успехом и између ученика са добрим и врлодобрим и одличним успехом.

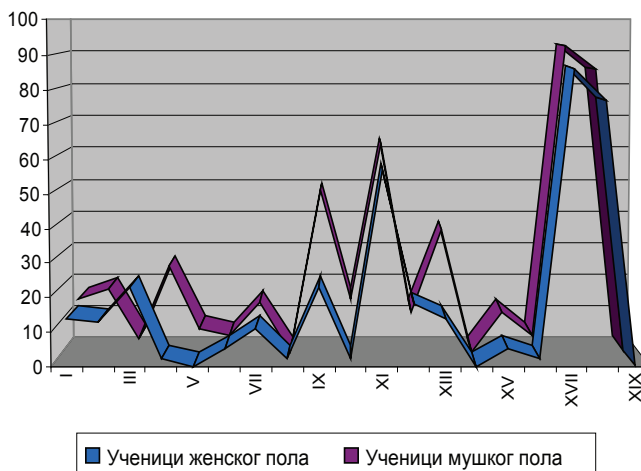
Графикон 7 – Број грешака у читању ученика оштећеног слуха у зависности од пола



Посматрајући пол и грешке у читању, уочили смо да су ученици мушког пола направили већи број грешака од ученика женског пола. Овај податак се потврђује и у литератури (Димић 1997).

Разлика између постигнућа између ученика различитог пола је у нашем истраживању статистички значајна (ниво 0,05). Испитивањем корелације броја грешака у читању и пола утврђена је ниска, негативна статистички значајна повезаност ($r = -0,253$).

Графикон 8 – Врсте грешака ученика оштећеног слуха у читању у зависности од пола



На графикону 8 приказане су врсте грешака у читању текста које су направили ученици оштећеног слуха различитог пола. Посматрајући графикон можемо уочити појаву истих врста грешака код ученика различитог пола, али у различитом обиму. На овом графикону такође, можемо уочити да су ученици мушког пола правили већи број грешака од ученика женског пола.

Ученици оба пола највише су имали тешкоћа у логичком читању са одговарајућом интонацијом и акцентуацијом и тешкоћа у разумевању садржаја. Грешке прескакања малих, функционални речи и инверзија речи се код ученика женског пола нису појавиле.

Грешке понављања целих речи пре преласка на другу реч и инверзија речи се код ученика мушког пола нису појавиле.

Анализирајући врсте грешака које су правили ученици оштећеног слуха, уочили смо да су најчешће грешке биле тешкоће у логичком читању са правилном интонацијом и тешкоће разумевања садржаја, посматрајући пол, узраст, степен оштећења и успех из матерњег језика.

ЗАКЉУЧАК

1. Степен оштећења слуха има утицај како на број тако и на врсту грешака при читању.

Анализирајући **број грешака** уочене су статистички значајне разлике између група. Ученици са благим, умереним и умерено тешким оштећењем слуха постигли су боље резултате од ученика са тешким, веома тешким и тоталним оштећењем (ниво 0,01). Посматрајући **врсте грешака** уочили смо да се учесталост грешака повећава са тежином оштећења, тј. што је веће оштећење слуха то су грешке бројније.

2. Узраст ученика нема утицаја на број и врсту грешака при читању текста

Статистички значајне разлике, у зависности од узраста, нису уочене у **броју** направљених грешака. Успешност ученика са узрастом расте, тј. број грешака се смањује, уз благо одступање код ученика VIII разреда.

Анализирајући **врсте грешака** уочавамо да су ученици VII и VIII разреда направили најмањи број различитих врста грешака, што сматрамо резултатом овладаности техником читања и усмеравањем пажње на разумевање садржаја и уочавањем значаја читања за развој говора и језика. С друге стране ученици III разреда су такође правили мањи број различитих врста грешака, а онда се указује тенденција раста врста грешака са узрастом.

3. **Успех из матерњег језика** има значајан утицај успјеха на број и врсту грешака.

Посматрајући **број и врсте грешака** при читању уочено је да су најбоље резултате постигли ученици са одличним успехом, па онда врло добри ученици, затим ученици са добрим успехом, док су у свим задацима ученици са довољним успехом из матерњег језика постигли најслабије резултате.

4. **Пол** ученика има утицај на **број грешака** направљених при читању текста, али не и на **врсту грешака**.

5. Постоји значајна разлика између **ученика оштећеног слуха и ученика који чују** у броју и врстама грешака при читању

Ученици оштећеног слуха су у читању правили велики број различитих грешака, које су с једне стране утицале на технику читања, а са друге стране негативно утицале на разумевање прочитаног саржаја, које представља најважнију карику у процесу читања односно сам циљ читања. Ученици оштећеног слуха, свих узраста, су у различитом проценту, правили различите грешке, при чему треба истаћи да је са порастом узраста дошло до опадања броја грешака.

Поред наведених грешака у испитивању смо уочили постојање и других врста грешака код ученика оштећеног слуха. Код неких ученика уочена је појава припреме за изговор речи (постављање уста за изговор гласа), убацивање неутралног вокала пре изговора сваке речи, убацивање непостојећих гласова у речи (адиције), скраћивање речи испуштањем гласа (асмисија), често и веома изражено је наглашавање задњег гласа у речи и реченици. Веома изражен је проблем у читању бројева, где ученици уопште нису читали бројеве, само су их изостављали и настављали читати текст или су их погрешно читали (нпр. број 640 су читали тако што читају цифре појединачно као шест четрдесет или шест четири нула или шест четрдесет нула...).

Код **ученика који чују** у читању текста уочено је пет врста грешака: понављање већ прочитаног дела речи, понављање целих речи прије преласка на следећу реч, инверзија слова или слогова, тешкоће у разумевању садржаја и прекиди и заустављања усред синтагме које су се јављале у мањем проценту. Остале грешке које су посматране у читању текста, код ученика који чују, нису се појавиле. Често су имали проблеме са интонацијом и акцентуацијом у читању реченица па су прекидали реченице тамо где за то није било потребе. Велики број ученика који чују су у читању занемаривали наслов и одмах су читали текст.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бојанин, С. (1985): Неуропсихологија развојног доба и општи реедукативни метод, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
2. Bohannon, J.N.III, Warren-Lenbecker, A., Mepler, N. (1984): Word order awareness and early reading, Child Development.
3. Бракус, В. (1997): Поремећаји читања на млађем школском узрасту, Језички развој и култура говора у образовању, Институт за педагошка истраживања, Београд.
4. Бракус, Р., Голубовић, С.: Говорно-језички поремећаји у основној школи, Дефектолошка теорија и пракса, 1, 57–63.
5. Catts, H.W. (1991): Early identification of reading disorders, Topics in Language Disorders.
6. Димић, Д.Н. (1997): Специфичности у читању деце оштећеног слуха, Дефектолошки факултет, Београд.
7. Димић, Д.Н.: Значај и улога читања у едукацији слушно оштећене деце, Београдска дефектолошка школа, 1997, 2, 35 - 41.
8. Димић, Д.Н. (1998): Савремени приступи проблему читања глувих и наглувих особа, Београдска дефектолошка школа, 2, 14 - 23.
9. Димић, Д.Н. (2003): Говорно-језички дефицити код глуве и наглуве деце, Дефектолошки факултет, Београд.
10. Димић, Д.Н. (2004): Проблеми у језичком изразу код глуве и наглуве дјеце, ДДСЦГ, Београд.
11. Димић, Д. Димић, Д.Н. (2005): Деца са благим сметњама у развоју и учењу у одељењима редовне основне школе, Платонеум, Нови Сад.
12. Димић, Н.Д. (1995): Разумевање прочитаног текста слушно оштећене деце, Дефектолошка теорија и пракса, 1, 101-105.
13. Димић, Н.Д. (1994): Деца оштећеног слуха и читање, Дефектолошка теорија и пракса, 2, 5-10.
14. Хациселимовић, Дж. (1984): Откривање поремећаја у читању: групни поступци за испитивање објективних и субјективних симптома поремећаја у читању: Приручник за школске психологе и педагоге, Школска књига, Загреб.
15. Стојић-Јањушевић, Д. (1967): Настава почетног читања и писања, Београд.
16. Крнета, Д. (2001): Квалитет читања, Завод за уџбенике и наставна средства, Српско Сарајево.

CHARACTERISTIC READING ERRORS IN THE IMPAIRED AND WELL HEARING CHILDREN

MAJA KUZMANOVIĆ¹, NADEŽDA DIMIĆ²

¹Center for hearing and speech rehabilitation, Sarajevo

²Faculty for Special Education and Rehabilitation, University of Belgrade

SUMMARY

Reading constitutes an important segment in education and it has a direct impact on speech and language development in children with impaired hearing. Children with impaired hearing acquire through reading information that they cannot acquire through auditory way and in that way they gain new information, enrich and consolidate their knowledge. The impaired hearing, insufficiently developed speech, poor speech-language experience, narrow vocabulary, poor knowledge of grammatical and semantic elements of language, incorrect articulation, and undeveloped cognitive and linguistic function in children with impaired hearing constitute obstructions in mastering the process of reading.

We formulated the problem of investigation, as well as aims and tasks directed to examination of the process of reading and detecting the deficits. We also examined impact of pupils' age, degree of hearing impairment, achievements in mother tongue, and sex on quality of reading, mastering of reading technique and we tried to determine differences in respect to well hearing children.

The investigation was carried out on the territory of Bosnia and Herzegovina (Sarajevo, Tuzla and Banja Luka) in three schools for children with impaired hearing and speech, and in one ordinary primary school in Sarajevo attended by well hearing children. The sample consisted of two groups of examinees: pupils with impaired hearing from 3rd to 8th class, N = 87 and well hearing pupils of the same age, N = 59.

The Three-Dimensional Reading Test and the text under the title „Only one snowy day“ were used in the investigation.

The obtained results were shown tabulary and graphically. There have been noticed some irregularities and difficulties in text reading as well as arising of various errors which have made impossible to the hearing impaired pupils easy reading of a text.

We have concluded that a degree of the hearing impairment and the achievement in mother tongue affect, to a great extent, a number and kind

of reading errors and that a pupil's gender affects a number and not a kind of errors and that the age hadn't affected number or kind of reading errors in the hearing impaired children.

The hearing impaired pupils had made in reading a great number of various errors which have influenced technique and affected a quality of speech and language development of a hearing impaired pupil while well hearing pupils have successfully mastered reading technique.

KEY WORDS: reading, reading errors, hearing impaired children, well hearing children

САМОСТАЛНО ИЗРАЖАВАЊЕ ГЛУВИХ И НАГЛУВИХ УЧЕНИКА У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ *

Тамара Ковачевић, Љубица Исаковић

Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, Београд

Слика делује на осећања деце, доприноси развоју визуелне перцепције, бојаћењу речника и развијању маште.

Описивање је врло значајан облик језичкој комуницирања. Оно је мање или више засићуљено у свакодневном говору, јер је неопходно за јасно представљање суштинских односа између предмета, ствари, бића и других појмова и појава у свакој живојној ситуацији.

Циљ истраживања био је истраживање степен усвојености знаковној и говорној језичкој израза код глуве и наглуве деце основношколској узраста.

Инструмент истраживања је била стимуланс слика Јесен у трагу.

Узорак је чинило 91 глуве и наглуве деце основношколској узраста.

Глуви и наглуви ученици основношколској узраста су већи број речи употребили у оквиру знаковној језичкој израза у односу на говорни језички израз ($p=0,01$).

Глува и наглува деца не користе са подједнаком успешношћу све врсте речи.

Неопходно је да ученици употребљавају речи у различитим говорним ситуацијама, првенствено у њиховој речничкој функцији.

Наставом мајерњеј језика, као и у оквиру других наставних предмета, треба настојати да се у што већој мери развија и проширује деци речник.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: основна школа, глуви и наглуви ученици, опис слике

* Рад је реализован у оквиру пројекта „Утицај кохлеарне имплантације на едукацију глувих и наглувих особа“, бр. 179055.

УВОД

Дете има потребу да сазна многе податке о предметима и појавама; и одакле потичу и какве су им особине и како функционишу; оно се, интересује за људе у непосредној и даљој околини, за међуљудске односе, оно испитује да би сазнало. Истовремено, оно мора да располаже средством које пита, именује ствари, објашњава, дакле мора да располаже језиком (Хркаловић, 1982).

Иако усвајање, односно учење језика траје колико и живот индивидуе, најважнији период његовог усвајања спада у тзв.школски период, посебно осмогодишњи период у обавезној основној школи. Због тога што је школски период живота и период основног уобличавања језика, школа мора да посвети посебну пажњу и организовану бригу језичком развоју свих својих ученика.

Дете основношколског узраста је по природи радознано, његови видици се шире, шире се његова интересовања. Безброј је ствари у свету који га окружује, које су нове и задивљујуће и које оно мора да изрази.

Школа и језик

Под развојем језика у школи се подразумева развој језичких структура и целокупног говорног понашања, као и читања и писања, као највиших облика језичког понашања.

Васић (1989) истиче да наставник као неки архитекта може или да дограђује и развија оно што је дете донело са собом, ако је језичка основа у складу са стандардом, или да потискује и пажљиво руши поново градећи језички израз ако језичка основа није стандардна или ако је недовољно развијена. Да би могао све то да ради наставник мора да познаје дечје језичке могућности и природу дечјег мишљења.

Последњих година увиђа се сложеност језичких захтева који се постављају ученику и схвата се да напредак у многим областима наставног програма умногоме зависи од добрих језичких основа.

Традиционално инсистирање на писмености, способности да се чита и пише, допуњено је истицањем усмености, способности да се говори и слуша. Наставници сада обраћају посебну пажњу на дететово предшколско искуство, сматрајући га темељем на коме могу градити. Особити напори чине се на повезивању различитих врста језичког учења: писање се приближава дететовом читалачком искуству; читање се пак доводи у везу са способношћу употребе говорног језика, оралне вештине допуњују се вежбањем слушања и разумевања. Све се више уочава да

и успех у појединим предметима зависи од нивоа језичке развијености ученика (Кристал, 1996).

Главни напор у спором, али постепеном развоју педагошке лингвистике, састоји се у томе да се да детету у току школовања кохерентан језички систем. Настоји се да деца буду више свесна језика, језичких вештина и различитих квалитета језика, као и да спонтано користе језик на слободнији и имагинативнији начин. Таква употреба језика би свакако развијала когнитивну основу детета, а она би са своје стране омогућила развијање сложенијих језичких структура као основе за самостално и креативно мишљење (Васић и Кнафлич, 1988).

Говор је континуирани процес који се развија под утицајем више фактора током читавог живота. Један од њих је и настава у школи која обогаћује речник детета новим значењима и поставља темеље књижевног језика.

Језик је облик и оруђе мисли, те богаћење и развијање језика утиче и на развијање мишљења код ученика, нарочито апстрактног. Развијањем језика ученицима се истовремено шири круг представа и знања, јер је схватање речи увек везано за познавање садржине (смисла) оног што се њиме означава. Тако се помоћу језика стичу знања из разних области, а тај круг знања служи као увод у све наставне предмете (Јањушевић, 1967).

Употреба језика у интерпретацији искуства на школском узрсту је пресудна у том развоју, јер током целог живота човек трансформише искуство у симболе, међу којима су језички симболи не само најдоминантнији симболи у људској врсти, већ и највише повезани са свим битним психичким процесима. Човек користи језик да би комуницирао са другима, али и са самим собом. Обе ове функције језика су од битног значаја за васпитнообразовни процес. Језиком се отеловљује информација која се преноси ученику, али исто тако њиме се обезбеђује структурирање у мисаоном процесу које му омогућава да памти оно што доживљава кроз искуство, појмовну структуру из које може да гради нове мисаоне комбинације и сигнале са којима може затим да управља собом.

Вучковић (1993) истиче да свакодневним богаћењем дечјег речника, неговањем узорног исказа, подстицањем на одговарајуће говорне активности, без обзира на природу наставног часа, наставник изграђује темеље на којима се заснива језичка оспособљеност ученика и у следећим фазама школовања.

Процес говорног развоја и повећања усмене и писане језичке ефикасности је трајан процес који је у суштини наставак учења

језика од рођења и у коме је комуникативна потреба превасходна мотивациона снага. Организовано учење језика у школским условима треба да стимулише интересовања, обезбеђујући могућности за доживљај искуства, подстичући развој појмова и уопште обезбеђујући многобројне ситуације у којима је језик потребан и у којима се он користи (Хркаловић, 1982).

Изражавање глувих и наглувих ученика

Ступањем у школу дете доживљава убрзанији развој, с обзиром на његову психофизичку спремност за учење говора, школски период пружа могућност за планско и систематско развијање говора. Дете у школи учи из књига, почев од буквара и читанке до уџбеника за све наставне предмете. У том раду значајну помоћ пружа наставни план и програм који је оријентација у усмеравању наставе и гаранција за обавезно усвајање минималних садржаја неопходних за прелаз у виши ступањ образовања (Димић, 1996).

Знаковни језик је главно средство споразумевања међу глувим и наглувим особама. Он има непроцењиву важност у развоју глувог и у томе је његова предност. Споразумевање покретима је резултат психичког развоја глувог детета, а и сам покрет помаже тај развој. Знаковни језик је природни језички израз глувих лица (Димић, 2003).

Свако глуво дете, без обзира на оштећење слуха, требало би да има право да постане двојезично. Познавајући и користећи знаковни и говорни језик, дете ће остварити своје пуне потенцијале у интелектуалном, говорном и социјалном развоју (Grosjean, 1992).

Знаковни језик је природно средство изражавања глуве деце. Приликом комуникације са глувим дететом треба користити говор који се прати гестом све док дете не научи говорну реч и схвати њено значење.

Глуво дете има тешкоћа са усвајањем говорног језика јер га учи прекасно (након критичког периода за развој језика),у неприкладном модалитету (Ковачевић, 2012).

Усмени говор се може поделити на дијалогски и монолошки.

Усмени говор може да тече у три основна облика: у облику узвика, у облику дијалогског говора (одговора на питања) и у облику монолошког говора (самостални широки исказ који произилази из унутрашње замисли).

Усмено изражавање обухвата: препричавање, причање, описивање (дескрипцију), извештавање, казивање напамет научених текстова (го-

ворну интерпретацију), вежбе разговарања, обавештавање, усмену молбу, честитке.

Описивање (дескрипција) – описивањем се приказују углавном спољашње особине предмета, бића, пејзажа, портрета и других садржаја. Овим обликом изражавања се утиче на развој визуелне културе ученика, посебно на развој посматрачких способности.

Ученици првог разреда немају довољно развијено посматрачко искуство, те виде ствари у глобалу и појединостима које обично теже диференцирају на главне и споредне.

Зато је потребно систематским вежбама описивања развијати посматрачке способности ученика-смисао за посматрање, анализу, а потом синтезу посматраног предмета.

По предмету описивања, опис може бити: опис природе, пејзажа; опис портрета, личности; опис затвореног простора-ентеријер; опис отвореног простора – екстеријер; опис предмета; опис бића; опис слика; опис природних појава; опис сложенијих односа међу предметима, бићима и појавама (Лекић, 1993).

Процес описивања мора бити поступан. У почетку се одвија помоћу наставникових питања, као подстицаја, а после се ученик осамостаљује.

Слика која се презентује ученицима може бити једноставна, са пуно детаља, или се састоји из више слика у низу(стрип прича), које ученици логички прате.

Слика као подстицај је погодно средство за испитивање говорно-језичких способности на свим узрастима.

У зависности од своје зрелости и способности усменог изражавања, ученици ће или појединачно набрајати лица и радње које се врше на слици, или ће формирати целину и обликовати причу.

Описивањем се не постижу сви потребни циљеви ако се оно сведе само на сувопарно и неповезано набрајање особина посматране појаве. Најважнија фаза описивања је откривање битних својстава и њихова језичка конкретизација (Ковачевић, 2005).

Опис слике у први план ставља учениково схватање онога што види и његово језичко изражавање (Димић, 1996).

Неговање и развијање културе усменог говора треба да буде један од приоритетних задатака школе. Наставник радећи на развоју усменог говора код ученика проширује речник и фразеологију, подучава их логичко-последичком начину изражавања мисли, што је неопходно за развитак писаног говора (Димић, 2002).

МЕТОД РАДА

Циљ истраживања

Циљ истраживања био је испитати степен усвојености знаковног и говорног језичког израза код глуве и наглуве деце основношколског узраста при опису стимуланс слике *Јесен у њагу*.

Узорак

Од 91 ученика основношколског узраста обухваћених истраживањем било је 48 девојчица и 52 дечака.

Истраживање је обављено у пет основних школа за глуву и наглуву децу у Србији.

Ученици су, према оштећењу слуха, разврстани, у четири групе према класификацији светске здравствене организације. Посебну групу су чинили ученици са кохлеарним имплантом.

У испитиваном узорку ученика основношколског узраста било је 13 ученика који су кохлеарно имплантирани, 8 ученика са умерено тешким оштећењем слуха, 22 ученика са тешким оштећењем слуха, 43 ученика са врло тешким оштећењем слуха и 5 ученика са тоталним оштећењем слуха.

Инструменти истраживања

За испитивање знаковног и говорног језичког израза код глувих и наглувих ученика основношколског узраста користили смо стимуланс слику под називом *Јесен у њагу*.

На слици *Јесен у њагу* је приказан мост, река, велики број кућа и зграда, парк, пијаца, болница, школа и фабрика. У парку су: водоскок, тобоган, љуљашке, клупе. Аутобус је на мосту.

На слици су приказане следеће радње: Киша пада. Ветар дува. Птице лете.

Човек чисти лишће. Жена храни птице. Деда носи кишобран. Чистачи чисте улице. Деца иду у школу. У школском дворишту деца се играју. Жена шета пса. Две жене разговарају. На раскрсници, милиционер контролише саобраћај. Људи прелазе улицу. Оџачар чисти димњак. Испред самоуслуге је човек који посматра излог у коме је изложено разноврсно поврће: купус, шаргарепа, кромпир, парадајз. Једна жена улази у зграду. Човек излази из зграде и носи: шешир, мантил, кишобран. Такси стоји на углу. Жене спремају зимницу. Човек поправља кров. Камиион истоварује угаљ испред

подрума куће. Испред продавнице „Здрављак“: човек ставља поврће у ауто. Жена покушава да отвори кишобран.

На пијаци је гужва. Велики број људи продаје и купује воће и поврће. На тезгама је поврће (шаргарепа, паприка, купус, цвекла, карфиол) и воће (јабуке, крушке, црно и бело грожђе).

Задатак је био да ученици опишу слику знаковним језиком и усменим говором.

Од сваког испитаника се тражило да опише шта види на слици речима: Опиши слику. Без икаквих других подстицаја. Испитивање знаковног језика и усменог говора, смо извршили појединачно у кабинетима за индивидуални рад, записујући све речи које су деца показала гестом-знаком и изговорила, при описивању слика.

Извршена је квантитативна и квалитативна обрада добијене језичке грађе.

У анализи (обradi) података употребљене су следеће статистичке мере и поступци: фреквенције и проценти; t – тест и његова значајност; Пирсонов коефицијент линеарне корелације (r) и његова значајност.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА СА ДИСКУСИЈОМ

Табела 1 – Разлике у постигнућима глувих и наглувих ученика основношколској узраста, при опису слике *Јесен у граду* у оквиру знаковног и говорног језичког израза

	разлика AS	r	p	t	p
Јесен у граду					
Укупан број речи	20,077	0,956	0,000	10,741	0,000
Број различитих речи	16,055	0,929	0,000	12,447	0,000

Статистички значајне вредности су означене (болд)

При опису слике *Јесен у граду*, уочена је највећа разлика између постигнућа у оквиру знаковног и говорног језичког израза, у оквиру укупног броја употребљених речи.

Боља постигнућа су остварена у оквиру знаковног језичког израза. На добијени резултат, указује разлика између аритметичких средина ($AS = 20,077$).

T -тестом, утврђена је статистичка значајност на нивоу 0,01, поредећи разлике између просечних вредности укупног броја речи и

броја различитих речи, које су деца употребила при опису слике у оквиру знаковног и говорног језичког израза. Бољи резултати су остварени у оквиру знаковног језичког израза у односу на говорни ($p = 0,01$).

Корелације постигнућа између знаковног и говорног језичког израза су изразито високе, при опису слике, у оквиру укупног и различитог броја речи и статистички су значајне на нивоу 0,01.

Ове високе позитивне корелације указују да деца која имају развијенији знаковни језички израз, уједно имају развијенији и говорни језички израз.

**Табела 2 – Врсте речи у употреби при опису слике
Јесен у трагу, у оквиру знаковног језичког израза
млађи основношколски узраст (I - IV разред)**

Јесен у трагу гест	1.разред		2.разред		3.разред		4.разред	
	у.р.	р.р.	у.р.	р.р.	у.р.	р.р.	у.р.	р.р.
именице	489	297	569	340	612	355	775	492
глаголи	211	134	235	168	306	188	386	250
заменице	5	3	10	8	14	7	15	11
придеви	14	11	16	14	27	23	33	31
бројеви	/	/	2	2	3	3	10	8
прилози	16	10	11	10	19	18	16	14
предлози	12	5	11	6	26	15	84	30
речце	2	2	13	5	8	6	35	17
везници	/	/	2	2	11	6	50	11
узвици	14	8	7	5	11	10	7	7
сума	763	470	876	560	1037	631	1411	871
просек	76,3	47	87,6	56	103,7	63,1	141,1	87,1

При опису слике *Јесен у трагу*, у оквиру знаковног језичког израза, ученици млађег школског узраста, од I до IV разреда, употребили су укупно 4087 речи, односно 2532 различитих речи. У просеку употребљених 1021, 75 речи, односно 633 различитих речи.

Највећи број речи употребили су ученици IV разреда 1411, односно 871 различитих речи. Ученици I разреда су имали укупно најмањи број употребљених речи 763, односно 470 различитих речи.

Карактеристично је да су ученици млађег школског узраста, употребили све врсте речи, у знаковном језику, осим ученика I разреда, који нису употребили бројеве и везнике.

Очекиван је мали број употребљених везника код ученика од од I до IV разреда. Велики број ученика млађег основношколског узраста се изражава на нивоу речи.

Водеће категорије речи приликом описивања слике су именице и глаголи.

Изразита употреба именица и глагола је карактеристична за знаковне језике.

Именице се генерално лакше уче од глагола (Bornstein & Cote 2005; Maguire, Hirsh-Pasek & Golinkoff, 2006). Именице имају тенденцију да се јављају пре глагола и да доминирају у раном децем речнику (Gentner, 1982; McDonough et al. 2011).

Највећи је број употребљених именица, у просеку 611,25, односно 371 различитих и глагола 284,5, односно 185 различитих.

Остале врсте речи су знатно мање употребљене.

По фреквентности употребе следе: предлози (33,25), придеви (22,5), везници (15,75), прилози (15,5), речце (14,5), заменице (11), узвици (9,75) и бројеви (3,75).

**Табела 3 - Врсте речи употребљене при опису слике
Јесен у граду, у оквиру знаковној језичкој израза
старији основношколски узрасти (V- VIII разред)**

Јесен у	5.разред		6.разред		7.разред		8.разред	
	у.р.	р.р.	у.р.	р.р.	у.р.	р.р.	у.р.	р.р.
именице	803	512	845	515	1001	600	1017	647
глаголи	415	252	489	273	549	355	537	341
заменице	14	10	34	22	36	30	51	24
придеви	36	29	60	46	48	46	82	66
бројеви	9	4	11	10	10	8	15	10
прилози	11	9	30	22	35	31	28	20
предлози	84	27	91	30	130	40	139	42
речце	15	6	48	16	50	25	37	23
везници	40	5	61	14	49	12	71	24
узвици	6	5	4	3	6	6	3	3
сума	1433	859	1673	951	1914	1153	1980	1200
просек	143,3	85,9	167,3	95,1	191,4	115,3	198,1	120,0

При опису слике *Јесен у граду*, у оквиру знаковној језичкој израза, ученици старијег школског узраста, од V до VIII разреда, употребили

су укупно 7000 речи, односно 4163 различитих речи. У просеку употребљених 1750 речи, односно 1040,75 различитих речи.

Највећи број речи употребили су ученици VIII разреда 1980, односно 1200 различитих речи. Ученици V разреда су имали укупно најмањи број употребљених речи 1433, односно 859 различитих речи.

Ученици старијег основношколског узраста, су употребили све врсте речи.

Водеће категорије речи, приликом описивања слике су именице и глаголи.

Највећи је број употребљених именица, у просеку 916,5, односно 568,5 различитих и глагола 497,5, односно 305,25 различитих.

По фреквентности употребе следе: предлози (111), придеви (56,5), везници (55,25), речце (37,5), заменице (33,75), прилози (26), бројеви (11,25) и узвици (4,75).

Именице су речи са највећом фреквенцијом на свим испитиваним узрастима, од I до VIII разреда основне школе. Самосталност именице и постојање сталних конкретних представа о њеном лексичком садржају омогућују сигурно идентификовање њеног лексичко-семантичког језгра.

Велики број глагола који је употребљен говори, да и поред тога што је "глагол несамостална реч, његово централно синтаксичко место обезбеђује релативно рано усвајање његовог језичког садржаја" (Кашић, 1996).

Потврђују се резултати добијени у истраживању (Димић и Кашић, 2000) да је уочљива несаразмера у употреби именица и глагола у односу на остале врсте речи, што не одговара реалној фреквенцији употребе ових речи у нашем језику, као и у односу на језик деце која чују.

При опису слике *Јесен у трагу*, у оквиру *говорној језичкој израза*, ученици млађег школског узраста, од I до IV разреда, употребили су укупно 3029 речи, односно 1690 различитих речи. У просеку употребљених 757,25 речи, односно 422,5 различитих речи.

Највећи број речи употребили су ученици IV разреда 1235, односно 717 различитих речи. Ученици I разреда су имали укупно најмањи број употребљених речи 454, односно 256 различитих речи.

Карактеристично је да су ученици млађег школског узраста, употребили све врсте речи, у знаковном језику, осим ученика I разреда, који нису употребили бројеве и везнике.

Бројеви су категорија речи која је веома мало заступљена, на свим испитиваним узрастима.

Везници у језику служе за означавање везе међу реченицама и појединим речима у њима. Функцију и значење везника могуће је схватити тек у везама које они означавају.

Највећи је број употребљених именица, у просеку 455,25, односно 264,75 различитих и глагола 198, односно 118,5 различитих.

Остале врсте речи су знатно мање употребљене.

По фреквентности употребе следе: предлози (30), везници (15,5), речце (14, 25), придеви (12), заменице (10,25), прилози (9,5), узвици (8,75) и бројеви (3,75).

**Табела 4 – Врсте речи употребљене при опису слике
Јесен у граду, у оквиру говорној језичкој израза
млађи основношколски узрасти (I- IV разред)**

Јесен у граду говор	1.разред		2.разред		3.разред		4.разред	
	у.р.	р.р.	у.р.	р.р.	у.р.	р.р.	у.р.	р.р.
именице	287	154	410	204	450	223	674	406
глаголи	114	73	130	86	217	115	331	200
заменице	3	2	10	8	14	7	14	10
придеви	12	8	6	6	8	7	22	20
бројеви	/	/	2	2	3	3	10	8
прилози	12	6	10	9	3	3	13	11
предлози	11	4	8	4	22	10	79	27
речце	2	2	13	5	7	5	35	17
везници	/	/	1	1	11	6	50	11
узвици	13	7	6	5	9	8	7	7
сума	454	256	596	330	744	387	1235	717
просек	45,4	25,6	59,6	33	74,4	38,7	112,3	71,7

При опису слике *Јесен у граду*, у оквиру говорној језичкој израза, ученици старијег школског узраста, од V до VIII разреда, употребили су укупно 6231 речи, односно 3526 различитих речи. У просеку употребљених 1557,75 речи, односно 881,5 различитих речи.

Највећи број речи употребили су ученици VIII разреда 1898, односно 1125 различитих речи. Ученици V разреда су имали укупно најмањи број употребљених речи 1242, односно 694 различитих речи.

Ученици старијег основношколског узраста, употребили све врсте речи, у говорном језичком изразу.

Највећи је број употребљених именица, у просеку 814, односно 478 различитих и глагола 422,25 односно 247,5 различитих.

Остале врсте речи су знатно мање употребљене.

По фреквентности употребе следе: предлози (105,5), везници (55,25), придеви (53,25), речце (37,5), заменице (33), прилози (21,5), бројеви (11) и узвици (4,75).

Слике имају значајну улогу у формирању језичке културе ученика.

Анализом описа слика ученика можемо да уочимо шта деца виде на слици, шта могу да објасне и протумаче и какве закључке могу да изведу.

**Табела 5 - Врсте речи употребљене при опису слике
Јесен у граду, у оквиру јоворној језичкој израза
сџарији основношколски узрасџ (V-VIII разред)**

Јесен у	5.разред		6.разред		7.разред		8.разред	
	у.р.	р.р.	у.р.	р.р.	у.р.	р.р.	у.р.	р.р.
именице	693	409	705	403	880	494	978	606
глаголи	348	201	410	212	426	264	505	313
заменице	11	9	34	22	36	30	51	24
придеви	34	27	56	42	43	41	80	65
бројеви	9	4	11	10	9	7	15	10
прилози	7	5	21	16	30	26	28	20
предлози	79	23	91	30	122	35	130	37
речце	15	6	48	16	49	24	37	23
везници	40	5	61	14	49	12	71	24
узвици	6	5	4	3	6	6	3	3
сума	1242	694	1441	768	1650	939	1898	1125
просек	124,2	69,4	144,1	76,8	165	93,9	189,8	112,5

Анализа описа слика показује да ли ученици правилно владају реченицом, да ли схватају садржај и на који начин износе властито искуство и мишљење.

Подаци приказани у табелама бр.2, бр.3, бр.4 бр.5 представљају резултате које су постигли глуви и наглуви испитаници у зависности од школског узраста, при описивању слике *Јесен у граду*. При описивању слике, добијен је такав материјал који се могао анализирати квантитативно (укупан број добијених речи) и квалитативно (избор речи).

Квантитативна анализа добијених резултата, показује да су ученици старијег основношколског узраста употребили укупно већи број речи, као и већи број различитих речи у односу на ученике млађег основношколског узраста. Више речи је дато у знаковном језичком изразу у односу на говорни језички израз, при опису слике *Јесен у трагу*.

Поделом на врсте речи је обухваћена целокупна језичка грађа, ма како та подела на врсте била крута, праћење развитка тих категорија у дечјем речнику омогућава на да боље сагледамо усвајање целокупне језичке грађе од стране детета, као и природу језичке грађе у дечјем говору.

Пратећи развијање и кретање употреба врста речи на разним узрастима, на различитим узорцима дечје језичке грађе, добијамо и прегледнију слику о природи дечјег језичког развитка уопште, као и о природи развитка мишљења.

Праћење тренда развитка целокупне језичке материје код глуве и наглуве деце је од великог значаја, посебно ако је изражен кроз класичну поделу на врсте речи.

Врстама речи које се дају глувом детету, мора се посветити знатно већа пажња. Оне се не смеју давати насумице, већ се мора поштовати лингвистичка законитост јављања, као и фреквенција употребне вредности појединих врста речи. Током читавог школовања мора се водити рачуна о пропорцији између појединих врста речи, која мора да буде прогресивно стандардна (Савић, 1986).

У дечјем знаковном и говорном језичком изразу, на основношколском узрасту, добијеном у овом испитивању, при описивању слика, јавља се свих десет категорија речи, гледано према класичној лингвистичкој подели, а то су: именице, глаголи, заменице, придеви, бројеви, прилози, предлози, речце, везници и узвици.

Посматрањем података из табела може се закључити да су водеће категорије речи приликом описивања слике код свих испитиваних узраста, у оквиру знаковног и говорног језичког израза – именице и глаголи.

Добијени резултати су потврђени у истраживањима (Димић, 2003; Димић, и Ковачевић, 1998; Димић и Кашић, 2000; Кашић, 1996; Ковачевић, 2005; Ковачевић, Исаковић и Димић, 2010).

Овакви резултати су донекле и очекивани. Наиме, очекивано је да буде коришћен највећи број именица, јер су све употребљене именице конкретне – тј. именице којима се именују предмети и бића из најближе дечје околине. До тих појмова деца долазе преко свакодневног искуства, јер су у сталном чулном додиру са храном, пићем, обућом, одећом, намештајем, животињама и биљкама.

Судећи по честоти јављања, по редоследу употребе (увек на првом месту у свим типовима упоређиваних речника) и тенденцијама развитка именице су у нашем језику несумњиво категорија из које су се посебно развиле и издвојиле остале категорије.

Изразита употреба именица и глагола указује на значај визуелне информације као главног извора у формирању вокабулара глуве и наглуве деце (Димић и Ковачевић, 1998).

Овакви резултати су и очекивани с обзиром на чињеницу да, за разлику од детета које чује, дете оштећеног слуха у стицању искустава наилази на многе тешкоће јер орални говор треба да прими визуелним путем. Визуелни пут за примање вербалног говора је непотпун и ограничен, па је глувом детету тешко да уопшти искуство и да се вербално изрази (Кашић и Беатовић, 2000).

Поред именица и глагола, ученицима треба давати што више придева, али и осталих врста речи како би дошло до њихове активне примене. Наставници треба што раније да подстичу ученике да описују различита бића и предмете, у знаковном, говорном и писаном изразу (Димић, Атанасковић и Исаковић, 2011).

Појединци који познају више речи, лакше доносе закључке и интегришу информације у кохерентне мисли (Luckner&Cooke, 2010; Sénéchal, Ouellette, & Rodney, 2006).

При описивању слике *Јесен у трагу* по фреквентности употребе следе: придеви, предлози, прилози, везници, заменице, речце, бројеви и узвици.

Отвореној класи речи припадају именице, глаголи, придеви, прилози и на специфичан начин бројеви, лексички пунозначне речи, чијем је језичком изразу придружен изванјезички садржај. Затвореној класи припадају оне врсте речи чији су чланови строго утврђени или бројем ограничени. Ову класу речи чине заменице, предлози, везници, речце и узвици (Димић и Кашић, 2000; Кашић, 1997).

При опису слике *Јесен у трагу*, глуви и наглуви ученици су знатно мање употребили прилоге и предлоге.

Прилози и предлози су слабо заступљени у знаковном језику који је примаран за ову популацију, па се зато слабије јављају и у говорном изразу.

Одредбене речи (придеви и прилози) својом несамосталношћу дуго онемогућавају децу да са сигурношћу идентификују њихово издвојено значење.

Речце се по својој функцији и значењу разликују од осталих врста речи.

Остале врсте речи су у релативно малом броју употребљаване - заменице, бројеви и узвици.

Број употребљених заменица је незнатан, што је донекле и очекивано јер су заменице најзатворенија класа речи. Заменице имају језичку и комуникативну функцију.

Глуви и наглуви ученици основношколског узраста су при опису слике *Јесен у трагу*, најмање употребљавали бројеве и узвике.

Апстрактност броја, односно непостојање сталних конкретних представа о броју, отежава и успорава идентификовање броја као издвојене речи (Кашић, 1996).

Број употребљених узвика је занемарљив. Узвицима се (бар правим узвицима) не означава никакав одређени појам, већ се изражава неко опет неодређено осећање. Ретка појава узвика је и очекивана, јер је дата конкретна слика, па се од ученика није очекивало да дају свој субјективан став или доживљај, јер узвици у језику имају ту функцију.

Неадекватна употреба граматичких категорија је појава која је донекле и очекивана у овом истраживању.

Највећи проблем у изражавању глуве и наглуве деце је правилна употреба категорија рода, броја, лица и нарочито падежа.

Од свих падежа најчешће је употребљаван номинатив, као независан падеж за именовање појмова.

При описивању слике *Јесен у трагу*, уочено је да је изражавање глувих и наглувих ученика аграматично. Ученици не повезују адекватно речи у реченици и реченице међусобно.

Услед набрајања појмова, неадекватног реда речи у реченици, аграматизама, реченице добијају сасвим ново значење.

Карактеристичне су реченице, дате у знаковном и говорном језичком изразу, које су неадекватно употребљене при опису слике *Јесен у трагу*:

- Једе ауто, стави бата. Ауто на поврће *сџави*. Ауто *сџреми* све отишао.
- Такси остави пут. Дува сека, јави хладно. Жена дува ветар.
- *Полицајац* показује руке. *Појрави сџруја* човек.
- Човек баци црно дрво. Човек пере дим.
- Један дечак ставио шешир у главу, зато што је почела киша.

ЗАКЉУЧАК

Самостално изражавање глувих и наглувих ученика карактерише: изразита употреба именица и глагола; уочљива несаразмера у употреби именица и глагола у односу на остале врсте речи и неадекватна употреба граматичких категорија. Ученици старијег основношколског узраста су употребили укупно већи број речи, као и већи број различитих речи у односу на ученике млађег основношколског узраста.

Глуви и наглуви ученици не користе са подједнаком успешношћу све врсте речи. Водеће категорије речи приликом описивања слика (у знаковном и говорном изразу) су именице и глаголи, што указује на значај визуелне перцепције у развоју језика глуве и наглуве деце. У развијању и богаћењу речника глувих и наглувих ученика неопходно је изводити лексичке вежбе у знаковном и усменом облику. Поједине речи су ученици употребили само у знаковном језичком изразу. Већи број добијених речи у оквиру знаковног и говорног језичког израза добијен је услед набрајања појмова (лица и радњи) без повезивања са целином радње које слике приказују.

ЛИТЕРАТУРА

1. Bornstein, M.H.& Cote, L.R.(2005). Expressive vocabulary in language learners from two ecological settings in three language communities. *Infancy*, 7, 299–316.
2. Васић,С.(1989). Нова школа, школски језик и дечји језик, *Зборник инститиуџа за ђедајошка истраживања*, Београд, бр.22
3. Васић,С. и Кнафлич,В(1988). Проблеми језичке комуникације и њихова когнитивна основа, *Зборник инститиуџа за ђедајошка истраживања*, Београд, бр.21
4. Вучковић, М.(1993). *Методика наставе српског језика и књижевности*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства
5. Gentner, D. (1982). Why nouns are learned before verbs: Linguistic relativity versus natural partitioning. In: S.A.Kuczaj (Ed.) *Language development: Language, thought, and culture* (301-334). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
6. Grosjean, F. (1992). The bilingual and the bicultural person in the hearing and in the deaf world, *Sign Language Studies*, 77, 307-320.
7. Димић, Д.Н. (1996). *Специфичности у писању деце оштећеног слуха*, Београд: Дефектолошки факултет
8. Димић, Н.Д. (2002). Класе речи и лексички дефицити код глуве и наглуве деце. *Истраживања у дефектологији*, 1, 131-142
9. Димић,Д.Н.(2003). *Говорно-језички дефицити код ђлуве и нађлуве деце - ођлеги о језику ђлувих и нађлувих*. Београд: Друштво дефектолога Србије и Црне Горе
10. Димић,Н.Д и Ковачевић,Т.Р.(1998). Специфичности лексике у писаном изражавању деце оштећеног слуха основношколског узраста. *Београдска дефектолошка школа*, 1, 17-30
11. Димић, Н.Д.и Кашић, З.Н. (2000). Лексикон глуве и наглуве деце и отворена класа речи. *Београдска дефектолошка школа*, 1, 61-70
12. Димић, Н., Атанасковић, М.и Исаковић, Љ. (2011). Утицај степена оштећења слуха на опис слика у низу у школама за глуву и наглуву децу,*Београдска дефектолошка школа*, 3, 427-438
13. Јањушевић, Ј.М. (1967). *Дидактика*, Београд: Вук Караџић
14. Кашић, З.(1996). Улога семантичког језгра лексеме у богаћењу активног дечјег речника, *Београдска дефектолошка школа*, 1, 15 – 21 .
15. Кашић,З.(1997).Затворена класа речи-језичке и комуникативне функције, *Београдска дефектолошка школа*, 2, 127-130

16. Кашић З.и Беатовић С. (2000). Деикса и проблем употребе деиктичких лексема код глуве и наглуве деце, *Београдска дефектолошка школа*, 1, 5 – 17.
17. Ковачевић, Т. (2005). Опис слике у настави српског језика код глувих и наглувих ученика основношколског узраста, *Београдска дефектолошка школа*, 2, 19 – 39
18. Ковачевић, Т., Исаковић, Љ. и Димић, Н. (2010). Дефицитарност у знаковном језику и говорном изразу код глуве и наглуве деце предшколског узраста, *Београдска дефектолошка школа*, 1, 23-38
19. Ковачевић Т. (2012). Карактеристике знаковног и говорног језичког израза код деце предшколског узраста са кохлеарним имплантом и слушним апаратима, *Београдска дефектолошка школа*, 3, 403-416
20. Kristal, D. (1996). *Kembrička enciklopedija jezika*. Beograd: Nolit
21. Лекић, Ђ. (1993). *Методика разредне наставе*, Београд: Нова просвета
22. Luckner, L.J. & Cooke, C. (2010). A Summary of the Vocabulary Research With Students Who Are Deaf or Hard of Hearing, *American Annals of the Deaf*, 155, 1, 38-67
23. Maguire, M.J, Hirsh-Pasek, K. & Golinkoff, R.M. (2006). A unified theory of word learning: Putting verb acquisition in context. In: K. Hirsh-Pasek & R.M. Golinkoff, (Eds.). *Action meets word: How children learn verbs*. New York: Oxford University Press.
24. McDonough, C., Song, L., Hirsh -Pasek, K., Golinkoff, R.M. & Lannon, R. (2011). An image is worth a thousand words: why nouns tend to dominate verbs in early word learning, *Developmental Science*, 14, 2, 181-189
25. Савић, Љ. (1986). *Методика мајтерњеј језика*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства
26. Sénéchal, M., Ouellette, G., & Rodney, D. (2006). The misunderstood giant: On the predictive role of early vocabulary to future reading. In D. Dickinson & S. Neuman (Eds.), *Handbook of early literacy research* (Vol. 2, pp. 173–182). New York: Guilford Press.
27. Хркаловић, Р. (1982). *Особености писаној речника инпроверјних и експраверјних ученика*. Београд: Институт за педагошка истраживања

SELF -EXPRESSION OF DEAF AND HARD OF HEARING PUPILS IN PRIMARY SCHOOL

TAMARA KOVAČEVIĆ, LJUBICA ISAKOVIĆ

Faculty for Special Education and Rehabilitation, Belgrade

SUMMARY

A picture influences the feelings of children, it contributes to the development of visual perception, enrichment of their vocabularies and their imagination.

Describing is a very important form of communication through language. It is more or less represented in everyday speech, because it is necessary for clear presentation of the essential relationships between objects, things, creatures and other concepts and phenomena in every life situation.

The aim of the study was to examine the level of acquisition of sign and spoken language expression in deaf and hard of hearing children of primary school age.

The survey instrument was a stimulus picture *Autumn in the city*.

The sample consisted of 91 deaf and hard of hearing children of primary school age.

Deaf and hard of hearing children of primary school age have used a larger number of words in their sign language expression, when compared to their spoken language expression. Better results were achieved in their sign language expression when compared to spoken language expression ($p = 0.01$).

Deaf and hard of hearing children do not utilize all types of words with equal success.

It is necessary for pupils to use words in different speech situations, especially in their function within the sentence.

With mother tongue teaching, as well as within other school subjects, we should strive to develop and expand the children's vocabulary as much as possible.

KEY WORDS: primary school, deaf and hard of hearing pupils, description of the picture

НАСТАВА ЕНГЛЕСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА ЗА ГЛУВЕ И НАГЛУВЕ УЧЕНИКЕ У НЕКИМ ЕВРОПСКИМ ЗЕМЉАМА И У СРБИЈИ*

Ива Ургарсвић

Школа за оштећене слухом-наглуве „Стефан Дечански“, Београд

Надежда Димић

Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, Београд

Настава страног језика за глуве и наглуве ученике је релативно нов концепт у системима савременог образовања, у свету и у Србији, који се развија у последњим деценијама двадесетог и почетком двадесет и првог века, а заснива се на образовној политици једнаких могућности за све, која заступа став да свим ученицима треба пружити подједнаке могућности за образовање, као и исти квалитет образовања, без дискриминације по било ком основу.

Донедавно се сматрало да глуви и наглуви ученици не могу да уче страног језика, као и да би им то представљало велики изазов, јер често имају потешкоћа са учењем и говорног језика земље у којој живе, па је заступан став да глуви и наглуви ученици не могу да усвоје систем још једног, односно страног језика. Данас је преизнајо да учење и познавање страног језика може да пружи нову перспективу глумим и наглумим ученицима, у смислу олакшаног приступа вишим нивоима образовања, бољих могућности за запошљавање и најредовање у послу, лакшег приступа информацијама на интернету, путовања и слично.

Глуви и наглуви ученици, као страног језик, најчешће уче енглески језик (у земљама неенглеског говорног подручја), јер је преизнајо значај познавања енглеског језика за животи у савременом свету. С обзиром на чињеницу да је настава страног језика за глуве и наглуве ученике

* Рад је реализован у оквиру пројекта под називом „Утицај кохлеарне имплантације на едукацију глувих и наглувих особа, бр. 179055 (Министарство просвете, науке и технолошког развоја)

релативно нов феномен, не постоје јединствени ставови о адекватном наставном процесу, методама рада, као и садржајима наставе страног језика за ову популацију ученика. У неким земљама, људи и на људи ученици уче неки од знаковних језика земаља енглеског говорног подручја, попут британског или америчког знаковног језика, као страни језик, док се у другим државама учи говорни енглески језик и ради на развоју све четири језичке вештине (чињање, писање, слушање и говор), уз неопходне модификације, у складу са индивидуалним психофизичким могућностима људских и на људских ученика.

У последњих двадесет година, у Европи и свету, развијају се бројни програми наставе енглеског као страног језика за људе и на људе ученике и тежи се успостављању адекватних стандарда вештина и компетенција у познавању страног језика за људе и на људе ученике. Како настава страног језика за људе и на људе ученике покреће бројна истраживања неопходна су даља истраживања и усавашавања ставова стручњака различитих профила у овој области. Овај рад даје преглед система и садржаја рада у настави енглеског као страног језика за људе и на људе ученике, у Норвешкој, Шведској, Пољској, Бугарској и Србији и представља нека релевантна истраживања и пројекте из ове области.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: људи и на људи ученици, настава страног језика, енглески језик, наставни план и програм, наставни метод

О УЧЕЊУ СТРАНИХ ЈЕЗИКА

Иако се често сматра да је настава страних језика релативно модеран концепт, који датира са краја деветнаестог и почетка двадесетог века, када се појављују и прве научне студије на ову тему, проблемима учења страних језика бавиле су се још античке цивилизације. Говор се учи од постанка човека, а феномен постојања различитих језика се документује најмање 6000 година уназад.* У свету се одувек говори различитим језицима, па су припадници различитих језичких заједница учили језике народа са којима су долазили у контакт. Такође, још су припадници древних цивилизација увидели да је језик моћно средство за преношење културних вредности и ширење религије, о чему сведочи и чињеница да су стари Грци и Римљани, покореним варварским племенима наметали и свој језик. Овај тренд наметања језика и културе освајача, припадницима

* Душанка Точанац – Миливојевић, *Методе у настави и учењу страног језика*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1997, стр.3

покорених народа, наставио се и у цивилизацији средњег века.* У старој Грчкој се сматрало да сви народи треба да уче грчки језик, док се у Риму учио и грчки језик, највише уз помоћ приватних учитеља. Стране језике, независно од времена, постојећег система школства и концепта наставе страних језика, учили су и поједини припадници племства и богатог слоја друштва (племићи, витезови, трговци, дипломате итд.), најчешће одласком у страну земљу.

Током историје, у складу са потребама и степеном развоја друштва, као и научним схватањима актуелним у одређено време, мењали су се ставови, теоријске поставке и методи рада у настави страних језика. У периоду од шеснаестог до осамнаестог века настава страних језика се углавном повезивала са учењем грчког и латинског језика. Ови језици се нису изучавали за потребе говорне комуникације, већ је њихово учење доприносило статусу ученика и њиховом општем образовању и култури, као и стимулацији интелектуалних способности ученика, а учење латинског је било значајно и због чињенице да је овај језик имао практичну примену у изучавању религије, медицине, праву и образовању. Касније, доминантну улогу латинског преузимају други језици, посебно италијански, енглески и француски језик.

У Европи, институционализовано учење модерних страних језика, у школама, започиње њиховим увођењем у наставне планове и програме, у осамнаестом веку. Наставници страних језика били су, истовремено, и први теоретичари наставе страних језика и аутори уџбеника. Страни језици учили су се по принципима који су, до тада, примењивани за учење латинског језика, првенствено путем изучавања граматике, читањем и превођењем текстова и апстрактних реченица, што практично представља и први метод у настави страних језика, познат као *традиционални*, односно *трамајичко-преводилачки* метод.** Прве критике овог модела за учење страних језика, јавиле су се још у седамнаестом веку, када се Јан Амос Комненски залаже да се настава латинског језика учини једноставнијом и поставља принцип директне асоцијације између речи и предмета, односно сматра да језик мора да се учи искуством, а не правилима, што касније представља основ за развој *природној* или *директној* методе у настави страних језика.

* Др Наум Димитријевић, *Метод у почетној настави страних језика - приручник за наставнике*, Завод за издавање уџбеника Социјалистичке Републике Србије, Београд, 1966., стр. 14

** Душанка Точанац – Миливојев, *Метод у настави и учењу иностраног језика*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1997, стр.8 - 20

Од тада, до данас, упоредо са развојем лингвистике, психологије, педагогије и сродних научних дисциплина, методика наставе страних језика се непрестано мења и развија. У трагању за најбољом и најефикаснијом методом рада у настави страних језика, појављују се и примењују бројне нове методе. Ниједна метода није идеална, свака има и предности и мане, па се зависно од потреба и циљева наставе, наставне методе ретко примењују самостално, већ се најчешће комбинују.

У складу са развојем друштва, као и потребама и интересовањима његових чланова, мења се и избор језика у понуди, као и разлози за учење страних језика. У савременом глобализованом друштву, учење и познавање бар једног страног језика постала је потреба сваког појединца, без обзира на узраст и образовање. У земљама неенглеског говорног подручја најчешће се учи енглески као страни језик. То више није само школски предмет, који се учи за оцену, већ је енглески данас постао савремени „*lingua franca*“, односно језик који се најчешће користи у комуникацији између људи којима то није матерњи језик. То је језик науке и технике, али и музике и филмске индустрије, туризма и пословања. Државе у којима се енглески језик говори као матерњи, попут САД и Велике Британије, спадају међу најразвијеније и најугицајније, а у већини европских земаља у којима се говори другим језиком (на пример: Немачка, Данска, Шведска, Норвешка, Холандија) енглески се најчешће учи као страни језик, па познавање енглеског језика повећава шансу појединца за наставак образовања и запошљавање у другим земљама или у великим мултинационалним компанијама. Интернет, као савремени медиј, представља огроман извор знања и информација из најразличитијих области, од којих је већина на енглеском језику. Бројне друштвене мреже и форуми на интернету пружају могућност за упознавање и комуникацију са људима из других земаља, која се најчешће одвија на енглеском језику. Енглески је и званични језик великог броја међународних конференција и такмичења, као што су Олимпијске игре и друге манифестације које укључују учеснике из различитих земаља света. То је, такође, и језик дипломатије и светске политике, па је енглески званичан језик разних међународних организација, као што су, на пример, Уједињене нације и Европска унија.

ЕНГЛЕСКИ КАО СТРАНИ ЈЕЗИК ЗА ГЛУВЕ И НАГЛУВЕ УЧЕНИКЕ

Настава и учење страних језика за глуве и наглуве ученике представља релативно нов концепт у образовању ученика оштећеног слуха. Иако

се настава страног језика сматра важном компонентом савремених образовних система, глуви и наглуви ученици су често били ослобођени наставе страног језика, чак и у редовном систему образовања, јер се сматрало да би учење страног језика представљало велику тешкоћу за глуве и наглуве ученике. Наиме, глуви и наглуви ученици често имају потешкоће са усвајањем говорног језика средине у којој живе, па је преовладавао став да би им учење страног језика представљало додатну потешкоћу, односно да глуви и наглуви ученици не могу да усвоје систем још једног страног језика. Данас, учење и предавање страних језика глумим и наглумим ученицима постаје све чешћа пракса у Европи и свету. У складу са прихваћеним ставом да образовање треба да пружи „једнаке могућности за све“ и инклузивном образовном политиком, глуви и наглуви ученици се често уписују у редовне школе, или настављају школовање на редовним вишим школама и универзитетима, где је један од наставних предмета и страни језик. Специјалне школе за глуву и наглуву децу, такође, уводе страни језик у своје наставне планове и програме, јер је препознато да учење страних језика може да пружи бројне нове могућности глувој и наглувој популацији. Настава страног језика, најчешће енглеског, званично се уводи у образовне системе у Европи и свету, углавном у последњој деценији двадесетог и почетком двадесет првог века. Енглески као страни језик, за глуве и наглуве ученике, у Европи, најпре се уводи као обавезан наставни предмет у скандинавским земљама (Норвешка, Шведска, Финска), а затим се, овај тренд, постепено шири и прихвата и у другим државама Европе.

Како је настава страног језика уведена у систем образовања за глуве и наглуве ученике релативно скоро, још увек не постоје јединствени ставови о томе када треба започети са наставом страног језика и како је најбоље подучавати глуве и наглуве ученике страном језику. Чињеница је да су глуви и наглуви ученици у посебној образовној ситуацији у настави страних језика, јер је већини ученика матерњи језик заправо национални знаковни језик, а писани и говорни језик земље у којој живе је практично први страни језик који глуви и наглуви ученици уче. Последично, оно што ми подразумевамо под појмом наставе страног језика, за глуве и наглуве ученике, заправо, представља учење другог или трећег страног језика. Стога је, у настави страног језика, за глуве и наглуве ученике, неопходно водити рачуна о међусобној интеркацији између националног знаковног језика, званичног језика земље у којој живе и страног језика. Такође, у традиционалној настави страних језика, у редовном систему образовања, наставни приступ је најчешће по типу орално/аурални, што је неадекватно за популацију глувих

и наглувих ученика, па је очигледно да је неопходно размотрити одговарајуће наставне приступе у настави страних језика за глуве и наглуве ученике. Упоређивањем наставних садржаја, приступа и метода рада примећују су значајне разлике у системима образовања између различитих држава. Поставља се питање и адекватне обуке и пружања подршке наставницима који предају страни језик у школама за глуве и наглуве ученике, као и могућности да се предвиде исходи наставе, поставе одговарајући образовни стандарди и адекватно процени и оцени знање ученика.

У последњих двадесет година, у Европи и свету, развијају се бројни програми наставе енглеског као страног језика за глуве и наглуве ученике и тежи се успостављању адекватних стандарда вештина и компетенција у познавању страног језика за глуве и наглуве ученике. Како настава страног језика за глуве и наглуве ученике покреће бројна питања неопходна су даља истраживања и усаглашавања ставова стручњака различитих профила у овој области. У овом раду упоредићемо системе рада у настави енглеског као страног језика у неким државама Европе и у Србији, као и представити нека релевантна истраживања и пројекте из ове области.

Норвешка

У Норвешкој је, између 1992. и 1997. године, покренуто неколико иницијатива значајних за образовање глувих и наглувих ученика, наводи сеу извештају „Образовање особа са оштећењем слуха“, израђеног од стране „TIME“ фондације, у оквиру пројекта „eFESTO“*. Норвешки систем образовања за глуве заснован је на социо-културном моделу ометености. Заступа се концепт „школе за све“ , а Норвешки знаковни језик је препознат и прихваћен као матерњи језик глувих и наглувих особа. Ученици који су усвојили знаковни као први језик имају право да се образују на норвешком знаковном језику, који је и званичан наставни предмет. Национални план и програм рада у обавезном образовању, које траје десет година, предвиђа четири нова предмета за глуве и наглуве особе: Норвешки знаковни језик, Норвешки језик за глуве, Енглески језик за глуве и Драма и ритмика за глуве ученике.

У магистарском раду „Настава енглеског као страног језика у билингвалним школама у Норвешкој: могу ли глуви ученици да усвоје

* Др Миља Стошић, *Почетак учења страних језика код деце као педагошки проблем*, Институт за експерименталну фонетику и патологију говора, Београд, 1965., стр. 26

страни знаковни језик?“, Patricia Pritchard* наводи да се енглески као страни језик уводи у наставни план и програм за глуве и наглуве ученике од првог разреда основне школе. По аналогји са „норвешким за глуве“ постоји посебан школски предмет „енглески за глуве“ (English for Deaf Pupils – EfDP), чији програм подразумева учење Британског знаковног језика (British Sign Language – BSL), у почетним фазама обавезног образовања, односно од првог разреда основне школе, да би се у средњој школи започело са учењем и говорног енглеског језика. Сматрало се да увођење Британског знаковног језика у наставу, као страног језика, омогућава глувим ученицима да схвате да постоје и други језици, као и да учење страног знаковног језика омогућава глувима да се на приступачан начин упознају са структуром другог језика и развију стратегије учења, али се и лакше идентификују са говорницима другог језика, истовремено развијајући и негујући свест о сопственом идентитету, језику и култури. Све претходно наведено доприноси повећаној могућности за успех глувих ученика у настави страног језика и истовремено доводи до побољшања мотивација и повишеног нивоа самопоуздања.

Пошто је Норвешка била једна од земаља „пионира“ у увођењу страног језика у наставу за глуве и наглуве ученике, увођење Британског знаковног језика, као страног језика, на млађем узрасту заснивало се, углавном, на теоријским разматрањима и претпоставкама, јер није било довољно истраживања, која би дала валидну емпиријску потврду теорији. Недостајала је и адекватна обука наставника, али су креирана нека наставна средства. Prichard приказује истраживање које је испитивало да ли ученици у Норвешкој, у четвртом разреду основне школе, разумеју Британски знаковни језик. Четврти разред је изабран, јер се потом у наставу уводи и енглески говорни језик. У ту сврху су се користила три теста језика, која су мерила рецептивне способности у Британском знаковном језику. Тестирано је 15 ученика из Норвешке, који похађају наставу у редовном и специјалном систему, са различитим степеном оштећења слуха. Истим тестовима тестирана је и контролна група, која се састојала од осморо билингвалних глувих ученика из Шведске, која нису учила Британски знаковни језик, што је имало за циљ да одговори на питање да ли излагање Британском знаковном језику

* Patricia Pritchard, „TEFL for deaf pupils in Norwegian bilingual schools: Can deaf primary school pupils acquire a foreign sign language?“, Masters Thesis in Special Education, Dept. of Education, Faculty of Social Sciences & Technology Management, Norwegian University of Science & Technology, Trondheim, Norway, December 2004. Магистарска теза је доступна на интернет адреси http://www.acm5.com/kompendier/pat_pritchard.pdf. Страни приступљено 18. октобра 2014. године.

у настави има ефекта. Једним од примењених тестова тестирана је и група чујућих ученика, која није имала никакво познавање и искуство у употреби било ког знаковног језика (норвешки, шведски, британски), како би се испитало да ли претходно познавање било ког знаковног језика има утицај на способност разумевања Британског знаковног језика, а додатно, путем упитника, прикупљане су и релевантне информације од наставника испитиваних ученика. Наставници су известили да су сви ученици били заинтересовани за учење Британског знаковног језика, без обзира на слушни статус и да ли се школују у редовној или специјалној школи, као и да су ученици показали жељу да користе Британски знаковни језик и нису га мешали са Норвешким знаковним језиком.

Како не постоје стандардизовани тестови за процену усвајања Норвешког знаковног језика или стицања знања из Британског знаковног језика као страног језика, коришћен је стандардизовани тест „Процена развоја Британског знаковног језика“ (Assessing BSL Development), који је израдио City University у Лондону ради процене развоја знаковног језика код глуве деце у Великој Британији. Тест је незнатно адаптиран, у делу процене развоја речника у Британском знаковном језику код глуве деце из Норвешке, док је кориштен у оригиналној форми за испитивање разумевања граматике Британског знаковног језика. Трећи тест, коришћен у овом истраживању, је посебно конструисан за потребе истраживања, са циљем да се процени разумевање текста, односно приче на Британском знаковном језику, при чему се водило рачуна да се користе они знакови, који нису слични у значењу и форми у матерњем и страном знаковном језику, јер то онда захтева виши ниво познавања Британског знаковног језика. Анализа теста речника је показала да је више од половине знакова слично у норвешком и британском знаковном језику. Сва три теста су приказана глумим ученицима у видео форми, а задатак је био да деца покажу одговарајућу од понуђених слика.

Резултати овог истраживања су показали да су сви испитани глуви ученици, из Норвешке, успешно решили више од 60% задатака на субтесту речника. На субтесту познавања граматике 46,6% ученика је постигло резултате изнад стандардизованих вредности за глуву децу из Велике Британије и ниједан ученик није имао мање од 70 поена на овом тесту, што се сматра граничном вредношћу за успех на тесту. На субтесту разумевања приче на британском знаковном језику, више од половине, односно 53% глувих ученика успешно је решило више од 60%, теста (што је био максимални резултат у контролној групи), а 13% глувих ученика је постигло максималан резултат, тј. 100%. Ученици су најбољи укупан резултат постигли на тесту речника, а најлошији на тесту

разумевања приче на Британском знаковном језику, где је такође била уочљива и највећа разлика у индивидуалним постигнућима ученика. Тестирање контролне групе, састављене од осморо билингвалних глувих ученика из Шведске, показало је значајне разлике у успешности на тесту између експерименталне и контролне групе, што доказује да је излагање Британском знаковном језику у учионици имало позитиван учинак на способност разумевања британског знаковног језика. Испитивање шесторо ученика са уредним слухом, који не познају и не користе ниједан знаковни језик, као и поређењем њихових постигнућа на тесту, са резултатима оствареним у експерименталној и контролној групи, потврдило је да познавање знаковног језика представља очигледну предност у разумевању страног знаковног језика и да, у комбинацији са излагањем страном знаковном језику, у овом случају Британском знаковном језику, доприноси бољим резултатима и већој успешности ученика. На тесту познавања граматике Британског знаковног језика велика разлика је уочена у постигнућима ученика из Норвешке, у зависности од тога да ли похађају редовне или специјалне школе, па се може сматрати да ученици из школа за глуве боље разумеју граматiku страног знаковног језика, јер су више изложена Норвешком знаковном језику. Закључци овог истраживања су да искуство глувих ученика у учењу Британског знаковног језика, у настави енглеског језика за глуве, има позитиван ефекат на рецептивне вештине у Британском знаковном језику.

Истраживање је поставило нова питања о оптималном излагању Британском знаковном језику, као и обуци наставног кадра и употреби одговарајућих наставних метода у учионици. Слушни статус ученика, је идентификован као важан фактор у организацији рада у учионици, одабиру наставних средстава, као и последично количини и квалитету приступа Британском знаковном језику, што је утицало на постигнућа ученика. Закључено је да се глувим ученицима у редовном школовању, који нису имали потпуни приступ програму енглеског за глуве, морају обезбедити прикладни алтернативни начини излагања и усвајања садржаја програма из енглеског језика, који су у скаду са узрастом ученика, као и да су неопходна даља истраживања у области усвајања другог језика за глуве ученике, посебно везано за стратегије које глуви ученици користе у усвајању Британског знаковног језика, али и у области наставе енглеског језика за глуве, како би се позитивно утицало на примену адекватних наставних метода и исходе учења.

Актуелни наставни план и програм енглеског језика за глуве и наглуве ученике у Норвешкој, усвојен је од стране Министарства

просвете и истраживања 7. децембра 2010. године, а примењује се од 1. августа 2011. године.* У циљевима предмета се наглашава корисност и значај познавања енглеског језика за живот у савременом друштву. Сматра се да глуви имају значајан број међународних контаката и да је повећана мобилност и интернационално прихватање културе глувих и знаковног језика повећало потребу глувих и наглувих ученика да уче енглески као страни језик, односно развијају речник, као и вештине у употреби граматике и адекватне структуре реченице и текста на другом језику. За глуве и наглуве ученике је важно да буду у могућности да прилагоде језик повећаном броју тема и разноврсности комуникативних ситуација, усвоје прикладне комуникативне кодове и стратегије у комуникацији, као и да направе разлику између формалне и неформалне комуникације. Потребно је да глуви и наглуви ученици поштују социјалне и културне норме и конвенције у комуникацији Наглашава се значај учења о култури, начину живота и систему вредности у земљама енглеског говорног подручја и њихов утицај на културни, морални и естетски развој личности глувог ученика. Сматра се да учење енглеског језика пружа глувим и наглувим ученицима могућност да боље разумеју сопствене потребе у вези комуникације, те тако значајно доприноси личном развоју глувог ученика и вишејезичности.

Настава енглеског као страног језика је, истовремено, и пут и начин стицања знања и личних увида. Она треба да омогући глувим и наглувим ученицима да комуницирају са другима на различите теме (персоналне, социјалне, литерарне и интердисциплинарне), као и да пружи увид у то како појединци живе и размишљају у земљама енглеског говорног подручја, што треба да допринесе повећаном броју интеракција, бољем разумевању и поштовању између припадника различитих култура. На овај начин стицање лингвистичке и културне компетенције доприноси свеукупном развоју личности глувог и наглувог ученика.

Структура предмета Енглески језик за глуве састављена је од основних тема са циљевима и стандардима компетенције. Основне наставне теме се настављају и допуњују, па се морају разматрати заједно. Стандарди компетенције су постављени за крај другог, четвртог, седмог и десетог разреда у основној и нижој средњој школи, као и за крај прве године општеобразовне средње школе и друге године средње стручне школе.

* Норвешки наставни план и програм за предмет Енглески језик за глуве се може наћи на http://www.udir.no/upload/larerplaner/fastsatte_lareplaner_for_kunnskapsloeftet/english/5/english_subject_curriculum_for_the_deaf_and_severely_hard-of-hearing.rtf. Страни приступљено 10. октобра 2014. године.

Учење енглеског језика за глуве и наглуве ученике заснива се на стицању знања о језику и његовој употреби, али и увида у сопствени напредак у настави енглеског језика, процени потреба и избору адекватних стратегија учења, као и увиђању веза, сличности и разлика између матерњег језика ученика, енглеског и других језика. Фокус се поставља на комуникативне компетенције, односно способност адекватне употребе енглеског језика у сврху комуникације, било да се енглески језик користи у говорној или писаној форми, или у форми британског или америчког знаковног језика. Ово подразумева способност разумевања енглеског путем читања, слушања, читања говора са уста саговорника или продукцију на знаковном језику, у спонтаном разговору, у различитим социјалним ситуацијама, са чујућим и другим глумим и наглумим особама, као и избор одговарајућег речника, регистра и комуникативне стратегије.

Основне вештине којима глуви и наглуви ученици треба да овладају у настави енглеског језика за глуве су интегрисане у циљеве наставе и стандарде компетенција. Сматра се да глуви и наглуви ученици треба да стекну вештину изражавања на енглеском језику, односно да буду у могућности да активно учествују у лингвистичкој интеракцији. Стога се ова способност не односи само на говор, тј. вербално изражавање на енглеском језику, већ укључује и могућност разумевања и комуницирања на другим знаковним језицима, као што су британски или амерички знаковни језик, самостално или у комбинацији са говором. Способност писања на енглеском је од велике важности за развој компетенција у енглеском језику за глуве и наглуве ученике и значи да су у стању да се писмено изражавају на енглеском језику у различитим захтевним контекстима везаним за наставне и културне теме о којима уче. Способност читања на енглеском за глуве и наглуве ученике је део практичне језичке компетенције и значи могућност читања са разумевањем, способност истраживања и промишљања на бројне захтевне теме и, последично, стицање увида о култури и предмету. Развијање вештине читања на енглеском доприноси побољшању вештине читања уопште. Текстови који се читају могу да буду представљени путем различитих медија, па и као визуелну прикази текста уз коришћење знаковног језика неке од земаља енглеског говорног подручја. Међу вештинама којима глуви и наглуви ученици треба да овладају у настави енглеског језика за глуве наводе се и математичке вештине на енглеском језику, као и добијање информација из графикана, табела и статистичких резултата, што је од значаја за разумевање текстова на енглеском језику. Такође се истиче значај способности употребе дигиталних медија и материјала

на енглеском језику, што омогућава аутентичну употребу говорног, писаног и знаковног енглеског језика и отвара нове перспективе у учењу енглеског језика, а истовремено доприноси развоју способности критичног мишљења ученика. Овде се наглашава и значај упознавања ученика са важношћу заштите приватности, безбедног понашање на интернету, али и поставља питање поштовања ауторских права.

Циљеви наставе енглеског језика за глуве везани за учење о култури, друштву и литератури у земљама енглеског говорног подручја, усмерени су ка стицању интеркултурне толеранције и бољег разумевања међу припадницима различитих народа. Истиче се значај познавања енглеског као светског језика и многобројне могућности за његову употребу. Читање литерарних текстова на енглеском језику може да допринесе повећању интересовања глувих ученика за читање уопште и тако представља основу за лични развој, сазревање и повећање креативних способности глувог ученика. Упознавање са знаковним језицима који се користе у земљама енглеског говорног подручја и њиховим различитим културним експресијама доприноси изградњи идентитета и културне припадности глувих и наглувих ученика.

Шведска

У Шведској, национални план и програм предвиђа учење два страна језика за глуве и наглуве ученике. Први страни језик је обавезно енглески, а други страни језик је најчешће немачки, француски или шпански. Општинске власти одлучују на ком узрасту се уводи страни језик као наставни предмет, а препорука је да то буде најкасније у петом разреду, па се енглески језик често уводи већ од првог разреда основне школе. Као алтернативу учењу једног страног језика ученици могу да изаберу да уче знаковни језик. Циљеви специјалног образовања за ученике оштећеног слуха су исти као и циљеви у редовном образовању, на одговарајућем нивоу, а посебни циљеви се односе на наставу шведског и енглеског језика. У школама се користи билингвални приступ образовању, који треба да омогући глувим и наглувим ученицима да разумеју знаковни језик и читају на шведском језику, али и да буду у стању да изразе мисли и идеје на знаковном језику и комуницирају на писаном енглеском језику. У школама за глуве и наглуве ученике практично се ради по плану рада у редовном систему образовања. Шведска национална агенција за образовање, направила је посебан план и програм, за предмете који немају еквиваленте у редовном систему образовања, као што су други или трећи страни језик, енглески, шведски и знаковни језик. Наставни

планови и програми истичу специфичне циљеве за особе са оштећеним слухом и видом, физичким инвалидитетом, као и интелектуалним сметњама. Знаковни језик је основни предмет у вишем средњем образовању за глуве и наглуве ученике, у свим националним и посебним образовним програмима, који може, уколико то школа одлучи, да замени један или више других предмета, осим шведског језика.*

У раду „35 година билингвалног образовања – и онда“, Kristina Svartholm** наводи да је принцип билингвалног образовања заснован на претпоставци да је знаковни језик први језик глуве деце, чак и онда када он мора да им се учини доступним, пружањем додатне подршке породицама и кроз похађање предшколских установа у којима се користи знаковни језик. Знаковни језик се сматра основом за учење другог језика, што је, најчешће, писани језик државе у којој глува особа живи, а не говорни језик тог друштва, јер је писани језик глумим и наглумим особама у потпуности доступан у визуелној форми. Ипак, говорни језик се не искључује из процеса наставе, већ служи као допуна знаковном и писаном језику, а не као средство за учење језика.

Енглески, као страни језик, сматра се важним предметом у Шведској, како у редовним школама, тако и у специјалним школама за глуве и наглуве ученике. Сматра се да је познавање енглеског језика значајно за превазилажење језичких баријера, у интернационалном окружењу и међународним контактима. Учење енглеског језика је подједнако важно за глуве и наглуве, као и за чујуће особе. Учење енглеског „као трећег језика“ за глуве, подразумева да се настава и учење заснивају на већ стеченим језичким вештинама из, на пример, шведског и шведског знаковног језика, као и на стеченим знањима о тим језицима.

У шведском националном плану и програму рада за основне школе, предшколске установе и центре за слободно време***, у делу плана за енглески као страни језик, истиче се да је језик основно средство које људи користе за размишљање, комуникацију и учење и да познавање више

* Извор: EURYPEDIA - *European Encyclopedia on National Education Systems* https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Sweden:Teaching_and_Learning_in_Single_Structure_Education Страни приступљено 10. маја 2014

** Извор: EURYPEDIA - *European Encyclopedia on National Education Systems* https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Sweden:Separate_Special_Education_Needs_Provision_in_Early_Childhood_and_School_Education Страни приступљено 10. маја 2014

*** Kristina Svartholm, „35 years of bilingual deaf education - and then?“, *Educ. rev. no.spe-2* Curitiba 2014. Рад је доступан на интернет страни http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602014000600004&script=sci_arttext&lng=en . Страни приступљено 20. октобра 2014. године.

језика пружа нове перспективе о свету који нас окружује, као и повећава могућности за креирање нових контаката и побољшано разумевање различитих начина живота. Енглески језик је значајан, јер нас окружује у свакодневном животу и користи се у различитим областима, као што су политика, образовање и економија, па познавање енглеског језика повећава могућности појединца да учествује у различитим социјалним и културним контекстима, као и у области међународних студија и радном животу.

У циљевима наставе енглеског се истиче да настава енглеског као страног језика треба да помогне ученицима да развију знања из енглеског језика, схвате значај његове примене у различитим областима живота и комуникативним контекстима, али ученици треба да стекну и поверење у сопствену способност да користе језик у различитим ситуацијама и у различите сврхе. Наставни процес треба да пружи прилику ученицима да развију свестране комуникативне вештине, као и да разумеју различите животне услове, као и друштвене и културне феномене. Циљ наставе енглеског језика је и да подстакне ученике да развију интересовање за језике и културу, као и да стекну увид у корисност и предности доброг познавања језичких вештина.

Шведски и енглески језик, као и математика, заузимају истакнуте позиције у наставним плановима и програмима за основне школе. Полагање националних тестова, из ових предмета, обавезно је у шестој и деветој години школовања, а знања из шведског и енглеског језика се обавезно тестирају и после трећег разреда основне школе. Национално тестирање омогућава да се упореде критеријуми оцењивања у различитим школама, али и да се процени ниво постигнућа ученика, у смислу знања, вештина и ставова, а у односу на циљеве образовања, који су постављени у националним плановима и програмима.*

Пролазна оцена на овим тестовима, а за глуве још и на испиту из шведског знаковног језика, представља услов за уписивање „гимназије“, тј. „више средње школе“, како за ученике који чују, тако и за глуве и наглуве ученике. Национални тестови су исти за редовне и специјалне школе, али се из тестова за глуве изузимају говорне вештине у шведском

* *CURRICULUM FOR THE COMPULSORY SCHOOL, PRESCHOOL CLASS AND THE LEISURE-TIME CENTRE* 2011, Scolverket, Stocholm, Sweeden, 2011. Национални план и програм је доступан на страни https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/images/b/bf/Curriculum_for_the_compulsory_school%2C_preschool_class_and_the_leisure-time_centre%2C_2011.pdf. Национални план и програм за енглески језик налази се на странама 32-43. Страни приступљено 22. октобра 2014. године.

и енглеском језику. Према подацима које износи Kristina Svartholm*, у школској 2007/2008 години, проценат глувих ученика, који су успешно положили националне тестове, варирао је од 55% успешности на тесту из математике, преко 59% успешних глувих ученика на тесту из енглеског језика и 69% из шведског језика, до 77% глувих и наглувих, који су са успехом положили испит из шведског знаковног језика. Чујући ученици су постигли успех од скоро 95% на овим тестовима, што значи да глуви и наглуви ученици нису достигли исти ниво знања и вештина, као и њихови чујући вршњаци. У анализи постигнутих резултата на националном тестирању, Kristina Svartholm истиче да је велики број глувих и наглувих ученика постигао добре резултате, али је било и пуно оних који су имали лоше резултате.

Пољска

У Пољској је, како наводи Domagala –Zysk**, учење страних језика обавезно од првог разреда основне школе у редовним школама, а од 2001. године страни језик је уведен као обавезан наставни предмет и у специјалне школе за глуве. Пре 2001. године, неке школе за глуве су енглески увеле на сопствену иницијативу и на добровољној основи, па је ученицима, који то желе, било омогућено да факултативно уче енглески као страни језик.*** У раду са глувима примењује се претежно орални метод, па се овај приступ, уз извесне адаптације, примењује и у настави страних језика за глуве и наглуве ученике. Истовремено са наставном праксом, започело се и са теоријским разматрањима и развојем методике учења страних језика за глуве ученике. Енглески је страни језик који се најчешће учи у пољским школама.

У раду „ Предавање енглеског, као страног језика глувим ученицима – искуства из Пољске“, Domagala –Zysk истиче да је циљ наставе

* Извор: EURYPEDIA - *European Encyclopedia on National Education Systems*
https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Sweden:Assessment_in_Single_Structure_Education . Страни приступљено 21. октобра 2014. године.

** Kristina Svartholm, „35 years of bilingual deaf education - and then?“, *Educ. rev.* no. spe-2 Curitiba 2014. Рад је доступан на интернет страни http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602014000600004&script=sci_arttext&tlng=en . Страни приступљено 20. октобра 2014. године.

*** Domagala-Zysk (2011), *Deaf university students as foreign language learners in mainstream settings*. W: Proceedings of the International Conference on Computers Helping People with Special Needs - Universal Learning Design, Linz 2012. Brno: Masaryk University Teiresias, Support Centre for Students with Special Needs, s. 48-53. Рад је, такође, доступан на интернет адреси <http://www.uld-conference.org/conference/linz-2012/paper-details?paper=188>.

енглеског језика за глуве и наглуве да ученици овладају страним језиком на оном нивоу знања, који им омогућује да ефикасно пренесу сопствена искуства, осећања, планове и жеље. Настава страног језика пружа глувој особи нове перспективе, па тако, захваљујући познавању страног језика ученик може имати боље прилике за посао, добити приступ новим изворима информација (на пример бројне интернет странице на енглеском језику), могућност да креативно проведу слободно време, помаже им да се осећају социјално прихваћеним и да успоставе нове контакте. Стога, наставници енглеског језика, који раде са глумим и наглумим ученицима, могу да се осећају успешно, не само када ученици успешно савладају одређени наставни садржај, већ и када објективно сагледају чињеницу да настава страног језика помаже њиховим ученицима да искусе осећај успеха због постигнутог циља, побољшају самопоуздање и развој у целини, као и да избегну културну, социјалну и језичку депривацију.

Domagala–Zysk сматра да настава енглеског, као страног језика, пружа глумим и наглумим ученицима прилику да науче више о природи језика уопште. Учењем страног језика, глуви и наглуви ученици, истовремено обнављају граматику и лексику матерњег језика и богате свој речник. Ауторка наглашава да, узимајући у обзир савремена психолингвистичка знања, као и успешне покушаје учења глумих страном језику, не постоје психолошке или методолошке препреке за учење глумих и наглумих страним језицима и наводи да се сурдоглотодидактика не разликује много од класичне методологије учења страних језика. У настави енглеског језика, за глуве и наглуве ученике, наставник има слободу да изабере онај приступ, који сматра најпримењивијим у учионици. Наставне методе се, такође, не разликују од метода које се примењују у редовној настави. Избор наставних метода се, обично, заснива на стилу рада и интуицији наставника и повезан је са наставним приступом, који је наставник одабрао. Једина разлика, у настави страног језика, за глуве и наглуве ученике, је у томе што се технике, које се користе у раду, адаптирају у складу са психофизичким могућностима сваког ученика. У настави страног језика, са глумим и наглумим ученицима, идеално решење би била индивидуална настава, а како је то често немогуће, пожељно је да се настава изводи са малим групама, које се састоје од 3 – 4 ученика. У настави страног језика, за глуве и наглуве ученике, наставник мора да зна посебне начине за комуникацију са ученицима, као и како да учини језик видљивим, што укључује и чешћу употребу писања, као начина комуникације, вођење рачуна о свом положају у разреду, да наставник говори јасно и разговетно итд.

С обзиром да се глува и наглува деца, у Пољској, школују у специјалним, али и у редовним школама, у раду „Подршка глувим и наглувим ученицима у настави страних језика у инклузивном окружењу“*, Domagała – Zysk даје препоруке а рад са глувим и наглувим ученицима у редовним школама за наставнике, глуве и наглуве ученике, као и њихове чујуће вршњаке и наглашава важност пружања одговарајуће подршке за успех глувог и наглувог ученика у настави страних језика. Истиче да је неопходно да наставник и чујући ученици разумеју значај и придржавају се правила ефикасне комуникације. Распоред седења, у учионици, треба да омогући да глуви и наглуви ученици виде усне других ученика (најчешће су столови поређани у круг) и свако треба да, договореним знаком, да сигнал када жели да говори (на пример подигнута два прста), како би глува особа могла ефикасно да идентификује говорника. Сви треба да говоре јасно и не превише брзо, како би глумом ученику олакшали учешће у комуникацији. Пожељно је да у учионици, глуви ученик, али и наставник енглеског, имају додатну подршку, у виду још једног наставника, који би имао улогу бележника, тумача за знаковни језик, асистента у учењу или слично, а са циљем да се глумом ученику омогући ефикасно учествовање у настави страног језика. За успех у настави страног језика неопходно је да глуви ученик буде добро мотивисан и активно учествује у раду на часу. Глуви и наглуви ученици могу да буду високо мотивисани за учење страног језика и да то виде као шансу да своје образовање учине квалитетнијим, а такође, услед тешкоћа у савладавању матерњег језика, ниског самопоуздања и лоше слике о себи, могу бити и демотивисани за учење још једног, страног језика.

Domagała – Zysk је, 2011. године, спровела истраживање о мотивисаности глувих студента да уче страни језик. Испитано је 11 глувих студената (9 женског и 2 мушког пола), од којих су сви имали оштећење слуха од 90 db или више, који су попунили упитник о њиховој мотивацији за учење страног језика. Резултати су показали да глуви студенти имају зrelu мотивацију за учење страног језика и да су свесни чињенице да им познавање страног језика даје додатно знање о другим земљама, омогућује им да путују и комуницирају са странцима. Студенти су, такође, исказали став да је познавање енглеског језика корисно, јер може да им омогући бржи напредак у каријери.

* Domagała-Zyśk E (2014), *Teaching the deaf English as a foreign language – Polish experiences*, https://docs.google.com/folderview?id=0Bw7z_4bLjOOEYUdCTWVuNElnYnc. Страни приступљено 10. октобра 2014 . године

Бугарска

У Бугарској* глуви и наглуви ученици могу да се школују у специјалним или редовним школама. У школовању глувих и наглувих ученика користи се редовни наставни план и програм, од 2003. године, што укључује и учење енглеског као страног језика од првог разреда основне школе. Од школске 2007/2008 године, глуви и наглуви ученици у Бугарској полажу исти завршни испит на крају обавезног школовања као и њихови чујући вршњаци. Подршку интеграцији глувих и наглувих ученика у редован систем образовања пружају наставници из Ресурних центара, који су основани у 28 градова. Они помажу наставницима из редовног система образовања да осигурају да ученик са оштећењем слуха испуни захтеве за одговарајући узраст и разред, а ако то није могуће припремају индивидуални образовни план за тог ученика. Многи универзитети у Бугарској омогућавају наставницима да заврше додатне курсеве и стекну квалификације за рад са ученицима са посебним образовним потребама.

Ипак, образовање ученика са оштећењем слуха, у редовном систему школовања представља изазов за наставнике. Иако Бугарски знаковни језик није званично признат и постоје различите регионалне варијације, постоји неколико речника бугарског знаковног језика, за различите школске предмете, који су намењени наставницима у редовном и специјалном образовању. У настави се користе савремене технологије, па постоји неколико наставних стратегија за примену информационих технологија у настави, како у редовном, тако и у специјалном образовању.

У Бугарској је развијена стратегија за учење глувих и наглувих ученика енглеском језику коришћењем рачунара као медија за пренос знања. Мултимедијални програм „Енглески за особе са оштећењем слуха (почетни ниво)“ се састоји од 220 фраза из четири области, у складу са планом и програмом који је одборило Министарство просвете и науке. Користи се кодирање помоћу боја, па је свака реченица представљена помоћу три боје. Плава боја означава реченицу на енглеском, иста реченица преведена на бугарски је зелене боје, а црвеном бојом се означава реченица написана фонетском транскрипцијом уз употребу слова бугарске азбуке, а не интернационалне фонетске азбуке (International

* Domagała-Zyśk E (2012). *Supporting Deaf and Hard of Hearing Learners in Foreign Language Classes in an Inclusive Settings*. In: E. Domagała-Zyśk, D. Bis, A. Rynio *Social and Educational Support in Life-long Human Development*. Lublin: Wydawnictwo KUL, s.161-180.

Phonetic Alphabet – IPA). Ово се сматра неопходним, јер глуви и наглуви ученици у Бугарској користе три писана кода у комуникацији: ћирилицу (то је први писани код који уче, јер се користи у бугарском језику), латиницу у настави енглеског језика и интернационалну фонетску азбуку, која се састоји од комбинације одређених, међународно договорених, графема латиничног писма и симбола. Дакле, глуви и наглуви ученици у Бугарској се на раном узрасту упознају са неколико различитих система комуникативних кодова, као и захтевом да преведу све претходно наведене графеме у звуке и изговоре слова, речи и реченице. У оквиру овог програма, све реченице су стога презентоване и на бугарском знаковном језику, као и на говорном енглеском, а ученици имају могућност да повећају слику на екрану и тако вежбају читање говора са усана саговорника на енглеском језику. Истовремено, на десној страни екрана сликом су представљени предмети или радња на коју се дата реченица односи, при чему су коришћене аутентичне слике, а не цртежи. Демо верзија програма је доступна на интернет страници <http://signlanguage-bg.com/bg/english.html>. Сматра се да употреба мултимедијалних технологија у настави енглеског као страног језика повећава мотивацију ученика за учење, побољшава њихово залагање, као и да ученици који образовним садржајима приступају помоћу рачунара учење доживљавају као игру и забаву. Како су наставни садржаји истовремено приказани на више начина (говорни језик, знаковни језик, писани језик и илустрација) ученици више анализирају и боље памте научено градиво, што је посебно значајно за глуве и наглуве ученике, који свакодневно користе два различита језика (знаковни и говорни језик).

Ипак, како је енглески језик обавезан наставни предмет од самог почетка школовања, односно од првог разреда основне школе, наставници у редовном и специјалном систему образовања се суочавају са проблемом увођења друге азбуке на врло раном узрасту, као и како ученицима објаснити да се постоји разлика између начина писања и изговора исте речи у енглеском језику, јер се у бугарском језику (као и у српском) речи изговарају онако како су написане.

Tsoneva и Makrieva*, су организовале курс енглеског као страног језика за глуве одрасле особе, у Бугарској, у оквиру пројекта „Мисија за промене – социјално предузеће као шанса за нормалан живот и социјалне интеграције“, који је реализован у оквиру програма „Развој људских

* Nadezhda Varbanova Tsoneva, Ivelina Nedelcheva Makrieva, „TEACHING ENGLISH TO PEOPLE WITH HEARING IMPAIRMENTS“. Рад је доступан на интернет адреси <http://www.beta-iatefl.org/cogitoergosum/wp-content/uploads/2011/09/Tsoneva--26-Makrieva-Teaching-hearing-impaired.doc>. Страни приступљено 19. октобра 2014. године

ресурса“ од стране Центра за социјалну интеграцију и рехабилитацију одраслих, у оквиру Пословне агенције „Excellia“. Оне су своја искуства изнела у раду „Предавање енглеског особама са оштећеним слухом“, где су разматрале релевантне наставне методе и стратегије учења у настави енглеског језика за глуве и наглуве особе, које могу да допринесу повећању свести особа оштећеног слуха о култури земаља енглеског говорног подручја и развоју њихове способности читања и писања на страном језику.

У настави страних језика за редовну популацију се углавном користи орално/аурални приступ, односно наставни материјал се презентује путем говора и полазници се тестирају како разумеју материјал који слушају и како одговарају усмено на часу, па је јасно да је неопходно извршити одређена прилагођавања за потребе учења енглеског као страног језика за глуве и наглуве особе. Ауторке сматрају да глуве и наглуве особе такође развијају способност за учење и знају како да користе све доступне сигнале у циљу примања и разумевања информације, као и да степен оштећења слуха и претходно образовање имају утицај на начин учења глувих и наглувих особа, па треба примењивати различите методе и стратегије у процесу наставе и учења. Полазници курса били су апсолутни почетници у енглеском језику, који су на крају курса достигли почетни ниво знања, односно ниво А1, према Заједничком европском оквиру за стране језике. Трајање курса било је 100 часова, који су се реализовали динамиком од 8 часова недељно. Свака група се састојала од 3 – 4 полазника што је омогућавало индивидуалан рад са ученицима. Проблем је представљало непостојање адекватног уџбеника за ову популацију, па су ауторке користиле материјале из различитих уџбеника и приручника, као и материјале које су саме припремале за наставу. Циљ курса је био да се полазници упознају са основним речником и граматиком енглеског језика што је требало да им омогући да побољшају своје вештине у комуникацији на интернету и да помогне заинтересованим полазницима да развију вештине читања и писања у пословној кореспонденцији.

Током курса наставне методе и стратегије су прилагођаване специфичним карактеристикама глувих и наглувих особа, као и њиховим индивидуалним потребама. Акцент је стављен на вештину читања и писања на енглеском језику, а ауторке нису користиле енглески знаковни језик. Изговор се увежбавао уз помоћ графичке репрезентације гласова, јер глуве и наглуве особе када читају или пишу на енглеском изговарају речи у својој глави. Како би се учење нових речи, израза, идиоматских структура и граматике учинило ефикаснијим, коришћене су

све уобичајене стратегије рада са глувом и наглувом популацијом, као и превасходно визуелна наставна средства, јер је познато да глуви и наглуви ученици највише информација примају путем чула вида. Како би се разумевање инструкција поједноставило задаци су задавани на писаном бугарском језику, а коришћен је и метод превођења са енглеског на бугарски језик и обрнуто.

У циљу додатног прилагођавања курса потребама полазника и побољшања успеха ученика од њих је захтевано да редовно извештавају о свом напретку и разумевању наставних материјала и садржаја презентованих на курсу. За глуве и наглуве ученике највећи изазов представљали су садржаји из области граматике енглеског језика, па су они били редуковани и прилагођени циљевима учења, што је за већину полазника била способност да читају новине, воде пословну кореспонденцију и комуницирају са другима путем интернета. Полазници курса енглеског језика за глуве и наглуве учили су само проста глаголска времена и основне структуре реченице у енглеском језику. За сваку нову граматичку структуру, која се уводила у наставу, коришћени су модели који олакшавају разумевање и даље увежбавање. При сопственом писаном изражавању ученици су били у могућности да користе ове моделе. Што се тиче развоја речника избегавана је употреба идиоматских експресија, јер оне могу да представљају проблем особама оштећеног слуха.

Водило се рачуна и о избору тема прихватљивих за глуве и наглуве особе, који нису заинтересовани, на пример, за теме попут музике, одласка на концерт или вођења телефонског разговора и слично. Како би се побољшало памћење нових речи и израза коришћене су различите стратегије, као што су: учење речи уз помоћ илустрација, повезивање нових речи са сопственим претходним искуством, груписање речи према теми или врсти речи, повезивање речи са њеним синонимима и антонимима, коришћење семантичких мапа за памћење нових речи и слично.

Индивидуално напредовање полазника курса је праћено кроз вредновање њихових активности и учешћа у раду на часу, израду домаћих задатака, писање састава на различите теме и сличне задатке. Посебна пажња је посвећивана анализи грешака, које су пружале могућност наставницима да процене корисност презентованог наставног материјала и, по потреби, изврше додатна прилагођавања наставних садржаја индивидуалним потребама и способностима полазника курса. Анализа грешака је, такође, пружала могућност професорима да изаберу најадекватнији наставни приступ и стратегије учења за глуве и наглуве полазнике курса.

За самопроцену успеха и напредовања ученика коришћени су различити квизови и интерактивна вежбања, а ученици су били охрабривани да самостално раде и проналазе друге начине учења и самопроцене свог рада. Циљ ових вежбања је био да се код полазника курса развије способност да самостално процене свој напредак и стекну способност да процене рад других, те тако повећају самопоуздање. Истовремено, на овај начин, полазници курса су стицали аутономију у учењу, увид у сопствене стилове и стратегије учења и преузимали активну улогу у настави енглеског као страног језика.

Напредовање и успех полазника, током курса је проверавано путем писаних тестова, који су укључивали најчешће врсте вежбања, у употреби у настави страног језика (питања са вишеструким одговорима, просуђивање да ли је исказ тачан или нетачан уз помоћ слике, питања отвореног типа, попуњавање празнина одговарајућим речима или граматичким структурама, давање синонима или антонима за задате речи, коришћење одговарајућег облика глагола у потврдном, одричном и упитном облику, одговарање на питања, описивање породице и слично). Ови тестови су процењивали укупан успех полазника курса, као и давали информације наставницима о слабостима и снагама глувих и наглувих полазника курса, у настави енглеског језика као страног, како би биле у могућности да изведу закључке о току курса и планирају даљи рад.

Србија

Глуви и наглуви ученици у Србију су, до скора, углавном били изузети из обавезне наставе страних језика, јер није било организоване наставе страног језика у специјалним школама. Глуви и наглуви ученици, који су похађали редовне школе, где је страни језик обавезан наставни предмет, често су били ослобођени похађања часова страног језика, јер се сматрало да учење страног језика представља велики изазов и потешкоћу за ову популацију ученика.

Као обавезан наставни предмет, енглески као страни језик, за глуве и наглуве ученике је прво уведен у Школи за оштећене слухом – наглуве „Стефан Дечански“, у Београду, и то у средњу школу. Наиме, у школској 2002/2003 години, ученици на IV степену стручног образовања, на подручју рада: хемија, неметали и графичарство и образовног профила: техничар графичке дораде, почели су да уче енглески, као страни језик, са фондом часова од два часа недељно (74 часа годишње, осим у завршном разреду, где је укупан број часова 68). У школској 2007/2008 години, енглески је уведен и средњошколцима на III степену стручног

образовања, на подручју рада личне услуге (образовни профил: мушки и женски фризер), а 2009/2010 и на подручју рада пољопривреда, производња и прерада хране (образовни профил – пекар).

Настава енглеског језика се остваривала према заједничким програмима за образовне профиле у трогодишњем или четворогодишњем образовању, објављеним у „Службеном гласнику Републике Србије – Просветном гласнику“ број 6/90 и 4/91, као и у складу са упутствима, препорукама и садржајима програма објављеним у „Службеном гласнику Републике Србије - Просветном гласнику“ бр.21/2004.

У „Правилнику о изменама и допунама правилника о наставном плану и програму средњег образовања у трогодишњем и четворогодишњем трајању за наглуве и глуве ученике“, који је објављен у „Службеном гласнику Републике Србије – Просветном гласнику“ број 2/2009 одштампан је план и програм енглеског језика за глуве и наглуве ученике, као факултативног предмета. Од школске 2013/2014 године, полазници специјалистичког образовања у једногодишњем трајању за образовне профиле женски фризер, мушки фризер, маникир и педикир, у подручју рада личних услуга, такође уче енглески језик.

С обзиром на чињеницу да је настава страног језика, за глуве и наглуве ученике, нов концепт у нашем образовном систему, не постоји посебна методика страног језика за глуве и наглуве ученике, па се у настави полази од претпоставке да је српски језик, глумим и наглумим ученицима, практично први страни језик који уче и користе се принципи методике наставе српског језика за глуве и наглуве ученике, комбиновани са принципима методике наставе енглеског језика. Наставне методе и наставни садржаји се модификују, у складу са потребама глумих и наглумих ученика. Са ученицима се ради на развоју све четири језичке вештине (читање, писање, слушање и говор), али се акценат претежно ставља на вештине читања и писања на енглеском језику, док се за вештину слушања користе постојећи остаци слуха ученика или вештина читања говора са усана, а на говору се не инсистира уколико ученик не жели да говори на енглеском језику (јер је, на пример, несигуран и стиди се да говори на страном језику). У настави се примењују принципи индивидуализације и диференцијације, а граматички садржаји су поједностављени и редуковани, у складу са психофизичким могућностима глумих и наглумих ученика.

Како не постоји посебан уџбеник за енглески језик за глуве и наглуве ученике, у настави се користи уџбеник аутора Јелене Ковачевић, „Step by step“ – енглески језик, почетни 1, у издању Института за стране језике из Београда. Иако је уџбеник намењен одраслим чујућим особа-

ма, правим почетницима у учењу енглеског језика, полазницима курса у Институту за стране језике, концепт овог уџбеника, је уз мања прилагођавања примењив у настави са глувим и наглувим ученицима средње школе. Теме, које овај уџбеник обрађује су теме неопходне у основној комуникацији на енглеском језику, што је у складу са наставним планом и програмом енглеског језика за глуве и наглуве ученике. Лекције су праћене билингвалним енглеско-српским речником појмова, као и неопходним објашњењима у вези енглеске граматике на српском језику, а на крају књиге дат је и абecedни, енглеско – српски речник. Упутства за израду вежбања су, такође на српском језику, а уџбеник је квалитетно илустрован, што глувима олакшава разумевање и учење страног језика. Уџбеник прати и одговарајућа радна свеска, па се садржаји из радне свеске најчешће користе за додатна увежбавања и утврђивање градива, као и за домаће задатке.

Уџбеник се заснива првенствено на структурално – комуникативном приступу настави страних језика, али садржи и елементе других приступа, као што су на пример, функцијски и лексички приступ. Циљ уџбеника је да упозна ученике са основним граматичким структурама, језичким функцијама и вокабуларом потребним за комуникацију у честим свакодневним ситуацијама, као и да код ученика развије свест о прикладном реаговању у одређеним приликама и да их оспособи за усмену и писмену комуникацију примерену том нивоу учења енглеског језика.*

У циљу да се ученицима пружи прилика да знања стечена у настави енглеског језика, примене у реалној и адекватној комуникативној ситуацији, ученици школе били су укључени у неколико националних и интернационалних пројеката. Школа за оштећене слухом – наглуве „Стефан Дечански“ је члан мреже школа „Академија Централно Европских Школа“, која окупља школе из 15 европских држава. Као чланица мреже. Школа је у партнерству са редовним и специјалним школама из иностранства реализовала два пројекта. У школској 2012/2013 години реализовали смо пројекат на тему медијске писмености, а у 2013/2014 години бавили смо се темом различитости. У школској 2013/2014 години ученици школе учествовали су и у пројекту „Дебатујући Европу: Школе“, што је заправо дискусиона платформа, где ученици имају могућност да поставе питања европским политичарима и доносиоцима одлука, али и дискутују са својим вршњацима на њима значајне теме.

* Јелена Ковачевић, „*Step by step*“ – енглески језик, почетници 1, Институт за стране језике, Београд, 2011.

Тренутно, припремамо још једну дебату у оквиру овог пројекта, на тему програмирања и информатике. Ученици школе су учествовали и у радионици „Touch the Sky“ („Додирни небо“), заједно са ученицима из неколико редовних школа, а која је одржана на Сајму књига у Београду, октобра 2014. године, у организацији Британског савета (British Council), а на штанду EUNIC –а (European Union National Institutes for Culture).

Настава енглеског језика је у основну школу за глуве и наглуве ученике уведена нешто касније, у односу на средњу школу. У школској 2003/2004 и 2004/2005 години, настава енглеског језика је, у договору са управом школе, уведена као пилот пројекат, факултативно за млађу узрасну групу у продуженом боравку. Узраст ученика је био од предшколског до четвртог разреда основне школе. Иницијативу су подржали и родитељи ученика који су похађали продужени боравак, па су наставнику доносили уџбенике, приручнике и друге материјале од своје деце која су ишла у редовне школе. С обзиром да су ученици у продуженом боавку били на различитом узрасту, неки ученици нису знали латиницу, а предшколци нису знали ни да пишу, у настави се није радило на вештини писања на енглеском језику. У настави се користио претежно комуникативни приступ, а са ученицима се радило по методу тоталног физичког одговора*, јер се сматра да је овај метод прилагођен деци овог узраста, као и да им омогућава да усвоје нове појмове и употребе их у комуникацији.

Тотални физички одговор (Total Physical Response) је метод чији је оснивач психолог др James Asher, а заснива се на физичком одговору на вербалне наредбе. Овај метод се базира на принципима природног усвајања матерњег језика и истовремено развија и моторне и вербалне способности ученика. У настави се користе слике, песмице, играчке и игре (на пример „Simon says“ и слично). У овом приступу је посебно важна способност добре невербалне комуникације (мимика, имитација, гестови), а овај сегмент је посебно наглашен у раду са глумим и наглумим ученицима.

У овом методу дете прво учи да разуме и изврши основне наредбе (на пример: „Дођи!“, „Устани!“, „Покажи где је паметна глава!“ и слично), чиме се код детета развија моћ запажања, способност разумевања и извршавање налога и задатака. На овај начин деца уче, на пример, вокабулар за делове тела, кроз песму „If you are happy and you know it“ (на српском језику то је песма „Кад си сретан“).

* Јелена Ковачевић, „Step by step“ – енглески језик, почетни 1, приручник за професоре, Институт за стране језике, Београд, 2011.

Званично, енглески језик је уведен, као обавезни наставни предмет, у основне школе за глуве и наглуве ученике у Србији, од школске 2012/2013 године, од првог разреда основне школе. Од школске 2014/2015 године, глуви и наглуви ученици у Србији уче и други страни језик, са почетком у петом разреду основне школе. У Школи за оштећене слухом – наглуве „Стефан Дечански“ , у Београду, као други страни језик за глуве и наглуве ученике уведен је италијански језик. У складу са инклузивном образовном политиком, настава се одвија по редовном наставном плану и програму, објављеном у „Правилнику о наставном плану и програму за први и други разред основног образовања и васпитања“ („Службени гласник РС –Просветни гласник“ бр. 10/2004, 20/2004,1/2005, 3/2006, 15/2006, 2/2008, 2/2010, 7/2010,3/2011, други правилник 7/2011, други правилници 1/2013, 4/2013, 14/2013).

По завршеној основној школи за глуве и наглуве, неки ученици настављају образовање у редовним средњим школама, где се први пут сусрећу са наставом енглеског језика, као страног језика. С обзиром на чињеницу да настава страног језика за глуве и наглуве ученике још увек није у потпуности регулисана, ученици су или изузети из наставе страног језика, или похађају наставу енглеског језика као страног језика по прилагођеном наставном плану и програму. Известан број ученика школе, по завршеној средњој школи за глуве и наглуве, уписује редовне високе школе и факултете, па је од школске 2006/2007 године до данас, 22 ученика наше школе положило испит из енглеског језика на високошколским институцијама (највећи број ученика је студирао на различитим одељењима „Високе школе струковних студија - Београдска политехника“).

Школа за оштећене слухом – наглуве „Стефан Дечански“ је и ресурсни центар за пружање подршке другим специјалним и редовним школама, које образују глуве и наглуве ученике, у инклузивном окружењу. Овим ученицима и студентима се у Школи за оштећене слухом – наглуве „Стефан Дечански“, по потреби, пружа додатна подршка, у виду индивидуалне или групне наставе и додатног појашњења лексичких и граматичких садржаја, као и помоћ у припреми испита из енглеског језика.

ЛИТЕРАТУРА

1. *CURRICULUM FOR THE COMPULSORY SCHOOL, PRESCHOOL CLASS AND THE LEISURE-TIME CENTRE 2011*, Scolverket, Stocholm, Sweeden, 2011. Национални план и програм је доступан на страни https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/images/b/bf/Curriculum_for_the_compulsory_schoo%2C_preschool_class_and_the_leisure-time_centre%2C_2011.pdf . Национални план и програм за енглески језик налази се на странама 32-43. Страни приступљено 22. октобра 2014. године.
2. Domagała-Zy k E (2011), *Deaf university students as foreign language learners in mainstream settings*. W: Proceedings of the International Conference on Computers Helping People with Special Needs - Universal Learning Design, Linz 2012. Brno: Masaryk University Teiresias, Support Centre for Students with Special Needs, p. 48-53. Рад је, такође, доступан на интернет адреси <http://www.uld-conference.org/conference/linz-2012/paper-details?paper=188>
3. Domagała-Zy k E (2014), *Teaching the deaf English as a foreign language – Polish experiences*, https://docs.google.com/folderview?id=0Bw7z_4bLjOOEYUdCTWVuNElnYnc. Страни приступљено 10. октобра 2014 . године
4. Domagała-Zy k E (2012). *Supporting Deaf and Hard of Hearing Learners in Foreign Language Classes in an Inclusive Settings*. In: E. Domagała-Zy k, D. Bis, A. Rynio *Social and Educational Support in Life-long Human Development*. Lublin: Wydawnictwo KUL, p.161-180
5. Димитријевић др Наум, *Метод у почетној настави страних језика - приручник за наставнике*, Завод за издавање уџбеника Социјалистичке Републике Србије, Београд, 1966., стр. 14
6. Дурбаба Оливера, *Теорија и пракса учења и наставе страних језика*, Завод за уџбенике, Београд, 2011, стр. 11
7. Извештај „*EDUCATION OF PEOPLE WITH HEARING LOSS*“, припремљен је од стране TIME Foundation, у оквиру пројекта eFESTO. Пројекат је подржан од стране Европске комисије и финансиран у оквиру програма Леонардо да Винчи (број пројекта: 2009-1-PL1-LEO05-05028). Извештај је доступан на интернет страници:
8. http://www.adam-europe.eu/prj/5431/prj/Scientific%20paper_EDUCATION%20OF%20PEOPLE%20WITH%20HEARING%20LOSS.pdf. Страни приступљено 15. октобра 2014. Године
9. EURYPEDIA - European Encyclopedia on National Education Systems, http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/eurypedia_en.php.
10. Ковачевић Јелена, „*Step by step*“ – енглески језик, почетни 1, Институт за стране језике, Београд, 2011

11. Ковачевић Јелена, „*Step by step*“ – енглески језик, *Почетни 1, приручник за професоре*, Институт за стране језике, Београд, 2011.
12. Nadezhda Varbanova Tsoneva, Ivelina Nedelcheva Makrieva, „*TEACHING ENGLISH TO PEOPLE WITH HEARING IMPAIRMENTS*“. Рад је доступан на интернет адреси <http://www.beta-iatefl.org/cogitoergosum/wp-content/uploads/2011/09/Tsoneva--26-Makrieva-Teaching-hearing-impaired.doc> . Страни приступљено 19. октобра 2014. године
13. Норвешки наставни план и програм за предмет Енглески језик за глуве се може наћи на http://www.udir.no/upload/larerplaner/fastsatte_lareplaner_for_kunnskapsloeftet/english/5/english_subject_curriculum_for_the_deaf_and_severely_hard-of-hearing.rtf. Страни приступљено 10. октобра 2014. године.
14. Pritchard Patricia, „*TEFL for deaf pupils in Norwegian bilingual schools: Can deaf primary school pupils acquire a foreign sign language?*“, Masters Thesis in Special Education, Dept. of Education, Faculty of Social Sciences & Technology Management, Norwegian University of Science & Technology, Trondheim, Norway, December 2004. Магистарска теза је доступна на интернет адреси http://www.acm5.com/kompendier/pat_pritchard.pdf . Страни приступљено 18. октобра 2014. године.
15. Svartholm Kristina , „*35 years of bilingual deaf education - and then?*“, Educ. rev. no.spe-2 Curitiba 2014. Рад је доступан на интернет страни http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602014000600004&script=sci_arttext&tlng=en . Страни приступљено 20. октобра 2014. године.
16. Точанац – Миливојев Душанка, *Методe у настави и учењу сираној језика*, Завод за учбенике и наставна средства, Београд, 1997, стр.3-20
17. Стошић др Миља, *Почетак учења сираних језика код деце као педагошки проблем*, Институт за експерименталну фонетику и патологију говора, Београд, 1965., стр. 26
18. Чланци о методу тоталног физичког одговора у настави страних језика са интернет странице:
19. http://www.tpr-world.com/Merchant2/merchant.mvc?Screen=CTGY&Category_Code=200. Страни приступљено 25. октобра 2014. године.

TEACHING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE TO DEAF AND HARD OF HEARING PUPILS IN SOME EUROPEAN COUNTRIES AND IN SERBIA

IVA URDAREVIC

School for hearing impaired pupils „Stefan Decanski“, Belgrade

NADEZDA DIMIC

¹University of Belgrade, Faculty of Special Education and Rehabilitation

SUMMARY

Teaching a foreign language to deaf and hard of hearing pupils is a relatively new concept in modern education systems in the world and in Serbia, which is being developed in the last decades of the twentieth and early twenty-first century, and is based on educational policy of equal opportunities for all, representing attitude that all students should be provided equal opportunities for education, as well as the same quality of education, without discrimination on any grounds.

Until recently it was thought that deaf and hard of hearing pupils can not learn a foreign language, as it presents a major challenge for them, because they often have difficulty in learning the spoken language of the country they live in. The common attitude was that deaf and hard of hearing pupils can not adopt the system of another, or a foreign language. Nowadays, it is recognized that learning and knowing of a foreign language, on some level, can provide a new perspective for deaf and hard of hearing pupils, in terms of facilitating access to higher levels of education, better employment opportunities and career advancement, greater access to information on the Internet, travelling and similar.

Deaf and hard of hearing pupils, as a foreign language learners, usually learn English language (in non-English-speaking countries), because educational systems recognized the importance of English for everyday life in the modern world. Given the fact that the teaching of a foreign language for deaf and hard of hearing pupils is a relatively new phenomenon, there is no consensus about the appropriate teaching approach, working methods, as well as the contents of teaching a foreign language for this population of pupils. In some countries, the deaf and hard of hearing pupils learn a sign language of English-speaking countries, such as the British or American Sign Language as a foreign language, while in other countries, they learn spoken English and work to develop all four language skills (reading, writing,

listening and speaking), with necessary modifications, in accordance with individual mental and physical abilities of deaf and hard of hearing pupils.

In the last twenty years, in Europe and in the world, numerous programs for teaching English as a foreign language for deaf and hard of hearing pupils were developed and it would be useful to establish adequate standards of skills and competence in the knowledge of a foreign language for deaf and hard of hearing pupils. As teaching a foreign language for deaf and hard of hearing pupils raises a number of issues further research and drafting of various types of experts in this field are needed. This paper gives an overview of the system and content of work in teaching English as a foreign language for deaf and hard of hearing students in Norway, Sweden, Poland, Bulgaria and Serbia and presents some relevant research projects in this field

KEY WORDS: deaf and hard of hearing pupils, foreign language teaching, English language, curriculum, teaching method

СУРДОЛОШКА И ОРГАНИЗАЦИЈА РЕДОВНЕ НАСТАВЕ*

Ивана Роксандић
ОШ "Радивој Поповић" Земун

Јасмина Ковачевић
Универзитет у Београду,
Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију

У раду је даи краишак осврћи на специфичности сурдолошке и организације редовне наставе. Организација наставе у школама за глуве и наглуве ученике примерена је њиховим развојним и сазнајним потребама. Сагледавањем карактеристика сурдолошке и организације редовне наставе могуће је пронаћи с једне стране поља успешног укривања ова два наизглед слична али суштински различита васпитно - образовна система, а са друге нове ишине за низ организацијских иновација које обухватају организацију наставног часа, примену одређених облика наставе, облика рада (индивидуални, тимски и групни), наставне методе, етике у организацији наставе - од стицања нових знања, преко вежбања и понављања до проверавања.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: настава, глуви и чујући ученици, сурдолошке специфичности

УВОД

Полазећи од савремених дидактичких схватања, настава се дефинише као плански и систематски институционално реализован васпитно-образовни процес, заснован на друштвено одређеним циљевима,

* Рад је реализован у оквиру пројекта „Креирање протокола за процену едукативних потенцијала деце са сметњама у развоју као критеријума за израду индивидуалних образовних програма“ број 179025, чију реализацију финансира Министарство просвете и науке Републике Србије.

који се остварују кроз интеракцију наставника и ученика на дидактички обликованим садржајима уз примену разноврсних метода, поступака, облика и средстава рада (Ковачевић, 2005). Настава представља јединствени процес персонализације - свестраног обликовања и развоја личности и социјализације - оспособљавања за друштвене активности и укључивање у друштвену заједницу. Суштину наставе чини пружање могућности за стваралачко и активно стицање и даље развијање знања, вештина и навика, да путевима сазнања истине о објективној стварности помогне ученицима у формирању сопственог погледа на свет као и да подстиче и развија психофизичке способности (Баковљев, 2000). Осим тога, наставом се омогућава поред стицања фундаменталних и општих знања, стицање стручних знања у циљу професионалног оспособљавања. Применом савремених и иновативних модела и концепција организације и реализације наставног рада у свим фазама, припремању, извођењу и вредновању наставе, омогућава се успостављање демократске партиципације наставника и ученика.

Глува и наглува деца се у највећем проценту образују институционално, у школама за глуву и наглуву децу које карактерише специфична организација примерена њиховим развојним и сазнајним потребама. Дакле, то су школе са специфичном организацијом коју условљавају специфичности последица оштећења слуха: специфична методологија рада, специјални циљеви и задаци, специфичан број ученика у одељењу (8 до 10 ученика), специфична техничка помагала, асистивна технологија, методе, поступци, али и облици рада (Ковачевић, 2000).

Током свог развоја, систем образовања глуве деце и уопште деце са посебним потребама је био, као и целокупан образовни систем, изложен променама условљеним политичким, културним и економским развојем друштва али и новим научним сазнањима. У модерном друштву то мењање је ургентније и сложеније управо због брзине и карактеристика друштвено - економског и техничко- технолошког развоја.

Данас, образовање и васпитање глуве и наглуве деце се реализује у: специјалним основним и средњим школама за глуву и наглуву децу (предшколско васпитање и образовање, припремно-предшколско васпитање, разредна настава за ученике од 1. до 4. разреда, разредно - предметна настава за ученике од 5. до 8. разреда и средње образовање) и према Закону о основама система образовања и васпитања („Сл. гласник РС“, бр. 72/2009 и 52/2011), I Основне одредбе, Право на васпитање и образовање, члан 6. : „Лице са сметњама у развоју и са инвалидитетом имају право на образовање и васпитање које уважава њихове образовне

и васпитне потребе у редовном систему образовања и васпитања, у редовном систему уз појединачну, односно групну додатну подршку или у посебној предшколској групи или школи, у складу са овим и посебним законом.“, у редовним школама, у посебним одељењима за децу са сметњама или у редовним одељењима у којима се ученици са сметњама у развоју образују са осталом децом.

Организација наставе

Организација наставе по принципу разредно - часовног система и актуелност разредно-часовног система до данас, не само у редовним већ и у школама за глуве и наглуве ученике, омогућиле су његове позитивне карактеристике. Економичност наставног процеса је једна од најзначајнијих карактеристика овог система јер је пружила могућност да наставник истовремено ради са већим бројем ученика. Овакав начин рада створио је климу веће ангажованости и мотивисаности ученика као и могућности за стицање ширег искуства о друштвеном животу (Ковачевић, 2000). Као позитивна карактеристика наводи се и систематичан карактер наставе, организациона јасност, идејно-емоционално деловање наставника на ученике и друго. Кроз систематско испуњавање друштвених задатака и захтева, овакав систем је пружао сигурно припремање младих за свакодневни живот и рад и вршио извесну друштвену селекцију (ученици који нису успели да испуне захтеве који су пред њих стављени, нису могли да упишу у следећи разред).

Међутим, дугогодишња школска пракса је потврдила и многе слабости овог система попут асимилације знања ограничене на учење и поучавање насупрот подстицања стваралачких квалитета личности, оријентација на просечног ученика, задовољење преношењем знања и потпуно запостављање инвентивности и креативности деце, пасивна улога ученика, спутавање индивидуалног избора садржаја у складу са могућностима, потребама и интересовањима ученика. Мањкавости и недостаци овог система су послужили не само као основа за критику већ и за трагање за ваљаним начинима њиховог превазилажења изградњом читавог система модерних приступа наставном процесу. Поред наведеног, једна од значајних тешкоћа која се налази у организацији разредно-часовног система су наставни програми, методе и услови рада једнаки за све ученике. Могућности развоја ученика су веома различите а последице су неравномерност у усвајању знања, вештина и навика (Вилотијевић, 2008).

Различити педагошки правци су према Ковачевић (2000) предлагали различите варијанте за превазилажење слабости разредно - часовног система. Неки су били умерени у захтевима предлажући његову рационализацију, док су неки били изричито захтевајући његово потпуно укидање. Увођење других облика наставног рада, индивидуалног, групног, рада у пару у комбинацији са фронталним, представља једну од могућности превазилажења негативних обележја разредно - часовног система (Ковачевић, 2000).

Облици организације као саставни део наставног процеса међусобно се разликују према односу индивидуалног и заједничког рада, степену самосталног учешћа ученика у решавању постављених задатака као и специфичности руковођења од стране наставника (Ковачевић, 2003). Осим тога критеријуми за одређивање организацијских облика су и циљеви васпитања и образовања, садржаји и примењене методе који се обједињени појављују и остварују у настави (Ђорђевић, 1981).

Сурдолошка и настава редовне школе

Рад редовних школа и школа за глуву и наглуву децу разликује се, без обзира на сличности у спољашњој и унутрашњој организацији. Недостатак или неадекватан пријем звука, али пре свега говора, захтева специфичне поступке у наставном раду, посебно у млађим разредима, док се њима не компензује оштећен слух и поставе основе за могућност праћења садржаја наставних предмета. То значи, како указују Савић и Ивановић (1994), да образовање глувих није просто пресликавање образовања чујуће деце уз додавање атрибута - глуво дете, већ је то специфично образовање које има своју специфичну и спољашњу али и унутрашњу организацију.

Сличност сурдолошке организације наставе као осмишљеног усклађивања њених основних етапа и организације редовне наставе јесте едукативни аспект, док се разлика манифестује у бројним компонентама које се односе на рехабилитацијски аспект рада са глувим и наглувим ученицима. Из тога, како је претходно наведено, проистичу сурдолошке специфичности организације наставе као што су специфична методологија рада, посебни циљеви и задаци наставе, наставни час, посебне методе, поступци и облици рада, специфична техничких средстава у раду.

У планирању и реализацији редовне наставе доминира примена опше образовних наставних метода, док се у васпитно образовном раду са глувим и наглувим ученицима примењује систем метода који је

проистекао из специфичности начина оствраивања комуникације и обухвата: општеобразовне методе, методе наставе појединих предмета и сурдопедагошке методе (Ковачевић, 1999). Сурдопедагошке методе, као најадекватнији начин којим се кроз интеракцију сурдолога и ученика остварују циљеви и задаци наставе глувих и наглувих ученика развиле су се управо из специфичности тог рада (невербалне, вербалне и комбиноване методе).

Етапе организације наставе су: увод или припрема ученика за рад, обрада нових садржаја, вежбање, понављање и проверавање. Заступљеност етапа зависи од претходно постављеног циља. Сви елементи су ретко обухваћени једним наставним часом, али исти тако веома ретко ће бити заступљен само један, на пример само излагање новог градива.

У школама за глуве и наглуве ученике постоје различите организационе форме наставних часова. Као структурална компонента наставе сврха наставног часа обједињује циљ и задатке наставног рада. Јасно формулисан циљ наставног часа обједињује његову васпитну и образовну улогу. Даље произилазе конкретизовани задаци који прецизно одређују шта одређеним наставним часом треба да се постигне образовним и васпитним наставним радом (Вилотијевић, 2001). Намена наставног часа треба да истакне с једне стране његову оперативну функцију у реализацији циља и задатака и с друге његов функционални однос према наставном раду у целини, ономе што је претходило и што ће уследити након реализације.

Између структурних елемената наставног часа постоји логички редослед. Увод мора бити пре излагања новог градива, излагање пре понављања, док вежбање и понављање могу мењати места. Највише времена се посвећује оној етапи која је доминантна према постављеном циљу, па ће тако на једном часу доминирати проверавање и оцењивање а на другом излагање.

Поред тога што наставни час у школама за глуве и наглуве ученике има све атрибуте часа редовне школе има и своје особености и специфичности. Као спољашња специфичност јавља се употреба различитих визуелних, аудиовизуелних, амплификационих и других техничких средстава (Савић, Ивановић, 1994). Унутрашње специфичности су ниво знања којима ученици располажу, ниво активног и пасивног речника, разумевање говора, као и пажљиви одабир облика рада и метода рада од стране сурдолога који руководи систематским и трајним усвајањем знања глувих и наглувих ученика. Успешност исхода наставног часа у сурдолошком раду условљен је низом специфичних фактора: ниво познавања значења сваке речи од стране ученика која се

појављује у оквиру предвиђених садржаја; висок степен очигледности који омогућава разумевање градива; систематска обрада наставне јединице која је растављена на логичке целине, које се сукцесивно обрађују и на крају обједињују; излагање сурдолога које карактерише кратка реченица, јасан изговор уз акценат на интелигибилности говора; креативност у раду уз уважавање индивидуалних особености сваког појединог ученика.

Карактеристике које су заједничке свим модерним приступима како у сурдолошком тако и у редовном наставном процесу су инсистирање да ученик буде средиште наставе а не наставник; полазна основа нису апстрактни захтеви школе већ конкретни захтеви природе и интересовања детета; императив је активно стицање знања у најширем смислу насупрот пасивном усвајању знања. Међутим, врло често се на путу од теоријских поставки до примене ових захтева у пракси наилази на низ тешкоћа дидактичко - организационог и социјалног карактера.

ЗАКЉУЧАК

Образовање деце и омладине увек и у сваком друштву је третирано као веома важна област од које зависе напредак државе и природа друштвених односа, због чега се његовим циљевима и задацима посвећује велика пажња. Васпитање и образовање у редовном као и школовању глувих и наглувих ученика чине јединствен систем усмерен на буђење развојних потенцијала ученика, путем културно условљених и научно заснованих утицаја. Настава траје док се циљеви и задаци, усклађени са актуелним потребама и захтевима друштва, а постављени наставним програмом не реализују. Они су део система вредности који обухвата опште друштвене тежње, норме, моделе понашања, мерила и ставове који су битни за живот појединца и опстанак друштва. Остваривање одређених вредности друштво поверава школи да кроз наставу као планску, систематску и организовану делатност реализује кроз постављене циљеви васпитно - образовног процеса. Тако је циљ наставе увек у складу са општим циљем васпитања одређене друштвене заједнице, а задаци су утврђени наставним планом и програмом и остварују се кроз разноврсне предметне садржаје који се реализују у наставном процесу и другим активностима које организује школа (Ковачевић, 2003).

Питања која се баве проблематиком организације наставе, посебно индивидуализације наставе представљају значајнију иновативну снагу која утиче на развој савремених наставних стратегија и целокупне

организаације наставе. Тиме се може допринети квалитету сурдолошке, редовне али и инклузивне наставне праксе, која представља савремено опредељење у образовању глувих и наглувих ученика.

Сагледавањем карактеристика сурдолошке и организаације редовне наставе могуће је с једне стране пронаћи поља успешног укрштања ова два наизглед слична али суштински различита васпитно - образовна система, а са друге нове путеве за низ организаацијских иновација које обухватају организаацију наставног часа, примену одређених облика наставе, облика рада (индивидуални, тандем и други), наставних методе, етапа у организаацији наставе - од стицања нових знања, преко вежбања и понављања до проверавања.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баковљев, М. (2000). *Дидактика*. Београд: Научна књига
2. Вилотијевић, М. (2001). *Дидактика 3*. Београд: Учитељски факултет
3. Вилотијевић, М., Вилотијевић, Н. (2008). *Иновације у настави*. Врање: Учитељски факултет у Врању, 168
4. Ђорђевић, Ј. (1981). *Савремена настава - организација и облици*. Београд: Научна књига
5. Закон: Закон о основама система образовања и васпитања Републике Србије
6. Ковачевић, Ј. (1999). *Успешност примене метода у васпитно образовном раду глувих*. Београд: Друштво дефектолога Југославије
7. Ковачевић, Ј. (2000). *Облици наставног рада у школовању глувих*. Београд: Друштво дефектолога Црне Горе
8. Ковачевић Ј. (2003). *Дидактички системи у школовању глувих*: Београд Друштво дефектолога Србије
9. Ковачевић, Ј. (2005). Аспекти интерактивне наставе. *Београдска дефектолошка школа*, бр.1, Београд, 27- 36.
10. Савић, М., Ивановић, П. (1994). *Сурдопедагогија*, Београд: Дефектолошки факултет

RESULTS OF THE RESEARCH OF SCHOOL SUCCESS

IVANA ROKSANDIĆ¹, JASMINA KOVAČEVIĆ²

¹Primary school „Radivoj Popovic“, Zemun

Faculty of Special Education and Rehabilitation, University of Belgrade

SUMMARY

This paper gives an overview of major research school success in a regular and a population of deaf and hard of hearing students realized than half of the 20th century to the present. Presents the results and conclusions of the authors came to examining the impact of various factors on school success. The researchers relied on different variables, such as educational style, family conditions, personality traits, separation from parents and others. An overview of the research results of school success as normal hearing and hearing impaired children indicates the durability of a wide range of variables over time and leads us to search for new, so far unexplored indicators of school success.

KEY WORDS: school success, a review of research, hearing and hearing impaired pupils

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

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

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

Ивана Павковић

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

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

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

УВОД

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

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

Узроци школског неуспеха

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Утицаја неких од фактора на успех образовања љувих

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ЗАКЉУЧАК

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

ЛИТЕРАТУРА

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

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

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

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

58. Радованчић, Б. (1985). *Ставови наставника према одгојно-образовној интеграцији деце с оштећеним слухом*. Дефектологија, бр 21 (2), стр 39-45.
59. Радоман, В. (2003). Психологија језика и језичких поремећаја. Дефектолошки факултет. Београд.
60. Roberts, N. (2004). An exploration of underachievers in the classroom. *A Peer Reviewed Journal*, 7, 1-12.
61. Рот, Н. (1972). Основи социјалне психологије: социјалиција. Заавод за уџбенике и наставна средства. Београд.
62. Rubie-Davies, C.M. (2007): Classroom interactions: exploring the practices of high- and lowexpectation eachers, *British Journal of Educational Psychology*, No. 77, 289-306.
63. Semrud-Clikeman, M. (2005): Neuropsychological aspects for evaluating learning disabilities, *Journal of Learning Disabilities*, Vol. 38, No. 6, 563-568.
64. Скупштина Новог Јужног Велса Одбора за децу и омладину (2009) *Деца и млади узрасћа од 9-14 година у Новом Јужном Велсу: недостијаје средњи*. Преузето 12. маја, 2010
65. Сретенов, Д. (2008). Креирање инклузивног вртића. Центар за примењену психологију. Београд.
66. Станчић, В. (1985). Дјеца са тешкоћама у развоју у редовној школи. Загреб.
67. Сузић, Н. (2008). *Увод у инклузију*. Бања Лука: ГрафоМарк.
68. Сузић, Н. (2008). *Увод у инклузију*. ХБС. Бања Лука.
69. Теодоровић, Б. (1997). Инклузија и ментална ретардација. Наш пријатељ. бр 24 (1), стр 4-9 .
70. Telethon Institute for Child Health Research (2006). Factors affecting academic performance. The Western Australian Aboriginal Child Health Survey , Volume 3, Chapter 6 (pp. 283-374). Retrieved 12 May , 2010, from http://www.ицхр.ува.еду.ау/филес/усер17/Волуме3_Цхаптер_6.пдф.
71. UNESCO (1994.) *The Salamanca Statement and framework for action on special needs education*. World Conference on Special Needs Education: Access & Equality. Paris.
72. Hofman, M.L. (1963). Parent discipline and the childs consederation for others. *Child Development*. .
73. Hon . Julia Gillard MP, Commonwealth Minister for Education (2008). Support for families and schools to work together. Press release, 5 november 2008. Retrieved 12 May2010,from30t. http://www.deewr.gov.au/Ministers/Gillard/Media/Releases/Pages/Article_081128_073614.aspx,Преузето,12. маја,2010

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

EDUCATIONAL PROBLEMS IN EDUCATION OF HEARING IMPAIRED CHILDREN

IVANA PAVKOVIC

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

SUMMARY

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

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

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА ШКОЛСКОГ УСПЕХА

Ивана Роксандић

ОШ „Радивој Поповић“ Земун

У раду је даћ преглед значајнијих истраживања школског успећа у редовној и популацији глувих и наглувих ученика реализованих од половине 20-ог века до данас. Представљени су резултати и закључци до којих су дошли аутори истраживањем утицаја различитих чинилаца на школски успех. Истраживачи су се ослањали на различите варијабле, попут васпитног стила, породичних услова, особина личности, одвојености ученика од родитеља и слично. Даћ преглед резултата истраживања школског успећа чујуће као и деце оштећеног слуха указује на трајности широке лезе варијабле кроз време и упућује на трајање за новим, до сада недовољно истраженим индикаторима школског успећа.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: школски успех, преглед истраживања, чујући и ученици оштећеног слуха

УВОД

Из чињенице да је успех у школи једна од претпоставки напредовања у многим доменима, па чак и у стицању могућности за рад, самообразовању, формирању личности и постизању задовољавајућег статуса у друштву проистиче усмереност школе и појединца на постизање што бољег успеха. Успех према неким ауторима представља исказивање остваривања квалитета и квантитета стеченог знања, ширине и степена стечених способности и ширина и квалитет усвојених васпитних вредности (Педагошка енциклопедија, 1989). Успешан ученик је онај ученик који је усвојио одређена знања, стекао вештине и навике као и облике понашања потребне за даље учење, а које су предвиђене планом и програмом (Николић, 1998). Према општој класификацији фактори

школског успеха могу бити: спољашњи или средински или унутрашњи - фактори личности. Ове опште категорије стоје у интеракцијском односу и чини их низ чинилаца . Породица, школа и друштвена средина су фактори спољашње средине који се најчешће наводе (Крнета, 2000). Школа као институционални вид васпитања и образовања с једне стране и породица као основно социјално окружење у којем се личност детета формира и развија с друге стране, чине важне чиниоце развоја сваког појединца, као и друштва у целини. Дакле, породични односи, социоекономски статус, састав породице, породична клима, васпитни стил, образовање родитеља али и услови и школи и одељењу (односи између наставника и ученика, особине наставника, просторни и кадровски услови, наставни планови и програми, индивидуални образовни планови, организација допунске и додатне наставе и др.) значајно утичу на школски успех. Утицај друштвене средине на школски успех ученика могуће је разматрати у односу на тип средине (урбана или рурална) и културолошке разлике и класну припадност. Културолошке и срединске разлике, као и класна припадност значајно утичу на постигнућа ученика. Свака породица прихвата културолошке вредности средине којој припада, а један од значајних узрока школског неуспеха је управо културно депривирани средина. Другу групу, унутрашње факторе школског успеха чине интелектуалне способности (Крнета, 2000), мотивација, самопоштовање, ставови и системи вредности, очекивања, претходна знања и искуства као и емоционално стање ученика, понашање на часу, развијеност радних навика и друго.

У нашој земљи до краја прве половине 20-ог века није било значајнијих истраживања која се баве проблематиком школског успеха не само чујућих већ и глувих и наглувих ученика. Истраживања су се углавном сводила на теоријске закључке и уопштавања у области психологије и других наука. Са педагошког аспекта и општих потреба васпитно-образовног система испитиван је и анализиран утицај појединих ваншколских фактора на школски успех, односно неуспех као и међусобни однос наведених фактора. Развој методологије педагошких истраживања од 1960. године доводи до промена и ширења емпиријских истраживања.

Резултати истраживања школског успеха ученика редовне популације

Резултати реализованог истраживања о утицају неинтелектуалних својстава личности на успех у школи показали су да особине личности екстраверзија и интроверзија немају већег значаја на успех у школи

(Радојковић, 1965). У истраживању су потпуно занемарени фактори који се односе на културолошке и срединске чиниоце, породично окружење, социоекономски статус породице. Међу резултатима првих истраживањима који су подразумевали поређење између породице и школског успеха (Зорман, 1996) закључено је да ниво образовности родитеља значајно утиче на успешност ученика. Породица се као шири фактор узрочности неуспеха јавља се у истраживању Троја (Трој, 1967) којим је потврђено да културно-педагошки ниво породице у већој мери утиче на успех у школи, док је утицај материјалних услова знатно мањи.

Аутори Крнета, Поткоњак и Ђорђевић (Крнета, Поткоњак и Ђорђевић, 1973) су студијом о истраживању неуспеха ученика у средњим и основним школама у Београду потврдили значајан утицај породице на успех у школи као и да је тај утицај слабији код стријих ученика. Претпоставка да су породични услови узрок неуспеха је одбачена с обзиром да је већина ученика током школовања живела у повољним породичним условима, а даљи рад је усмерен на испитивање могућности утицаја фактора ван породице. Испитивање је вршено у правцу анализе стања у одабраном броју школа и утврђивања карактеристичних услова и околности које доводе до неуспеха, потом формулисања одговарајућих проблема који произилазе из таквог стања и експерименталне провере утицаја неких школских мера које су у нашим условима реално могуће применљиве у предупредивању школског неуспеха.

Резултати студије о сузбијању школског неуспеха (Марковац, 1973) говоре о компензацијском васпитно-образовном раду као облику сузбијања школског неуспеха и „педагошкој профилактици“ односно предупредивању неуспеха. Наиме, главни инструмент овог истраживања био је дидактички материјал који је обухватао садржаје матерњег језика, математике и природе и друштва а полазном хипотезом је претпостављено да се неуспех одређеног броја ученика може смањити надограђивањем њихових образовних и развојних дефицита.

Испитивање школског успеха са аспекта индивидуалних способности ученика и склопа особина личности (одсуство мотивације, интроверзија, анксиозност, лошеинтегрисана личност, склоност ка избегавању обавеза) показало је низ корелација између школског успеха и тестова личности, способности и мотивације (Квашчев, Радовановић, 1977). За групу ученика који су били неуспешни у школи утврђен је карактеристичан склоп особина личности и способности: анксиозност, недовољно развијена способност за учење, конформизам, одсуство мотивације за постигнућем и лоше интегрисана личност. Поред закључка о постојању различитих склопова особина личности и способности, а не само једног,

размишљања аутора остављају отворено питање да ли је ученик емоционално нестабилан зато што је лош ђак или је узрок емоционалне нестабилности његов повремени или сталан неуспех у школи.

Утврђивање зависности школског успеха од особина личности као и утицаја школског успеха на развој особина личности покренуло је низ истраживања која се сагледавају особине личности као предуслов школског успеха. Са друге стране сви добијени резултати представљају значајну смерницу у сагледавању могућих проблема у организацији и унапређивању наставног процеса.

У истраживању Митова (Митов, 1978) лонгитудинално се пратио проблем неуспеха сагледавањем утицаја одвојености ученика од родитеља током школовања и успеха који постижу. Резултати су показали да су ученици који чешће завршавају годину са одличним успехом у сталном контакту са родитељима у односу на ученике чији су родитељи повремено одсутни. Интересовање за истраживања усмерена на испитавање васпитне климе породице и односа школске спреме и одређеног васпитног стила родитеља и њихове корелације са школским успехом јавило се 80-их година 20-ог века.

Резултати истраживања које су спровели Панчић и Золтан (Панчић, Золтан, 1982) су показали да је школска спрема родитеља у позитивној корелацији са склоношћу ка одређеном васпитним стиловима код родитеља неуспешних ученика.

Једна од варијабли присутна у истраживањима школског успеха је и мотив за постигнућем. Резултати испитивања повезаности између интелектуалног статуса ученика и мотива за постигнућем су показали да ученицима са нижим интелектуалним способностима развијеност мотива за постигнућем не утиче на надокнађивање те способности, али значајно доприноси њиховој већој ефикасности и остваривању бољег успеха (Лајовић, 1980).

Испитивањем проблема школског неуспеха Брковић (Брковић, 1984) и Шарановића-Божановић (Шарановића-Божановић, 1976) указују на велики значај педагошких мера и целокупне ефикасности наставе као фактора неуспеха који се односе на школу а на које се може утицати. Варијабле првог испитивања утицаја наставе на неуспех ученика (Брковић, 1984) су биле примерене новим истраживачким тенденцијама: остварени успех у учењу, карактеристике организације наставног процеса, партиципација породице у учениковим школским активностима, личност наставника, образовни садржаји, индивидуалне особености сваког ученика. Истраживања која су уследила након овог бавила су се анализом карактеристика ученика, породичне и школске средине, ста-

вовима ученика, наставника и родитеља према утицају одређених фактора на остваривање школског успеха.

Одређена истраживања била су усмерена на сагледавање утицаја услова у којима се одвија ваљспитно-образовни рад на школски успех. Резултати су показали да се са повећањем урбаности средине повећава и школски успех, односно да постоје значајне разлике у успеху ученика из градских, приградских и сеоских школа (Коцић, 1989).

Начин организације наставног процеса, примењени облици, методе и наставна средства су значајни чиниоци који утичу на исходе исходе наставног процеса. Резултати истраживања о утицају примењиваних облика, метода и наставних средстава показали су да школски успех зависи од целокупног сценарија наставног процеса (Коцић, 1989).

Специфичност сваког појединачног истраживања, различити приступи сагледавању проблема школског успеха, односно неуспеха, усмерили су истраживаче на повезивање различитих варијабли.

У свом истраживању Хавелка (Хавелка, 1990) је анализирао општи успех који ученици постижу у основношколском образовању и колико је такав општи успех повезан са степеном образовања родитеља и интелектуалним способностима ученика. Резултати истраживања указују да се вредности резултата на тесту интелигенције значајно разликују по образовању родитеља. Таква висока корелација која се јавља између резултата на тесту интелигенције и образовања родитеља указује да извор разлика није сама интелигенција, већ укључује деловање низа чинилаца социјалне средине.

Испитивање полних разлика у усвојености садржаја (Коцић, 1992) показало је да девојчице ни у једном предмету нису показале слабије резултате, а у појединим предметима и субтестовима су показале знатно боље резултате. Резултати овог истраживања су у складу са истраживањем Хавлеке (Хавелка, 1990) који је анализирајући повезаност општег успеха у појединим разредима са полом ученика указао на крајњи резултат који је био у корист девојчица истичући да марљивост девојчица за учење доприноси да буду успешније од дечака.

У студији Крнете (Крнета, 2000) фактори који утичу на школски успех класификовани су у три групе:

- Фактори који произилазе из утицаја уже и шире друштвене средине на појединца
- Фактори који проистичу из личних карактеристика наставника
- Фактори који представљају индивидуалне особености ученика.

Вршена је анализа општег школског успеха и успеха у појединим наставним предметима у основношколском и средњешколском образо-

вању, испитивана је мотивација за постигнућем код ученика, међусобна повезаност социјалних обележја и психолошких карактеристика и одређивање који су релевантни социо-психолошки фактори који одређују успех ученика у настави српског језика, математике, историје и ликовне културе. Резултати спроведеног истраживања су показали да на разлике у општем успеху ученика у наведеним наставним предметима значајно утичу психолошки фактори као и да различита искуства стечена у социјалном окружењу могу утицати на школски успех. Оваква истраживања представљају вишедимензионални приступ сагледавању проблема школског неуспеха и добијеним новим подацима прецизније одређују прогнозу школског неуспеха.

Идентификација свих негативних утицаја појединих фактора са циљем предупредивања школског неуспеха у протекле две деценије је актуелан проблем и као такав, предмет је многобројних истраживања школског успеха слушно оштећене популације.

Школски успех глувих и наглувих ученика

Истраживања школског успеха у популацији глувих и наглувих ученика обухватала су у низу варијабли и знаковни језик. Реализовано је истраживање са циљем испитивања ефеката усавршавања знаковног језика у комуникацији и школском успеху деце оштећеног слуха (Радоман, Николић, 2013). Испитиван је утицај српског знаковног језика на развој вербалних способности деце. Добијени резултати су показали да знаковни језик може значајно утицати на развој вербалне језичке способности, експресивне и рецептивне, као и глобалне комуникативне способности. Такође, систематски петомесечни тренинг и обука српском знаковном језику значајно је утицао и на побољшање школског успеха деце оштећеног слуха.

Школски успех у великој мери зависи од технике читања и нивоа разумевања прочитаног. Резултати истраживања утицаја перцептивно моторног акта на сазнајни процес читања глувих и наглувих ученика показали су да је доминантан у читању био механички моменат и да су ученици подједнаком брзином читали и речи које разумеју и речи које не разумеју (Карић и сар. 2012). Аутори на основу резултата закључују да формирању појмова у сурдопедагошкој пракси није посвећено довољно пажње и да је у циљу унапређивања наставе поред развоја на говору неопходно радити и на семантичкој обради појма.

Карактеристике писања глувих и наглуве деце у основној школи, односно квалитет самосталног писаног изражавања ученика на задату

тему, праћењем нивоа изражавања и броја употребљених речи и реченица у саставу испитане су у истраживању Димић и Кљаић (Димић, Кљаић, 2011). Независне варијабле овог истраживања су биле узраст, пол, оцена из српског језика и степен оштећења слуха. Резултати истраживања су показали веома слаб успех глувих и наглувих ученика у самосталном писаном изражавању. Корелација између квалитета писања и степена оштећења слуха није уочена, као и да оцена из српског језика, пол и узраст имају делимичан утицај на поједине сегменте писања.

Радовановић и Карић (Радовановић, Карић 2011) су испитивале и процењивале ставове наставника у основним и средњим школама за глуву и наглуву децу према информационим и комуникационим технологијама. Резултати једног дела овог истраживања који се односи на допринос унапређивању знања су показали претежно позитивне ставове наставника према примени информационих и комуникационих технологија у реализацији наставног процеса у целини као и у професионалном развоју и унапређивању знања глувих и наглувих ученика.

Резултати истраживања примене индивидуализоване наставе у индивидуално планираним програмима у школама за глуве и наглуве ученика (Ковачевић, Милосављевић, 2008) показали су позитиван утицај на образовна постигнућа глувих и наглувих ученика у односу на примену традиционалног наставног рада (Ковачевић, Милосављевић, 2008). Слично истраживање бавило се васпитно-образовним ефектима кооперативног учења у настави деце оштећеног слуха, а добијени резултати су показали да примена метода кооперативног учења утиче на бољу ефикасност у учењу (Ковачевић, 2007).

ЗАКЉУЧАК

Из чињенице да је успех у школи једна од претпоставки напредовања у многим доменима, па чак и у стицању могућности за рад, самообразовању, формирању личности и постизању задовољавајућег статуса у друштву проистиче усмереност школе и појединца на постизање што бољег успеха. То је разлог увећавања броја како теоријских тако и емпиријских истраживања школског успеха током протеклих деценија, што говори не само о његовој актуелности већ и сложености.

Истраживачи су се ослањали на различите варијабле, попут васпитног стила, породичних услова, особина личности, одвојеност ученика од родитеља и слично. Дат преглед значајних истраживања проблема школског успеха чујуће као и деце оштећеног слуха указује с једне стране на трајност ових варијабли кроз време док с друге упућује

на трагање за новим, до сада недовољно истраженим индикаторима школског успеха.

Број истраживања школског успеха глувих и наглувих ученика који се образују у специјалном али и редовном систему образовања у нашој земљи је скроман. Широка лепеза варијабли обухваћених истраживањима школског успеха редовне популације учинила је да се о овом проблему пише са различитих аспеката. Било би корисно, интердисциплинарним приступом, реализовати низ истраживања школског успеха глувих и наглувих ученика и тиме предупредити школски неуспех и омогућити већу ефикасност целокупног васпитно-образовног процеса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Брковић, А. (1984). Школски успех и неуспех као фактори развоја личности ученика. *Оцењивање*. Београд: Просветни преглед, 19-26.
2. Димић, Н., Кљаић, М. (2011). Карактеристике писања код глуве и наглуве деце у основној школи. Београдска дефектолошка школа. Београд: Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, 1, 43-55.
3. Зорман, Л. (1966). Утицај социјално-економског статуса ученикове породице на школски успех и наставак школовања. *Психологија*, Београд, 1.
4. Карић, Ј., Ристић, С., Меденица, С., Тадић, В., Славнић, С. (2012). Карактеристике читања глувих и наглувих ученика. *Војносанитетски преглед*, 69(10), 846-851.
5. Квашчев, Р. и Радовановић, В. (1977). Утицај способности, сложаја особина личности и мотивације на успех у школском учењу. *Психологија*. Београд, 1, 67-69.
6. Ковачевић, Ј. (2007). Васпитно-образовни ефекти кооперативног учења у настави деце оштећеног слуха. *Специјална едукација и рехабилитација*. Београд, 3-4, 129- 146.
7. Ковачевић, Ј., Милосављевић, А. (2008). Индивидуализована настава у индивидуалним програмима у школама за глуве и наглуве ученике. *Београдска дефектолошка школа*. Београд, 2, 37- 46.
8. Коцић, Љ. (1989). Утицај услова у којима се одвија васпитно-образовни рад на успех ученика. *Педагогија*. Београд, 4, 353-367.
9. Зорман, Л. (1966). Утицај социјално-економског статуса ученикове породице на школски успех и наставак школовања. *Психологија*. Београд, 1.
10. Коцић, Љ. (1989). Утицај примењиваних облика, метода и средства у настави на успех ученика. *Ревизија образовања*. Београд, 2-3, 87-97.

11. Коцић, Љ . (1992). ол ученика и успех у настави. *Педагогија*. Београд, 3- 4.
12. Крнета, Љ, Поткоњак, Н. и Ђорђевић, Ј. (1973). *Неуспех ученика у основним и средњим школама Београда*. Београд, 186.
13. Крнета,Љ. (2000). Фактори школског успијеха. Бања лука: Бањалука компани, 21.
14. Лајовић, Б. (1980). Мотив за постигнућем као фактор успеха у школи. *Насћава васћићање*. Београд, 5, 861-872.
15. Марковац, Ј. (1973). *Сузбијање неуспеха у основној школи*. Београд : Југословенски завод за проучавање школских и просветних питања, 38-57.
16. Митов, Ц. (1978). Временска присутност-одсутност родитеља и успех ученика. *Зборник Инстћићућа за ћедагошка истћраживања*. Београд: Институт за педагошка истраживања , 11, 293-300.
17. Николић, Р. (1998). Континуитет успеха ученика основне школе. Београд: Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета
18. Панчић, И. и Золтан, У. (1982). Васпитна клима породице добрих и лоших ученика.
19. *Зборник инстћићућа за ћедагошка истћраживања*. Београд: Институт за педагошка истраживања, 15, 303-309.
20. Педагошка енциклопедија (1989). Београд: Завод за ућбенике и наставна средства
21. Радовановић, В., Карић, Ј. (2011). Ставови наставника према примени информационах и комуникационах технологија у школама за глуве и наглуве ученике. *Сћецијална едукација и рехабилитација*. Београд: Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, 1, 37-48.
22. Радојковић , А. (1965). Утицај неинтелектуалних својстава ученикове личности на успех у школи. *Насћава и васћићање*. Београд, 3-4, 110-123.
23. Радоман, В., Николић, Г. (2013). Улога знаковног језика у унапрећивању комуникативних способности и школског успеха деце са оштећеним слухом. *Психологија*. Vol. 46 (1), 77–91.
24. Трој, Ф. и сарадници (1967). Учешће неких фактора у слабом успеху ученика. *Зборник*. Београд: Институт за педагошка истраживања, 1, 227-256.
25. Хавелка, Н. (1990). Социјалнопсихолошки аспекти успеха ученика у основној школи. *Насћава и васћићање*, Београд, 1-2, 37-56.
26. Хавелка, Н. (1990). *Ефекћи основној школовања*. Београд: Институт за психологију, 67.
27. Шарановић - Божановић, Н. (1976). Могућност предупрећивања неуспеха у настави применом теорије етапног формирања умних радњи. Београд: Институт за педагошка истраживања, 15.

**THE ORGANIZATION OF REGULAR CLASSES AND
ORGANIZATIONS IN SCHOOLS FOR THE DEAF AND HARD
OF HEARING STUDENTS**

Ivana Roksandić

Primary school „Radivoj Popovic“, Zemun

SUMMARY

The paper gives a brief overview of the organization of classes in regular schools and schools for the deaf and hard of hearing students. The organization of teaching in schools for the deaf and hard of hearing students is appropriate to their developmental and cognitive needs. With an overview of the organization of classes in regular schools and schools for the deaf and hard of hearing children it is possible to look at the two sides of these two processes that are only superficially similar- opportunities for overlap and opportunities for a range of organizational innovations that include the organization of the class, the application of certain forms of teaching, forms of work (individual, work in pairs and others), teaching methods, the stages in the organization of teaching - of acquiring new knowledge, through exercise and repetition to the tests.

KEY WORDS: teaching, deaf, hard of hearing and hearing students, the educational process

СПЕЦИФИЧНОСТИ СЛОБОДНОГ ВРЕМЕНА МЛАДИХ ГЛУВИХ И НАГЛУВИХ

Стеван Несћоров

ОШ „Радивој Поповић“, Земун

Социјална укљученост је један од најважнијих приоритета када говоримо о инклузивном концепту развоја друштва. Учествовање у редовним друштвеним токовима је, не једини, али свакако важан, показатељ квалитета живота особа са инвалидитетом.

Учешће особа са инвалидитетом у свакодневним друштвеним активностима је ограничено због економских и социјалних баријера. Препреке оштре популације такође итрају значајну улогу. Глуви и наглуви се тешко прилађавају овим утицајима, па је разумљиво да се групе и окуљају у клубовима глувих унутар заједнице Глувих.

Основни циљ истраживања био је да одговоримо на питање којим активностима се баве млади глуви и наглуви током слободне времена, односно да описемо на који начин они проводе слободно време. Интересовало нас је које су специфичне активности и садржаји којима се млади глуви и наглуви баве током слободне времена.

На основу резултата овог истраживања покушали смо да на смислен начин интерпретирамо понашање младих глувих и наглувих током слободне времена.

Резултати истраживања су показали да је најзаступљенији модел слободне времена оријентисаном на садржаје који представљају активности усмерене ка забави. То су углавном активности, попут праћења шелевизијских серија и читања часописа, које не захтевају веће интелектуално ангажовање.

Глуви и наглуви се највише групе међусобно, што потврђује наше претпоставке о повезаности у заједници глувих. Сви испитаници редовно посећују клубове глувих. Наши испитаници доста слободне

времена пророде уз комјутере, рејко праће вести на знаковном језику, а од филмских жанрова највише воле хорор филмове.

Ови резултати о слободном времену глувих и наглувих су у складу са резултатима других истраживања о слободном времену младих ошће популације, у смислу тога да говоре да су млади углавном „пошрошачи“ културе, окренути културној рејцији и пасивнијим облицима пророђења слободне времена

Ово поље специјалне едукације и рехабилитације које се тиче квалитета живота особа са инвалидитетом, односно квалитета живота глувих и наглувих је код нас недовољно изражено. Тим тињанима су се до сада углавном бавиле невладине организације кроз међународне пројекте који су се бавили праћењем остваривања права особа са инвалидитетом. Добијени резултати представљају добру основу за даља истраживања културних навика младих глувих и наглувих. Ваљало би истражити повезаност између активности у слободном времену са социо-економским статусом породице, полом, условима живота као и местом становања.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: млади глуви и наглуви, слободно време, култура глувих

УВОД

Положај особа са инвалидитетом, посебно у односу на квалитет живота и слободно време не можемо анализирати посматрајући особе са инвалидитетом генерално, као социјалну категорију. У зависности од степена и врсте инвалидитета, можемо говорити о категоријама особа са инвалидитетом које се мање или више успешно боре са социјалним баријерама приликом учешћа у друштвеним збивањима која се тичу слободног времена. Неке категорије ће имати израженије тежње и могућности за учествовање у активностима, док друге категорије неће имати такве могућности.

Иако се друштво декларативно залаже за укључивање особа са инвалидитетом у све активности у којима учествује и општа популација, што се често узима за мерило успеха социјалне инклузије, мало тога је урађено да се то и омогући. Протеклих година јавност и стручна јавност се највише баве образовном инклузијом која је само један сегмент социјалне инклузије. Као пример нам може послужити пример глувих и наглувих који немају обезбеђен превод на знаковни језик разних телевизијских емисија, позоришних представа и филмова, културних збивања у локалној заједници. И многе друге ствари им нису доступне.

Развој интересовања глуве и наглуве деце и стицање искуства условљени су развојем говора и језика, који је под директним утицајем врсте и степена оштећења слуха.

Многа истраживања су открила да искуство чини основу сваког понашања, па самим тим и говорног понашања. На основу тога је јасно да слушно оштећено дете има врло ограничено искуство за разлику од детета које чује, јер је орални говор упућен на аудитивне сигнале. „Говор је инструмент, средство и оруђе којим се искуство симболише и саопштава. Када се искуство само промени, када је састављено на другачији начин, онда се и значење мења“ (Mukleburst, 1964). Дете оштећеног слуха у стицању искуства наилази на непремостиве тешкоће, јер орални говор треба да прими визуелним путем, а он је непотпун и ограничен и за њега је врло тешко да уопшти искуство и вербално се изрази, (Виготски, 1977). Оштећење слуха погађа све аспекте развоја индивидуе.

Најизразитија последица оштећења слуха је неразвијен говор. Такође, многе неправилности које се јављају у усменом говору рефлектују се и у читању и у писању (Димић, 1996).

Заједница глувих подразумева оне глуве и наглуве особе које деле заједнички језик, заједничка искуства и вредности, заједнички начин интеракције међусобно и са чујућим људима. Култура глувих је феномен који, како наводе (Padden & Humphries, 2005), обухвата социјална уверења, понашања, уметност, књижевну традицију и историју. Када се о глувоћи говори са културног аспекта, реч глуви се често пише са великим Г у називу «Глуви». Када се описује аудиолишко стање онда се користи мало слово г за «глувоћу» (Berke, 2010).

Култура глувих постоји највише зато, јер општа популација не може у потпуности да се прилагоди потребама глувих и наглувих људи, њиховим навикама и интересовањима. Без обзира колико добро глува или наглува особа говори или чује, она и даље доживљава баријере и осећај отуђености. Сходно томе многи глуви и наглуви природно гравитирају према људској скупини особа у истом положају.

Окупљајући се у клубовима глувих, кроз организовање активности које су у складу са њиховим интересовањима они на специфичан начин проводе своје слободно време и показују нам да су нашли место где могу бити нормални и задовољни собом.

Специјалне школе, односно школе за глуву и наглуву децу су темељ заједнице и културе глувих. Велики број глуве и наглуве деце се школује и васпитава у установама интернатског типа, односно у школама за децу оштећеног слуха са домом ученика. Дефектолози сурдолози се свакодневно сусрећу са бројним проблемима и недоумицама и налазе

се пред изузетно одговорним задатком припреме глувог детета да након школовања спремно напусти интернат (Несторов С., 2010). Проблеми се огледају у непостојању званичног плана и програма васпитног рада у домовима за глуву децу, као и хетерогени састав васпитних група.

У овој области до сада су истраживали Арсић Р. и Ковачевић Ј. и дошли до сличних закључака. Поменути аутори су анализирали програм васпитног рада једне установе и дошли до закључка да је неопходно садржаје васпитних компоненти прилагодити пре свега узрасту васпитаника али и другим специфичним карактеристикама (Арсић Р., Ковачевић Ј., 2009).

Многа глува деца и млади поред оштећења слуха имају и друге сметње у развоју, па ову групу називамо вишеструко ометена глува деца. Интересовања вишеструко ометене глуве деце су другачија него код глуве деце без додатне ометености, што захтева другачију организацију дневног ритма активности, васпитног рада и слободног времена у дому и школи (Несторов С., 2006). У вези организације слободног времена глуве деце, у истраживању које су спровели Димић Н. и Несторов С., 2009., највећи број дефектолога сурдолога сматра да се у школама и домовима за глуву и наглуву децу организација слободног времена и слободних активности не разликује у односу на врсту ометености, већ је све исто и за вишеструко ометену глуву децу и за глуву децу која нису вишеструко ометена. Ипак, дефектолози по овом питању имају супростављена мишљења и мањи број сматра да се активности разликују, тако што су плански другачије осмишљене или због тога што вишеструко ометена деца не могу да учествују у свим планираним активностима које се одnose на глуву децу без додатних сметњи у развоју.

Слободно време

Време (стсл. *врѣма*; лат. *tempus*; грч. *χρόνος*) је један од основних појмова у религији, филозофији и науци. Време се често описује као линеарни континуум, неповратни след који се протеже према назад (у прошлост) и према напред (у будућност). Зависно од теоријског оквира, овај след се схвата као бесконачан или као коначан.

У физици, време је једна од основних физичких величина, која се одређује помоћу кретања небеских тела. У филозофији, време је димензија следа бића једног након другог, бивања ствари у промени њиховог настајања и нестајања, за разлику од простора као димензије која омогућује опстанак бића једнога поред другог.

Хераклит је одредио време као чисто мењање тако да оно, у својој суштини, и јесте и није. Аристотел је поимао време као дељиви континуум који се не може свести на збир невремених тренутака, као услов промене и кретања који се не може свести на промену и кретање и као број који се броји - садашњост је за време исто што и јединица за бројни низ. Аристотел дефинише време као „број кретања према ономе што је било раније и што ће бити касније“. Овај појам времена остаје меродаван вековима све до Њутонове теорије »апсолутног времена«

Стари век је наслућивао да је време повезано са променама у природи и догађањима (Аристотел), да би тек Лукреције у последњем веку пре нове ере сматрао да ми уствари градимо време „од дана и ноћи и других сличних дешавања са нашом осећајношћу и нашим стањима смирености, са нашим одмарањима и кретањима“.

Кант време схвата као темељну мисаону категорију. Кант је тврдио да време има „емпиријски реалитет“, али истовремено и „трансцендентални идеалитет“, јер се време као и простор не може непосредно искусити већ су то априорни услови свеколиког искуства. Кант је сматрао да је време „чиста форма опажаја“ која се налази у људском субјекту. Материјал чула човек увек прима у форми простора (форми „спољашњег“ чула) и у форми времена (форми „унутарњег“ чула). Сва сазнања имају „априорност“ (a priori) обе ове „форме опажаја“ као нужну претпоставку. У својим размишљањима Кант наводи да је „време нужна представа која чини основ свих опажања. У погледу појава уопште, само време не може се уништити, премда се појаве могу издвојити од времена. Време је, дакле, дато априори. Једино у њему могућа је сва стварност појава. Ове појаве могу све скупа да отпаду, али само време (као општи услов њихове могућности) не може се уништити.

Време је у своме току круто, једносмерно, незаобилазно. На време, као на чин трајања, се своде сви облици постојећег, као на последњу суштину која је јединствена и недељива, на коју се могу свести сви облици постојања и кретања.

Бојанин, 1985, истиче да ми немамо чула преко којих би вршили опажање ове димензије нашег постојања. Облици времена не могу да се опипају нити могу да се фиксирају погледом (или неким другим чулом) на даљину.

Пијаже, према Бојанину, сматра да простор чини логику односа међу предметима, а време представља координацију тих односа у кретању. То сликовито илуструје тако што простор сматра кутијом у којој се налазе тела, а време филмском траком која прикатује догађања. Према томе, простор садржи у себи принцип статичности нашег постојања, док

је време принцип покрета, динамика односа у том једносмерном току нашег постојања.

Бланка Флипцова, према Божовић, 1975, наводи да је слободно време, оно време које човек може да употреби непосредно за себе, време у коме максимално припада сам себи, у коме може да ради више него икад- оно што га забавља, што му доноси радост, забаву и одмор, а тиме дакле, извесну корист. Исти аутор наводи да Dumazedier истиче три најважније функције слободног времена (1) одмарање, (2) разонода и (3) развитак личности.

Одмарањем се отклања замор изазван производним радом и отуђеном активношћу уопште. У овом временском интервалу човек се опоравља од физичких и нервних оштећења која често настају при монотонном професионалном раду. Друга функција слободног времена, садржана у разоноди и забави, усмерена је на стварање услова који би успешно прекидали сивило и монотонију свакидашњице. Монотонија и досада нису, дакле везане само за процес производње, већ су често саставни део целокупног појединачног и групног живљења. Dumazedier, 1974, скреће пажњу на две врсте разоноде: (1) разонода која битно утиче на стил живота појединца претежно реалним, практичним активностима (путовања, игра, спорт, свирање на музичким инструментима и слично), и (2) разонода која настаје фиктивним активностима у додиру са уметничким садржајима – посредством такозване пројекције идентификације (читање, посета биоскопу, позоришту и слично). Таква разонода, сматра овај аутор, представља својеврсан вид бекства из реалности и служи као компензација за „измрвљени“ живот. Трећа функција слободног времена оумугућила би несметан и слободан развитак личности. Она је један од услова спонтаног раста и афимације човекових стваралачких снага, његове свести. Она отвара могућност да се личност самореализује, стваралачки и друштвено укључи и ангажује; једном речју, да оствари своју потпуну аутономију која ће потврдити њену посебност и њену универзијалност. Ова функција, без сумње најсложенија и најтеже остварива, укључује у себе многобројне димензије човекове реалности. Кроз слободно време одвија се значајан део социјализације младих – део који их приближава њима самима али и друштву у коме живе, наводи Dumazedier, 1967, према Илишин, 2002.

Тежња да се постичне стање задовољства уствари је претпоставка слободног времена јер слободно време може значити истовремено и отклањање сваке напетости, сваке пажње, сваке концентрације и слободан напор, много интензивније од напора у професионалном раду, напор сличан „религиозној аскези“. Тај напор, „одгојена радост“, па чак о

строга дисциплина имају своју претпоставку слободан избор и индивидуално опредељење.

Генерално, слободно време се сматра супротно од плаћеног посла. Оно представља период времена и уживање када људи могу да се укључе у активности по сопственом избору. Сходно томе, ово може представљати неку врсту проблема за незапослене људе који нису плаћени за свој рад, па насупрот томе немају „слободно време“. Поред категорије незапослених, овим проблемом могу бити погођене и жене које дан проводе код куће као домаћице, затим и пензионери. За жене домаћице, на пример, слободно време је у супротности са кућним пословима. Ово правило не мора да важи за оне људе чији животи нису углавном организовани око тога шта други људи сматрају за слободно време и разоноду.

Глуви и наглуви и слободно време

Учешће особа са инвалидитетом у свакодневним друштвеним активностима је ограничено ограничено због економских, социјалних и других баријера. Највећи део активности слободног времена већине људи се одвија код куће уз гледање телевизије, примање гостију, забаву са пријатељима, слушајући музику и читање. Исто важи и за особе са инвалидитетом (Barnes, 1991), иако су за њих то најчешће кућне активности.

Такође многи људи са инвалидитетом, без обзира на пол, имаће мање слободног времена него еквивалентни људи без инвалидитета. Особама са инвалидитетом биће потребно више времена за обављање кућних и личних активности. Ако је степен инвалидитета већи, биће им потребно више времена за обављање ових послова, па самим тим мање слободног времена. (Oliver, 1998).

Могућност људи да уживају у слободном времену је тесно повезана са њиховим радним статусом. Незапослени људи често налазе да је изузетно тешко да организују своје животе везано за слободно време наводе Fagin and Little, 1984; Parker, 1979; Willis, 1985, према Barnes 1991. То подједнако важи за особе са инвалидитетом као и за људе без инвалидитета.

Иако гледање телевизије не захтева посебне услове, за глуве и наглуве ово постаје још један проблем јер се емисије ретко титлују и преводе на знаковни језик, а многи немају телевизоре који подржавају технологије попут телетекста.

Стереотипне претпоставке о особама са инвалидитетом на основу празноверја и предрасуда наслеђених из ранијих времена и даље су својствени нашој култури. И даље опстају захваљујући утицају

телевизије, радија, филма и реклама које величају физичко савршенство. Не могу се само ове ствари сматрати одговорним, али се њихов утицај не сме занемарити.

Глуви и наглуви се тешко прилагођавају овим утицајима, па је разумљиво да се друже и окупљају у клубовима глувих. Отуда је и настао феномен који је данас у целом свету познат као „заједница Глувих“ и „култура Глувих“. Због тога се анализа слободног времена глувих и наглувих не може вршити без разумевања ових појмова.

Заједница Глувих, састављена од људи који себе сматрају припадницима друштвене, културне и језичке мањине, препозната је већ дуги низ година. Почетно слово које означава глувоћу не пише се малим сливом као да означава стање или недостатак, већ почетним великим словом које означава заједницу Глувих. У свету су глуви и наглуви остварили многа права која им припадају на основу добре легислативе.

Један од главних начина на који се глуве особе окупљају и организују је чланство у локалним клубовима глувих, где деле своје слободно време са другим људима који имају слична искуства, интересовања и поглед на свет. Како истиче Мартин, 2009, ови клубови глувих служе као друштвена и културна чворишта за заједницу глувих, омогућавајући глувим људима да формирају личне и заједничке везе које никако нису везане само за физичке просторе клубова. Клубови омогућавају пренос заједничке културе, језика, традиције и историје међу глувима.

Клуб глувих емоционално испуњава своје чланове и омогућава им да испуне своје слободно време. Глуви и наглуви у клубу глувих имају разне могућности забаве, овде срећу пријатеље са који им дају емоционалну и психичку везаност за заједницу глувих, као и физички простор у ком се ове активности одржавају. Термин «клуб Глувих „ је важан за осећај заједништва и припадности и глувима је синоним за проведено слободно време.

Особе са инвалидитетом у свету више времена проводе у заједничким активностима са људима без инвалидитета. Такозвани специјални клубови се сматрају супротним инклузивном концепту развоја друштва и постали су пример сегрегације. Ипак, када говоримо о глувима, јасно је да су они посебна и специфична категорија особа са инвалидитетом.

Особе са инвалидитетом „су издвојене од опште популације“ што одржава социјалне вредности и перцепцију где се ове особе виде као „несрећне, бескорисне, другачије, потлачене и болесне“. Хант даље наводи и следеће: «Проблем инвалидности не лежи само у умањењу вредности функција и њеним утицајима на особу појединачно, већ, што је још важније у односу индивидуе са «нормалним» људима «(Hunt, 1966,p.146).

У културно и економски развијеним друштвима, попут Финске, глуви имају клубове и организације које нуде подршку својим члановима. Имају музеј глувих, заступају своје чланове, промовишу културу Глувих, ступају у шира партнерства као што је Нордијски савет глувих и слично, све са циљем добробити својих чланова.

ЦИЉ И ЗАДАТАК ИСТРАЖИВАЊА

Основни циљ истраживања био је да одговоримо на питање којим активностима се баве млади глуви и наглуви током слободног времена, односно да опишемо на који начин они проводе слободно време.

Узорак су чинили глуви и наглуви различитог узраста и пола, чланови Удружења глувих. Група коју називамо млади у истраживањима се на различите начине омеђује (углавном узрастом). Наш узорак чини старосна група од 15 до 30 година. Коначни узорак истраживања сачињен је од укупно 30 испитаника.

Применили смо посебно дизајниран упитник који је примерен постављеним циљевима и задацима истраживања. Упитник је дизајниран тако да испита интересовања глувих и наглувих особа и начин на који проводе слободно време. Упитник је замишљен по принципу давања одговора затвореног типа. Посебно смо се трудили да приликом испитивања, уз помоћ знаковног језика, омогућимо да испитаници добро разумеју шта се од њих тражи.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА СА ДИСКУСИЈОМ

За младе готово да нема важнијег времена од слободног времена. Гантер и Мур (Gunter and Moore, 1975) виде слободно време као производ постиндустријске ере и наводе да су и млади управо њен продукт, тврдећи да се младост и понашање младих готово у потпуности могу дефинисати временом ослобођеним од обавеза. поткултурне групе младих проводе слободно време под великим је утицајем животних стилова одраслих представника одређене друштвене заједнице (Zeijl et.al., 2000). Тако се може рећи да се преко слободног времена млади приближавају свету одраслих.

Јарић (2003) је групе које слободно време испуњавају пре свега разонодом и забавом назвала „гости“ алудирајући на њихову неспремност да се суоче са реалним проблемима. Марићева за групу младих који су опредељени за овакве активности користи термин „срећна гомила“ (Марић, 1988). Сличне моделе провођења слободног времена нашли су

и други истраживачи. У Пантићевом истраживању фактор са највећим засићењем је забава.

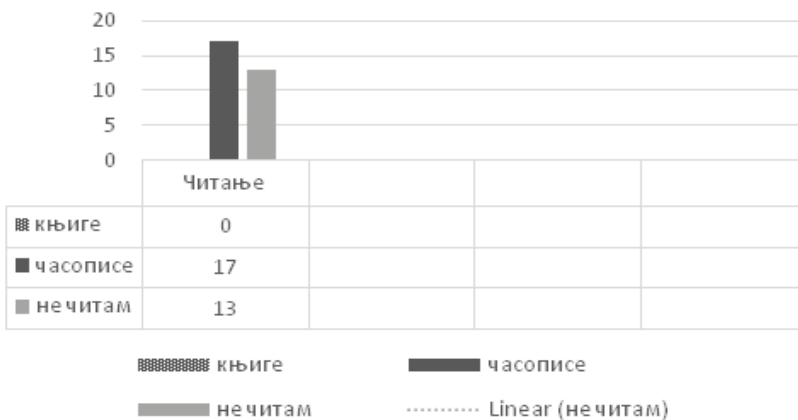
На основу резултата истраживања утвржено је да је више од половине учесника истраживања завршило занатску школу (43%), затим средњу школу (23%), 17% испитаника који су завршили само основну школу су у моменту испитивања били ученици средње школе, а само њих петоро (17 %) завршило је вишу школу. Из података се закључује да је врло мали проценат глувих и наглувих са завршеним вишим степеном образовања.

Висок проценат испитаника са завршеном занатском, средњом или вишом школом је тренутно запослено, њих 40%. Висок степен незапослености се негативно одражава на социоекономски статус испитаника, па самим тим и на избор и могућности садржаја у оквиру слободног времена.

Испитаници већином живе у породицама у којима сви чланови чују, а само два члана, браћа и сестре, су такође глуви. Ако овом податку додамо и податак да су се сви испитаници изјаснили да више воле да се друже са глувима него са чујућима, може се закључити да породица не може да задовољи све њихове потребе и интересовања. О овоме би свакако могло даље да се истражује.

Млади глуви и наглуви у слободно време не читају књиге, чак ни ученици средње школе. Највећи број оних који читају је одабрао часописе, њих 17, док скоро половина испитаника не чита ништа од понуђеног, њих 13 (графикон 1.).

Графикон 1

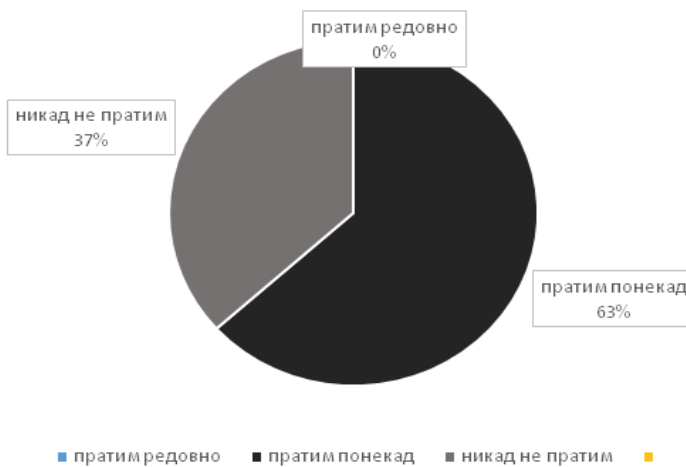


Интересовало нас је коју врсту телевизијског програма млади и глуви и наглуви прате у слободно време. Утврдили смо да су актуелни садржаји везани за спорт и о томе извештава 60% испитаника, углавном мушког пола. Емисије о науци и политичке емисије не прати ни један испитаник, а серије прати 40% испитаника и то највише оних женског пола, њих 12 и један испитаник мушког пола.

Ови подаци могу указати да наши испитаници нису довољно информисани о актуелним друштвеним и политичким збивањима. Вероватно је разлог за то у неприлагођености програма у смислу не постојања превода на знаковни језик или титла. Јасно је да за преносе спортских догађаја то није потребно, а телевизијске серије су титловане на српски језик.

Ипак, знамо да на телевизији постоје једном дневно информативне вести за глуве које се преводе на знаковни језик. Интересовало нас је да ли наши испитаници прате ове вести са циљем свакодневног информисања. На основу резултата истраживања закључујемо да ни један испитаник не прати ове вести редовно. Чак 37% испитаника никад не прати вести на знаковном језику (Графикон 2). Ипак, сви испитаници су се изјаснили да вести прате путем интернета и то не редовно, већ понекад. Закључујемо да су испитаници незаинтересовани за вести, како на знаковном језику, тако и у другим облицима. Да ли је разлог говорно језички дефицит, недостатак образовања, времена или нешто друго истражићемо у наставку истраживања.

Графикон 2 Вести на знаковном језику



Млади глуви и наглуви од понуђених осам филмских жанрова, највише преферирају хорор филмове и то више од половине испитаника оба пола. Такође, следећи жанр на њиховој листи интересовања су комедије, о чему извештавају искључиво испитаници женског пола, као и акциони филмови. Филмови сврстани у категорију драме, историјски, породични, документарни и трилер нису наведени од стране испитаника.

Наши испитаници доста слободног времена проводе уз компјутере, и то свакодневно. Сви испитаници имају компјутер, а резултати указују на то да млади глуви и наглуви компјутер користе искључиво у сврху забаве. Сви испитаници су се изјаснили да компјутер користе за забаву, а не за писање, посао...

Приступ интернету испитаницима служи за активности на друштвеним мрежама, о чему извештава 93% испитаника, док 7% испитаника интернет највише користи за гледање видео записа. Ни један испитаник не наводи да интернет највише користи за прикупљање информација (Графикон 3).

Графикон 3 Употреба интернета



На основу резултата може се закључити да испитаници у високом проценту одлазе у биоскоп, али ипак ретко. Често посећују ресторане, кафане и кафиће и присуствују спортским дешавањима. Знатно мањи број њих одлази у цркву, односно само 3 испитаника често одлазе у цркву, њих 20 ретко одлази, а само седморо никада.

Сви испитаници су се изјаснили да редовно посећују клуб глувих и у разговору са њима током испитивања закључили смо да им је то основна асоцијација за појам слободног времена и дружења. Како смо и раније истакли ови клубови глувих служе као друштвена и културна чворишта за заједницу Глувих, омогућавајући глумим људима да формирају личне и заједничке везе које никако нису везане само за физичке просторе клубова. Клубови омогућавају пренос заједничке културе, језика, традиције и историје међу глумима.

ЗАКЉУЧАК

Наш основни истраживачки задатак био је да одговоримо на питање које су специфичне активности и садржаји којима се млади глуви и наглуви баве током слободног времена. На основу резултата које смо добили у овом истраживању покушали смо да на објаснимо понашање младих глувих и наглувих током слободног времена.

На основу добијених резултата уочавамо да је најзаступљенији модел слободног времена оријентисан на садржаје који представљају активности усмерене ка забави.

Овај закључак описује интересовање младих глувих и наглувих за садржаје, пре свега забавног карактера, који не захтевају веће интелектуално ангажовање (дружење у клубу глувих, читање часописа, праћење спортског програма на телевизији, праћење серија, комуникација на интернет друштвеним мрежама). Са друге стране, испитаници показују мало интересовања за активније ангажовање, за прикупљање информација путем читања, праћења информативних емисија и садржаја на интернету.

Ови резултати о слободном времену глувих и наглувих су у складу са резултатима других истраживања о слободном времену младих опште популације, у смислу тога да говоре да су млади „потрошачи“ културе, окренути пасивнијим облицима провођења слободног времена (Цветичанин, 2007).

Сматрамо да резултати овог истраживања отварају могућности за даље испитивање навика и специфичности слободног времена младих глувих и наглувих, као и глуве и наглуве деце у школама за децу оштећеног слуха у Србији.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аристотел (1960). Политика, БИГЗ, Београд.
2. Арсић Р., Ковачевић Ј. (2009). Васпитни рад са децом оштећеног слуха у школама са домом ученика, Београдска дефектолошка школа бр. 1, стр. 57-70
3. Atherton, Martin (2009). *A feeling as much as a place: leisure, deaf clubs and the British deaf community*. Leisure Studies, 28 (4). pp. 443-454.
4. Божовић, Р. (1972). Метаморфоза игре, Култура, Београд.
5. Бојанин, С.С. (1985). Неуропсихологија развојног доба и општи реедукативни метод, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд
6. Божовић, Р. (1979). Искушење слободног времена, Младост, Београд.
7. Berke J. (2013). „Deaf Culture - Big D Small D“, доступно на линку: <http://deafness.about.com/cs/culturefeatures1/a/bigdorsmalld.htm>
8. Barnes C. (1991). 'Disabled People in Britain and Discrimination: A Case for Anti-Discrimination Legislation. London, C. Hurst and Co. Ltd.
9. Виготски, Л.С. (1977). Мишљење и говор, Нолит, Београд
10. Gunter, B. G. and Moore, H. A. (1975). Youth, Leisure, and Post-Industrial Society: Implications for the Family. The Family Coordinator, Vol. 24, No. 2: 199-207.
11. Димић, Н.Д., Несторов, С.Ј. (2009). Ставови сурдолога о облику образовања и васпитања вишеструко ометене деце оштећеног слуха. Београдска дефектолошка школа, бр. 3, стр. 1-12
12. Димић, Н. (1996). Методика артикулације, Дефектолошки факултет, Београд.
13. Dumazedier, J. (1974). Sociology of Leisure. New York: Elsevier. Fulgosi, A. (1997). Psihologija ličnosti, Školska knjiga, Zagreb.
14. Zeijl, E., te Poel, Y., du Bois-Reymond, M., Ravelsloot, J. and Meulman, J. J. (2000). The Role of Parents and Peers in the Leisure Activities of Young Adolescents. Journal of Leisure Research, Vol. 32, no. 3: 281-302.
15. Илишин, В. (2002). Интереси и слободно вријеме младих. У В. Илишин и Ф.Радин (ур.) Млади уочи трећег миленија.: Институт за друштвена истраживања. Јарић, И. (2003), Генерација Р: поглед из угла младих. У З. Голубовић, И. Спасић и Ђ. Павићевић (ур.), Политика и свакодневни живот – Србија 1999-2002. Београд: Институт за филозофију и друштвену теорију, Библиотека „Диспут“, Загреб.

16. Кант, И. (1970). Критика чистог ума. Београд: Култура.
17. Кант, И. (1990). Критика практичног ума. Београд: БИГЗ.
18. Muehlebus, H.R. (1964). *The psychology of deafness*, Grune and Stratton, New York.
19. Марић, Р. (1988). Групе које окупља интересовање за музику. У С. Јоксимовић, Р. Марић, А. Милић, Д. Попадић и М. Васовић (1988). *Млади и неформалне групе. У трагању за алтернативом*. Београд: Центар за идејни рад ССО Београд.
20. Несторов, С. (2006). *Васпитни рад са глувом и наглувом децом са вишеструком ометеношћу и/или поремећајима у понашању*. у: Дани дефектолога Србије, Зборник резимеа, стр. 24 Врњачка бања.
21. Несторов С. (2010). *Вишеструко ометена глува деца, Задужбина Андрејевић*, Београд.
22. Oliver, M. and Barnes, C. (1998). *Social Policy and Disabled People: From Exclusion to Inclusion*, Longman, London.
23. Padden, Carol A.; Humphries, Tom (Tom L.) (2005). *Inside Deaf Culture*. Cambridge, MA: Harvard University Press. p. 1.
24. Hunt, P. (1966). *A critical condition*. In P. Hunt (ed.), *Stigma: The Experience of Disability*. London: Geoffrey Chapman, 145-59.
25. Цветичанин, П. (2007). *Културне потребе, навике и укус грађана Србије и Македоније*. Ниш: Одбор за грађанску иницијативу.

CHARACTERISTICS OF LEISURE TIME OF YOUNG DEAF AND HARD OF HEARING

STEVAN NESTOROV

Primary School for Children with disabilities „Radivoj Popovic“, Zemun

SUMMARY

Social inclusion is one of the most important priorities when we talk about the concept of inclusive social development. Participation in regular social activities is not the only, but certainly an important indicator of the quality of life of people with disabilities.

The participation of people with disabilities in everyday social activities is limited due to economic and social barriers. The prejudices of the general

population also play a significant role. Deaf and hard of hearing is hard to adapt to these impacts, so it is understandable to socialize and gather in clubs within the Deaf community.

The main objective of this research was to answer the question of what activities dealing with young deaf and hard of hearing during free time, or to describe the way they spend their leisure time. We were interested in specific activities and facilities which young deaf and hard of hearing dealing with during free time.

Based on the results of this study, we tried to meaningfully interpret the behavior of young deaf and hard of hearing during free time.

Results showed that the most common leisure-oriented model to represent the contents of activities geared towards entertainment. These are mainly activities, such as watching the television series and reading magazines that do not require higher intellectual engagement.

Deaf and hard of hearing is the most socialize with each other, which confirms our assumptions about the connection in the deaf community. All respondents regularly visit the Deaf clubs. Our respondents plenty of their free time spend with computers, rarely follow the news in sign language, and most of the film genres prefer horror movies.

These results on the free time of the Deaf and Hard of Hearing are in accordance with the results of other studies on the free time of young of the general population, in the sense that they are saying that they are mostly young „consumers“ of culture, facing cultural reception and more passive forms of leisure time.

This field of special education and rehabilitation concerning the quality of life of people with disabilities, or the quality of life of deaf and hard of hearing is the insufficiently explored_ These issues are usually addressed through international non-governmental organization projects that are concerned with monitoring the realization of the rights of persons with disabilities_

Our results provide a good basis for further research on the cultural habits of young deaf and hard of hearing_ One should investigate the relationship between leisure activities with socio-economic status of the family, gender, living conditions as well as place of residence_

KEYWORDS: young deaf and hard of hearing, leisure time, culture of the Deaf

УЛОГА ФИЗИЧКЕ КУЛТУРЕ И СПОРТА У ПРОЦЕСУ ИНТЕГРАЦИЈЕ ГЛУВИХ ОСОБА

Васо Обрадовић

Савез глувих и наглувих Србије, Београд

Спорт као саставни део рехабилитације глувих и наглувих треба да постане друштвено призната и цењена метода професионалне рехабилитације ових лица.

Као што је видљиво из изнетог, физичко васпитање, спорт и спортивска рекреација имају значајну улогу у целокуином процесу рехабилитације глувих особа, а такође и у периоду њихове касније социјално адаптације и интеграције у чујућу средину.

Физичко васпитање је потребно систематски спроводити код људе деце још у родитељском дому и у предшколским условима. Овај задатак је још наглашенији у периоду основношколског и средњошколског процеса, али и у зрелим годинама глувих људи, кроз спортско-рекреативне активности. Спорт има врло значајну улогу за позитивну социјалну адаптацију глувих, како на радном месту, тако и у локалној чујућој средини.

Досадашња искуства Савеза глувих и наглувих Југославије и Србије на развијању спорта међу својим члановима недвосмислено потврђују да се кроз спорт слушно хендикеираном даје изванредна компензација у циљу његовог активности и стваралачког рада на радном месту, утиче се на његово физичко и психичко здравље а самим тим доприноси да лакше решава своје свакодневне проблеме и као такав пролази кроз живот, не стварајући ни себи ни друштву тешкоће који би се, несумњиво, у недостигању спорта и рекреације појављивале.

Процес рехабилитације глувих путем спорта треба да се настави, у оквиру јединствене акције Спортског савеза глувих Србије, Савеза за спорт и рекреацију инвалида и на међународном нивоу.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: физичка култура, спорт, људе особе

Циљ овог рада је да се сагледа и истакне улога спорта и рекреације у интеграцији глуве деце и омладине. Посебно ће се истаћи значај Савеза глувих Југославије и Савеза глувих и наглувих Србије у оснивању спорских удружења – клубова глувих и успостављању система такмичења, на свим нивоима.

Још су старогрчки мислиоци указивали на функционално јединство појединаца – јединство духа и тела (у здравом телу здрав дух).

Током историје ова идеја се, у зависности од друштвених специфичности, мењала и углавном губила свој првобитни смисао.

У феудалном друштву спортска активност се свела на очување ратничке форме у периодима мира (велики витешки турнири).

Током средњег века црква је доминирала друштвеним животом, те су хватања која је она диктирала забрањивала и осуђивала сва телесна задовољства, у које се убрајао и спорт.

У време стварања великих националних покрета у Европи (почетак XIX века) јављају се покушаји да се спорт из касарни пренесе у друштво, међу младе, те да они буду „браниоци домовине“. У народу су се људи такмичили у сасвим другим спортским гранама, и то: борба на балванима, бацање камена са рамена, трчању, јахању, пењању уз дрво и сл. Тако су се окупљали и задржавали позитиван и колективни дух и јединство.

У буржоаском друштву спорт је постао огледало друштвених односа. Спорт постаје средство повезивања класних структура, политичке еманципације, зараде.

Дефинисање појмова

Физичка култура означава део културних вредности које су засноване на моторним, делатностима кретања, које служе усавршавању и потврђивању личности. Појам физичке културе се своди на субкултуру, односно на културу једне друштвене групе. Исходиште физичке културе је обликовање духа и тела. Физичка култура је активност пријатног и динамичког карактера.

Физичка култура и спорт се врло често изједначавају и користе као синоними, иако у истраживањима наилазимо на запажања о постојању противречности физичке културе и спорта.

У неким истраживањима спорт се сматра подсистемом физичке културе, при чему се истиче да све оно што важи за културу у великој мери је присутно и у физичкој култури као делу универзалних културних вредности.

Новија истраживања развијају концепт физичке културе као културе поткултуре (субкултуре) за коју је карактеристичан посебан систем вредности норми и образаца понашања које они који се занимају за физичку културу, усвајају, негују, наглашавају и подстичу њихов развитак.

Сматра се да спорт представља основни вид савремене физичке културе коју карактерише богатство свестрано образованих вежби са великом снагом моторне представе које преко такмичења постају визуелне.

Физичко васпитање је усмерено на здравље младих људи, на развој физичких снага човека без запостављања духа и извесних интелектуалних квалитета. То је процес примене физичког вежбања и методичких поступака васпитача у циљу формирања, одржавања и побољшавања моторичких способности, психичких особина и социјалне адаптације личности.

Рекреација је спорт на нивоу наше свакодневнице. Појам рекреације упућује на поновно стварање, обнављање, освежавање и разоноду. За разлику од спорта, рекреација представља спонтани израз човекове жеље да задовољи потребе за активностима, али на потпуно добровољан начин и по сопственом избору, у сврху одмора и разоноде. Рекреација је спона између забаве, разбигриге, разоноде и доколице; доколица не обнавља, него ствара, креира и представља простор самореализације човека.

У Закону о спорту („Сл. гласник РС“, бр. 24/2011 и 99/2011), у члану 3, поједини изрази употребљени у овом закону имају следеће значење:

1. **Спортске активности** јесу сви облици физичке и умне активности који, кроз неорганизовано или организовано учешће, имају за циљ изражавање или побољшање физичке спремности и духовног благостања, стварање друштвених односа или постизање резултата на такмичењима свих нивоа;
2. **Спортске делатности** јесу делатности којима се обезбеђују услови за обављање спортских активности, односно омогућава њихово обављање, а нарочито: организовање учешћа и вођење спортских такмичења, укључујући и међународна такмичења, обучавање за бављење спортским активностима и планирање и вођење спортских активности; спортско суђење; организовање спортских припрема и спортских приредаба; обезбеђење и управљање спортском опремом и објектима; стручно образовање, оспособљавање, усавршавање и информисање у области спорта; научноистраживачки и истраживачко-развојни рад у спорту; пропаганда и маркетинг у спорту; саветодавне и стручне услуге у спорту; спортско посредовање;

3. **Спорт за све** (рекреативни спорт) јесте област спорта која обухвата бављење спортским активностима ради одмора и рекреације, унапређивања здравља или унапређивања сопствених резултата, у свим сегментима популације...

Прописано је да свако има право да се бави спортом.

Бављење спортом мора бити хумано, слободно и добровољно, здраво и безбедно, у складу са природном средином и друштвеним окружењем, фер, толерантно, етички прихватљиво, одговорно, независно од злоупотреба и циљева који су супротни спортском духу и доступно свим грађанима под једнаким условима без обзира на узраст, ниво физичких способности, степен евентуалне инвалидности, пол и друго лично својство.

Организације у области спорта остварују своје циљеве и обављају спортске активности и делатности у складу са законом, спортским правилима, потврђеним конвенцијама у области спорта и принципима утврђеним у документима међународних организација чија је чланица Република Србија.

Спортска правила непосредно се примењују на сва лица која су, непосредно или посредно, обухваћена надлежностима националног спортског савеза.

М. Стефановић (1971) истиче да су спорт и рекреација људска потреба, јер помажу да се успостави изгубљена биолошка равнотежа и ритам живота. Спорт и рекреација представљају прикладан начин за повратак изгубљене функције. Бављење спортом враћа самопоуздање и веру у преостале могућности, као и сазнање да може бити користан члан друштва.

Међународна повеља о физичком образовању и спорту УНЕСК-а из 1978. утврђује да свако има право да се бави спортом. Бављење спортом и физичко образовање су основна људска права свих. Остваривање ових права мора бити загарантовано, како кроз образовни систем тако и кроз друге аспекте друштвеног живота. Посебне могућности се морају пружити младима, старима и хендикепираним да развију, у потпуности, своје личности кроз физичко образовање и спортске програме прилагођене њиховим захтевима.

Ђурђевић (2010) истиче да је у савременом свету опште прихваћено да су спортске активности корисне како за развој личности тако и за одржавање доброг здравља, побољшање физичких квалитета, већег личног задовољења, бољег и сврсисходнијег коришћења слободног времена и побољшање квалитета живота, као и то да најважније међународне организације (Уједињене нације, Савет Европе, Европска унија) имају

дугу традицију темељног разматрања односа спорта и здравља у свим његовим аспектима. Спорт је најраширенија форма модерне телесне културе. Он се испољава у различитим облицима игара кретања и телесних вежбања, која су обележена великим емоционалним задовољством, као и такмичења између појединих лица или тимова. У спорту учествују како млади тако и стари људи, мушкарци и жене, људи различитог друштвеног статуса и миљеа, милиони људи из свих држава и са свих континената. Спорт је посебно вредан за савремени свет који се брзо мења и који се, с једне стране, карактерише повећањем слободног времена, а с друге стране урбанизацијом и сталним технолошким развојем који теже да одвоје човека од његове природне средине.

„Физичка култура, са својим многобројним појавним облицима (спорт, гимнастика, рекреација, игре, излетништво и др.) представља глобалну друштвену појаву која означава такву врсту људске делатности у којој се човек стваралачки ангажује у циљу усавршавања властите физичке природе и развијања одређених људских вредности. Према томе, она не означава само скуп одређених моторних активности које су настале у току еволуције људског друштва, већ, пре свега, „активни однос човека према властитој физичкој природи“. Значи, она представља такав вид активности чија се суштина не исцрпљује у моторном акту и ефектима које он омогућава, већ у потреби да се усавршавањем, односно мењањем физичке (биолошке) природе човека активно мења и прилагођава природи која њега окружује“.

„Савремено друштво је игру и спорт, углавном, прихватило као најпопуларнији метод разоноде која уједно доноси и крупну корист, јер утиче на очување и јачање психофизичког и општег стања здравља свих, а посебно младих особа.

За инвалидне особе, међутим, спортско-рекреативне активности значе знатно више од саме разоноде. Те активности су далекосежно значаја за психофизичко прилагођавање инвалида, за његову победу над сопственим осећањем неспособности и за сопствену социјалну реинтеграцију. Теорија савремене рехабилитације са аксиомом „није важно шта је инвалид изгубио, него шта му је преостало“, овде је нашла своју најјачу потврду. Физичка култура, рекреација и спортске активности су за инвалидну особу изазов самог себе ради потврђивања сопствене моћи. Као најприроднији облик лечења веома успешно делују, а неопходан су део и наставак конвенционалних метода психо и физиотерапије у процесу рехабилитације.

Најплеменитији део помоћи, који спортско-рекреативне активности пружају инвалидној особи, састоји се у ефикасности и отварању врата

за успостављање веза инвалида са осталим светом. Оне га укључују у друштвене токове и омогућавају му да осети радост осећања враћене снаге и способности за живот, у сазнају да инвалидност не значи и неспособност“.*

Глуви и сјорш

Организован рад са глувим особама после другог светског рата почео је оснивањем Народноослободилачког фронта глувих Београда (2. 11.1944). Од 9. фебруара 1945. године, оснива се посебно удружење глувих „Удружење глвонемих радника/ца Србије“. Дана 14. октобра 1945. године у Загребу је основан „Савез дефектних слухом ФНРЈ“.

Од тада је почело нагло ширење организационе мреже Савеза глувих, стварањем јаким организационих јединица – организација глувих и наглувих. Активности су подељене на секторе, а циљ физкултурног сектора био је стварање јаким физкултурних центара, где се глумима омогућује „да се ради свог физичког развоја баве разним спортовима“.

Упоредо са предузетим акцијама, да би се створили што повољнији услови за оспособљавање и заштиту глувих, Савез је настојао да глумима омогући бављење спортом. При томе смисао спорта Савез није посматрао само кроз потребу забаве и разоноде, већ је у њој гледао корективно средство које ће глумома омогућити да што више компензује недостатке које је глумома изазвала а који се манифестују кроз знатну смањеност виталног капацитета плућа глумог лица. Зато је свака акција у овом смислу имала одређени циљ.

Још 1945. године почела је спортска делатност међу глумима, мада она није могла имати размере какве је данас достигла. Почети спортске делатности међу одраслим глумима углавном су обухватили фудбал, и то искључиво ради забаве. У школама, опет, ова делатност је обухватала гимнастичке вежбе као помоћно средство у настави.

Физичка култура и спор код глувих и наглувих имала је изузетан значај за успешно спровођење комплексне рехабилитације. Имајући у виду да је физичка активност битна за целокупни развој личности глумог човека, Савез глувих Југославије и Главни одбор Савеза глувих Србије покренули су иницијативу за формирање спортских клубова и организовање такмичења.

* Grga Jankes: Sport i rekreacija u psihofizičkoj rehabilitaciji invalida, Kulturam Beograd 1971

Savez za sport i rekreaciju invalida Jugoslavije, Kultura, Beograd, 1971, str. 13

Наставници Завода за глуву децу у Суботици дали су иницијативу за организовање Првог физкултурног слета глуве омладине, који је одржан 1948. године уз учешће преко 500 пионира, омладине и одраслих глувих. На слету су били заступљени атлетика, одбојка, фудбал. Слет је био јединствена манифестација глувих, а постигао је ванредан успех, како у спортском погледу, тако и у односу на упознавање и зближавање глувих из целе Југославије.

После овог слета, наредне 1949. године, одржане се у Загребу Прве спортске игре глувих Југославије на којима учествује 400 такмичара из целе земље.

Иако рад на укључивању глувих и наглувих на простору бивше СФРЈ датира још пре II Светског рата, ипак је све до 1950. године спорт имао ограничено место у рехабилитацији глувих. Основни разлог је што се питањима физичког васпитања глувих поклањала релативно мала пажња, мада су сурдопедагози и други стручњаци увек истицали потребу и значај ове врсте васпитања у рехабилитацији лица са оштећеним слухом. Пре II Светског рата спортске активности су се третирали углавном као средство рекреације много мање него као средство корекције телесних недостатака, док је њихова улога у комплексној рехабилитацији лица са оштећеним слухом била потпуно изостављена.

Развојем организација и приливом глувих омладинаца из школа ученика у привреди, створене су могућности да се формирају спортски клубови при организацијама и организују такмичења у разним спортовима. Ова такмичења су се одвијала од најнижег нивоа: такмичења у оквиру своје организације, на нивоу међуопштинских организација, а касније у оквиру региона, покрајина, република и на Савезном нивоу. Дакле, развијен је систем такмичења од базе до федерације, па је направљен програм за omasовљење бављења спортом и на подизању квалитета спортских резултата међу глувим особама. Многи од клубова, које су формирале организације глувих, такмичили су се у својим подсавезима у лигама са чујућим члановима.

Тако се систем такмичења глувих и наглувих одвијао у четири правца:

1. У оквиру редовних такмичења „чујућих“ друштава – клубова на локалном нивоу.
2. У оквиру организација глувих и наглувих (према утврђеном календару).
3. У оквиру Савеза за спорт и рекреацију инвалида Србије.
4. У оквиру међународних такмичења глувих и наглувих.

Иако је тенденција била да се све спортске дисциплине развијају подједнако, а нарочито оне које доприносе правилном развоју глувих – атлетика, гимнастика, због немогућности да се постави одговарајућа организација, ово није остварено.

С обзиром да је Савез глувих био преокупиран многим задацима и није могао да посвети довољно пажње организацији и развоју спорта, донета је одлука да се оснује посебан орган који ће бити задужен за физкултуру и спорт међу глувима. Тако је 1953. године, на скупштини у Суботици, основан Спортски савез глувих Југославије, као помоћни орган Савеза глувих Југославије.

Делатност Спортског савеза убрзо је и резултатски дошла до изражаја, тако да се за кратко време број спортских дисциплина за такмичења глувих нагло повећао на 12: фудбал, атлетика, рукомет, стрељаштво, стони тенис, кошарка, пливање, спортска гимнастика, смучање, шах (који је касније издвојен у сектор културне делатности), куглање и одбојка.

На Конференцији Спортског Савеза глувих Југославије, која је одржана у Загребу 23. фебруара 1955. године, донети су закључци да се изврши организационо учвршћење Савеза, регистрација чланства, да се у 1955. години одрже локална, републичка и савезно такмичење у атлетици, кошарци и фудбалу, а од 1956. године други Савезни слет у Љубљани.

На IV редовној конференцији Савеза спортова Југославије, која је одржана у Београду 11. и 12. јануара 1955. године, Спортски савез глувих Југославије примљен је у чланство Савеза спортова Југославије.

Ова вест је много обрадовала глуве спортисте јер је то било признање за дотад постигнуте резултате на спортском пољу. У вези овога, „Радио Загреб“, у својој емисији 16. јануара 1955. године, дао је слушаоцима репортажу свога уредника Младена Делића, да другог дана заседа IV конференције Савеза спортова Југославије, у којој је између осталог рекао: „Нажалост, ове моје ријечи неће чути они о којима говорим. То су глухонијери спорташи, који су учлањени у овај Спортски савез. У 62 организације Спортског савеза глувих Југославије учлањено је преко 1.500 чланова, који се баве разним спортским гранама као што су атлетика, ногомет, кошарка, одбојка, стрељаштво, скијање, столни тенис, пливање и други. Спортски савез глвонемих Југославије учлањен је у међународну федерацију и већ је неколико година сталан учесник на разним међународним првенствима и натјецањима глувих. Тако су наши глвонери ногометаши освојили златну медаљу, прво место на турниру у Бриселу, а скијаши су били други у скијању. Прошле године

одржано је у Италији првенство глувих Европе у кросу, такмичар из Југ. Тоне Коговшек заузео је прво место. Пријем Спортског савеза глувих Југославије значиће много за глвонеме спортисте. Они ће се са још већим жаром борити и са већим полетом учествовати у бројним спортским такмичењима. Улазак у чланство Савез спортова Југославије не треба сматрати као неку формалност или могућност да се дође до материјалних средстава за рад. Напротив, чланство у Савезу спортова су нове обавезе да се са више елана ради и унапређује спорт међу глувима“.

На конференцији Спортског савеза глувих Југославије, одржаној у Загребу 23. фебруара 1955. године, Д. Вукотић је истакао да је физичка култура, поред рада на физичком и здравственом уздизању чланства, има и васпитну садржину. Кроз њу се развија љубав према домовини и народу, социјалистички однос према раду и према друштву. Глумим људима треба развијати такве психофизичке и моралне особине као што су: издржљивост, снага, брзина, окретност, упорност у борби за постизање циља, дисциплина, смелост, одважност, чврста воља, дружељубивост, као и поуздање у своје способности, јер се код многих чланова у њиховом свакодневном животу и раду, у додиру са чујућима, појављује осећај мање вредности. Спортски клубови су зато и школа у којој се кроз телесно вежбање и борбу за спортска достигнућа истовремено васпитавају и моралне особине наших људи.

На састанку ИО Спортског Савеза глувих Југославије, који је одржан 12. и 13. децембра 1955. године у Београду, донета је одлука да се uvede централистичко руковођење, како би се остварио јединствен систем рада у спорту. Спортски савез је координирао рад клубова, помагао им у стручном и материјалном погледу, организовао спортске игре одраслих, школске спортске игре, организовао атлетске и рукометне школе, фудбалске и смучарске течајеве ради уздизања спортске културе глуве омладине, одржавао сарадњу са школама за глуму децу и спортским организацијама, нарочито југословенским Савезом организација за физичку културу и другим спортским савезима, од којих је имао значајну помоћ у раду у свим облицима.

На иницијативу Спортског савеза глувих Југославије, у Београду је 22. и 23. децембра 1959. године, у сали Савезног завода за физичку културу, одржано саветовање са директорима школа за глуму децу и школа за ученике у привреди из Југославије. На саветовању су изнета мишљења о настави физичког васпитања у овим школама и урађен нацрта плана и програма за овај предмет.

У сарадњи са школама за глуве и наглуве ученике организоване су пионирске и омладинске школске игре глуве деце и омладине, на репу-

бличком и савезном нивоу. На овим играма учествовала су деца и омладинци из свих школа за глуве на простору бивше СФРЈ, али и Републичке игре Србије. Такмичења су организована у више спортских дисциплина, како у појединачној тако и екипној конкуренцији, за пионире-пионирке и омладинце-омладинке. Од 19. до 22. јуна 1960. године – одржане су у Љубљани Прве школске спортске игре глувих ученика, у организацији Спортског савеза глувих Југославије, на којима је учествовало 236 такмичара, пионира и пионирки, омладинаца и омладинки, из девет школа за глуву децу. Ова традиција је настављена и такмичења су се одвијала на савезном нивоу, а касније и на нивоу Републике Србије. Савез је доделио значајна средства школама за глуву децу како би могла да обезбеде потребне услове за делатност на спортском пољу: терене, справе, опрему итд. Исто тако, Савез је настојао да се при свим школама оснују школски спортски клубови, који, иако нису радили са подједнаким успехом, ипак су у целини остварили запажене резултате.

За ваншколску омладину и одрасле организована су републичка такмичења, у свим спортовима, на којима учествују екипе основних организација глувих и наглувих. Из ових такмичења одвајају се талентовани и способни који се такмиче за своје републике на савезним такмичењима, или за СФРЈ на међународном плану.

Руководиоци Савеза и Спортског савеза су ове спортске активности искористили за целокупни развој личности глувих омладинаца, посебно оних који су били неписмени и прерасли за редовно школовање. У омладинским радним бригадама глувих, на прузи Шамац – Сарајево, аутопуту, прузи Добој – Бања Лука и другим градилиштима, спорт је међу глувом омладином био саставни део живота и рада. С обзиром да су у тим бригадама радили већином глуви омладинци са села – неписмени и културно заостали, поред културно-просветног образовања (курсеви за описмењавање) и спорт је учинио да од многих заосталих, физички слабих, апатичних и млитавих омладинаца постану здрави и јаки људи, одлични спортисти и радници.

Митровић (1971) истиче да међу бројним средствима, спортске активности (са гледишта савремене медицине и сурдопедагогије) добијају изванредно велики значај у рехабилитацији лица са оштећеним слухом. Бављење спортом и учествовање у разним спортским такмичењима омогућавају лицима са оштећеним слухом да на забаван и веома приступачан начин успоставе везу са друштвеном средином и светом који их окружује. Низ позитивних особина које је глуво лице изгубило, или се оне због оштећења слуха нису могле у довољној мери развити као нпр. : другарство, смисао за групни-тимски рад и сарадњу, животна радост, и

друге позитивне особине, развијају се посредством спортских активности. Један од основних услова да спорт постане средство рехабилитације глувих је систематско физичко васпитање од најранијих дана, како би се код ових лица развило интересовање и потреба за бављењем физкультуром.

У физичком васпитању глувих морају да буду заступљени опште важећи принципи за спортске активности, као што су: руковођење тренинзима и такмичењима од стране стручних и компетентних лица, апсолутни надзор лекара и др. Једном речју, спортске активности глувих у суштини, као и по садржају и циљу, ни у чему се не смеју разликовати од основних интенција физичке културе здравих лица. Нажалост у пракси се спортске активности глувих често одвијају без довољне припреме самих такмичара, што значи да недостаје потребна систематичност и организованост у руковођењу спортским активностима глувих.

Митровић даље анализира којом врстом спорта може да се бави лице са оштећеним слухом? При избору спортских активности за глуве и наглуве морамо поштовати узраст, опште здравствено стање, као и физичке и психичке поремећаје који су последица глувоће. У зависности од узраста треба планирати врсту спортске активности водећи увек рачуна о индивидуалним физичким могућностима бирајући спортску активност која ће не само допринети општем физичком развоју, већ ће представљати средство корекције извесних физичких поремећаја.

У принципу, треба одабирати оне физичке активности које у првом реду подижу опште физичко стање и у исто време јачају целокупну мускулатуру, нарочито грудну, леђну и трбушну. Правилно развијање грудног коша и нормално дисање од изванредног су значаја за глуве. При томе је неопходно обратити пажњу на ритмичко дисање бирајући оне спортске активности које то у највећој мери обезбеђују.

Правилним избором спортске активности постиже се комплетно формирање личности, а не само јачање физичке кондиције и развијање моторике. Предлаже спортске активности којима се могу бавити глуви, које се могу изједначити са спортским активностима предвиђеним за чујуће, здраве особе. За глуве посебан значај имају следеће активности: партерна гимнастика, трчање, скокови, кошарка, одбојка, рукомет, тенис, стони тенис, фудбал, хокеј, голф, куглање, гађање, планинарење, пешачење, пливање, веслање, скијање, клизање и санкање. Такође велики утицај на обликовање ритма целокупног организма и на целовито развијање организма имају ритмичке вежбе и фолклор, као и извођење пантомима.

Спортске игре с лоптом као што су кошарка, одбојка, рукомет, а од зимских клизање, представљају најподесније активности за глуве, јер усавршавају координацију покрета, а увежбавањем стабилности и равнотеже компензују оштећену или уништену вестибуларну функцију.

Постоје, међутим, многе друге спортске активности које са медицинског становишта не би требало дозволити глумима, односно, које би им требало ускратити. Због оштећења вестибуларног апарата и могућности несрећних случајева, глумим и глумонемим треба забранити роњење, скакање у воду, а ограничити или потпуно ускратити вежбе на справама, пењање уз конопцац, бициклизам, аутомобилизам, једрење.

Дизање терета, бацање, рвање и бокс треба избегавати, због тога што је у глумонемих особа често неправилна техника дисања. Ове активности представљају вежбе снаге у којима се јављају дисајне паузе које спречавају нормално дисање па их треба избегавати.

Јурас (1971) истиче да је физичко васпитање у процесу рехабилитације предшколских, основношколских и стручношколских рехабилитаната с поремећајима слуха саставни део целокупног сурдопедагошког процеса. Још у родитељском дому треба осигурати адекватне хигијенске слове за здрав телесни развој глухог детета. У предшколском периоду развоја ове деце, потребно је специфично стимулирати развој психомоторике, односно сензомоторне културе, а главни облик активности за постизање тог циља је сигурно дечја игра. Јурас посебан значај придаје настави физичког васпитања у школама за глуве и наглуве ученике и формирању позитивног односа према физичком васпитању и спорту. На основу истраживања на популацији од 120 глумих људи (85 мушкараца и 35 жена), у старосној доби од 20 до 35 година, у односу на активно бављење неком граном спорта, дошао је до интересантних података.

- Сви испитаници су се за време њиховог професионалног оспособљавања бавили активно неком спортском граном. У том погледу су били усмерени, било од стране школе ученика у привреди, или су били активни у неком спортском друштву глумих или чујућих спортиста.
- Они су се и надаље у њиховом зрелом животном периоду у 85% случајева осећали активним спортистима.
- Већина глумих спортиста се веома задовољавајуће интегрисала у чујућим радним колективима. Ако су постојала радничка спортска друштва унутар њихових радних колектива, тада је најчешће глува особа била члан те спортске организације. Појединци су били и посебно похваљивани за такву сарадњу и социјално су се лепо афирмисали унутар колектива.

- Просечно је 68% глувих испитаника који су се активно бавили спортом минимално изостајало на радном месту ради боловања и успјешно су остваривали предвиђене радне норме, те су им и примања била повољнија.
- Посебно вредно пажње је то да их је већина била позитивно социјално адаптираних, како унутар породичне средине, тако и међу глувима, а посебно и међу чујућима на радном месту у радном колективу. Нити код иједног случаја није била изражена тенденција субјективног изолационизма, наглашене егоцен-тричности, неповерења према околини, афективног реаговања и агресивности.

Насупрот томе, код већине испитаника је била наглашена црта животног оптимизма, високог степена социјабилности, радног елана и задовољавајућег нивоа толеранције. Јурас истиче да велика заслуга за развој спортског живота унутар популације глухих људи у СФРЈ припада њиховој друштвеној организацији Савеза глувих и наглувих Југославије.

Одавић (1971) каже да се последице глувоће манифестују и на физички и на психички живот погођених лица, јер стварају разне трауме или препреке да би ова лица могла да равноправно учествују у друштвеним активностима. Због тога се још у специјалним школама за слушно хендикепирану децу у настави посебна пажња посвећује спортској активности, кроз коју се настоји да се последице хендикеп елиминишу и допринесе побољшању општег животног тонуса. Овде се, пре свега, мисли на компензирање виталних капацитета плућа, који су, с обзиром да се глувонема лица у разговору претежно служе гестикацијом, знатно смањени, што има великог утицаја и на њихову радну кондицију, а касније и на дужину њиховог радног века. Поред тога, кроз спорт се утиче и на развој других значајних чинилаца, што омогућује успешније васпитање, образовање, социјализацију деце. Према томе, спорт код глувих истовремено има и корективну, и компензаторску и рекреациону улогу, што значи да се последице бављења њим код ових лица манифестују истовремено на физиолошке, социолошке и економске аспекте, због чега му се посвећује посебна пажња.

Оснивање Савеза за рекреацију и спорти инвалида

Од почетка 1966. године на територијама република и покрајина у Југославији, основани су републички и покрајински савези за спорт и рекреацију инвалида. То је период оснивања јединствених спортских

организација свих инвалидних лица, без обзира на порекло настајања инвалидитета (из радног односа, НОР, ЈНА или од рођења), на врсту и тежину (ампутирци, слепи, глуви, параплегичари, као и разна друга обољења) и без обзира на пол и године старости. Републички и покрајински савези на својим територијама оснивали су основне спортске организације инвалида (друштва или клубове).

У зависности од традиција које постоје у појединим регионима, од природних и материјалних услова и заинтересованости, инвалиди упражњавају ове спортске дисциплине: атлетика, шах, стрељаштво, куглање, боћање, стони тенис, пливање, спортски риболов, лов, бициклизам, аутомобилизам, планинарење, скијање, вежбање у вештини ходања протезама, одбојка, кошарка, рукомет, седећа одбојка, рол-бал (игра са звечећом лоптом за слепе), приређивање излета и логоровања, одржавање другарских вечери и др.

Учествује се и у спортским приредбама које организују спортске организације здравих („Радничке спортске игре“, „Југословенске спортске игре“ и др.).

Добровољне организације за спорт и рекреацију инвалида функционисале су по јединствено постављеној пракси утврђеној основним правилима и статутима за савез, републику и покрајину. Обједињавале су и усмеравале рад спортских савеза инвалида на територији Југославије; помагале оснивање нових спортских организација и размењивале међусобна искуства по свим питањима; организовале и одржавале курсеве и течајеве за оспособљавање стручних кадрова; договарале се о акцијама и предузимању мера за побољшање стручног и систематског рада; подржавале увођење научних метода истраживања у области спортско-рекреативних активности инвалида; организовале пропаганду и популарисале ова кретања међу инвалидима, ради њиховог масовног укључивања; обавештавале јавност са циљем да она прихвати и помогне настојање инвалида за њихово ангажовање на плану спорта и рекреације; организовале домаће и међународне сусрете и такмичења, са циљем размене искустава; подстицале акције на издавању стручних публикација, брошура и књига; подстицале снимање популарних краткометражних филмова из спортско-рекреативних активности инвалида и организовале размену истих са циљем обогаћивања праксе.

Увиђајући значај спортско – рекреативних активности за целокупан живот и опстанак особа са инвалидитетом, формиран је Спорски Савез инвалида Србије, 1965. године.

То је спортска организација особа са инвалидитетом, хуманитарног карактера. Њен основни циљ је укључивање свих категорија, у спорт-

ске активности, ради побољшања и унапређења њиховог психофизичког стања, како би се укључили у „нормалан“ живот.

Чланице овога Савеза су организације са територије Републике Србије чији су чланови особе са инвалидитетом, из свих инвалидно-хуманитарних организација (особе са параплегијом, особе са церебралном парализом, особе са дистрофијом, слепи и слабовиди, глуви и наглуви, ратни војни и цивилни инвалиди и инвалиди рада), а регистровани су код Министарства омладине и спорта тј. у Агенцији за привредне регистре.

Распадом бивше Југославије, укида се Савез за спорт и рекреацију инвалида Југославије, а као њени настављачи остају Савез за спорт и рекреацију инвалида Црне Горе, Спортски Савез инвалида Србије и Спортски Савез инвалида Војводине, који су новим Законом о спорту пререгистровани 1998. године у Министарству за омладину и спорт републике Србије.

Године 1999. формиран је Параолимпијски комитет Југославије, а 22.12.2004. године, Параолимпијски комитет Србије.

Успостављена је ближа сарадња чији је значај удруженог деловања и заједничког и синхронизованог наступања пред свим надлежним институцијама, заступајући интерес спорта особа са инвалидитетом.

Оснивањем Савеза за спорт и рекреацију инвалида, који је требао да обједини све савезе односно комисије за спорт хуманитарних организација (слепих, глувих, физичких инвалида, церебралаца, инвалида рада, ратних војних инвалида итд.), утицало је на то да су се глуви повукли, па је спорт међу глувима почео да стагнира, јер нису добијали ни десети део онога што су некада имали као самостална организација. Систем договарања и приоритета у добијању средстава је знатно опао, јер су се глуви међу много јачим организацијама нашли на зачељу. Тако се јавио отпор код многих организација глувих и наглувих, да приступе Савезу за спорт и рекреацију инвалида.

Када је дошло до реорганизације спорта у целини, дошло је и до реорганизације Спортског савеза глувих, па је Савез глувих Југославије 1975. године донео одлуку о укидању Спортског савеза глувих и формирању Комисије за спорт и фискултуру при Савезном одбору Савеза глувих Југославије. Тада је препоручено да се и при републичким одборима формирају комисије за спорт. Реализујући одлуку свог вишег органа, Републичка конференција СГС је 1976. године укинула Савез за спорт Србије, чиме је он изгубио статус правног лица, и 9. VII 1976. године основала Комисију за спорт и рекреацију глувих, као помоћни орган Републичке конференције.

У оквиру Савеза глувих и наглувих Србије одвијале су се рекреативно-спортске активности у циљу социјалне интеграције глувих, док је Спортски савез глувих Србије вршио селекцију и одабир спортова и спортиста за учешће на међународном плану.

Спортски савез глувих Југославије, као и спортски савези глувих многих земаља, учлањени су у Међународну спортску федерацију глувих – SISS, која је основана 1924. године у Паризу, са циљем:

- да подстиче односе између земаља ради развоја појединих спортских дисциплина које упражњавају глуви,
- да руководи развојем спорта међу глувима у целом свету,
- да обезбеди редовно одржавање међународних спортских игара глувих – олимпијаде.

Позната су међународна такмичења глувих: Међународне спортске игре глувих – Олимпијаде, Европска првенства глувих, Балкански шампионати глувих, интернационални турнири са такмичењем у појединим спортским гранама, пријатељски међународни сусрети у оквиру националних, покрајинских или клупских репрезентација у разним спортским гранама.

На интернационалним такмичењима наши глуви спортисти су постигли изванредне спортске резултате, што је резултат добро организованог система такмичења у оквиру Спорског савеза глувих Југославије и спортских савеза глувих у републикама и покрајинама СФРЈ.

Освајане су бројне медаље у разним спортским гранама, како екипним тако и индивидуалним такмичењима. Радило се много и добро, окупљан је читав тим стручњака, ентузијаста и добровољаца. Постигнути су многи ванредни резултати, а наступ наших спортиста, захваљујући тим успесима увек је очекиван са одговарајућим респектом и пажњом. Стално је одржаван континуитет добрих резултата а тиме су и глуви спортисти дали свој допринос угледу Југославије, Србије и спорта у целини, у очима светске јавности.

Репрезентација глувих Југославије у **фудбалу** је од 1953. до 1969. године на Светским играма глувих пет пута узастопно освајала златне медаље. На последњем наступу у Малмеу 1973. године заузели треће место и од тада, због недостатка финансијских средстава, више не учествују на тим играма.

Глуви **рукометаши** Југославије су пет пута узастопно, од 1969. до 1985. године били светски прваци, да би у свом последњем наступу у Риму 2001. године освојили сребрну медаљу.

- На Европском првенству глувих у рукомету које је одржано у Истанбулу од 18. до 25. септембра 2005. године Репрезентација СЦГ је освојила треће место
- На Европском првенству глувих у рукомету које је одржано у Истанбулу од 18. до 25. септембра 2005. године Репрезентација СЦГ је освојила треће место.
- На IX Европском првенству глувих у рукомету, које је одржано у Београду од 01. до 06. септембра 2008. године, репрезентација Србије освојила је златну медаљу.
- На Европско првенство глувих у рукомету у Удинама у Италији од 14. до 24. априла 2012. године, глувих рукометаши Србије су освојили треће место – бронзану медаљу.
- На XXI (Deaflympics) Олимпијским играма глувих, Тајпеј на Тајвану (04-14. септембар 2009. године) рукометна репрезентација глувих Србије освојила је сребрну медаљу.
- На XXII (Deaflympics) Олимпијским играма глувих које су одржане у Софији (Бугарска) од 26. јула до 4. августа 2013. године, рукометаши Србије освојили су сребрну медаљу.

Од осталих екипних спортова, само су рукометашице и одбојкаши у свом једином наступу на Светским играма глувих, које су одржане у Београду 1069. године освојили златну, односно сребрну медаљу.

Глуви рвачи из Суботице годинама су освајају медаље на олимпијадама глувих спортиста, првенствима Европе и Балкана, наступајући за репрезентацију глувих Југославије.

На XX ОЛИМПИЈСКИМ ИГРАМА ГЛУВИХ које су одржане у Мелбурну у Аустралији, 2005. године, за репрезентацију глувих СЦГ, Сенад Ризвановић је освојио прво место и златну медаљу, а Петер Тоћ треће место и бронзану медаљу.

У Билој Церкви (Бела Црква) у Украјини, 2007. године, на Европском првенству глувих у рвању грчко-римским стилем и слободним стилем репрезентативци Србије вратили су се са једном златном и две бронзане медаље: Сенад Ризвановић је освојио златну медаљу у категорији до 60 кг; Атила Вајда је освојио бронзану медаљу у категорији до 55 кг; Петар Кемивеш је освојио треће место и бронзану медаљу у категорији до 120 кг.

На Светском првенство глувих у рвању у грчко-римском и слободном стилу 2008. године у Јеревану у Јерменији, Атила Вајда је освојио треће место и бронзану медаљу у слободном стилу.

Треба истаћи да је Сенад Ризвановић освојио треће место на државном првенству Србије за 2008. годину, иако је у одмаклим годинама и престао да се активно такмичи 2007. године. Сенад Ризвановић је иначе једини глуви спортиста Србије који је добио државну пензију као заслужни спортиста (такмичећи се у категорији чујућих за репрезентацију Југославије).

Међу најзначајније резултате свакако спадају у успеси **шахиста**. Шахисти Југославије су четири пута заредом били светски прваци, једном су били други и једном трећи, док је београдска Олимпија пет пута била првак Европе, два пута друга и два пута трећа.

На XIV – четрнаестом појединачном Светском првенство глувих у шаху у Сент-Галену, Швајцарска, 2008. године Владимир Класан је освојио треће место. **На XV** појединачном светском првенству глувих у Alma Ati, Kazahstan, Владимир Класан је постао нови светски првак у шаху у конкуренцији глувих шахиста.

У новије време и **стрелци** Србије имају добре резултате на међународном плану.

На XXI Светским спортским играма глувих у Тајпеју на Тајвану, 2009. године, Гордана Миковић Мучибабић освојила је бронзану медаљу у дисциплини ваздушна пушка 40 метака, а успех је поновила и на XXII Светским спортским играма глувих (Deaflympics 2013) у Софији (Бугарска) године где је поново бронзану медаљу, тада у дисциплини ваздушна пушка на 10 метара.

Распадом бивше СФРЈ, оснива се Спортски савез глувих СРЈ, па ССГ Србије и Црне Горе и на крају Спортски савез глувих Србије.

Морамо истаћи и чињеницу да су на основу системских иницијатива и активности (Закон о спорту, Стратегија развоја спорта, Акциони план), национални спорт и Влада Републике Србије створили услове, да сви грађани који су укључени у спортске активности, могу да рачунају на бенефите:

1. Социјално-здравствене: Радне навике, Васпитање и образовање, Јачање здравствених капацитета деце и одраслих, Толеранцију и адаптацију на стрес (психо-физички), Тимски рад, Посвећеност, Храброст, Спортски дух, Социјализација ...
2. Материјално-статусне – врхунским спортистима омогућено стицање статусних потврда, које им доносе одређене погодности приликом запошљавања, решавања животних статусних питања (потврда о врхунском бављењу спортом, потврда да је неко био спортиста међународног или заслужног разреда..) као и финан-

сијску подршку њиховој надарености (стипендије, награде, национална признања, уговори...).

Такође, нормативно су прописана и гарантована права на **спортска признања и награде у националном спорту**:

- **Национална спортска признања** – додељује Министарство омладине и спорта и Влада Републике Србије свим спортистима освајачима медаља на Олимпијским играма, Светским и Европским првенствима у олимпијским дисциплинама (у почетку су признања добијали и тренери и спортисти у олимпијским спортовима);
- **Националне награде** – додељује Министарство омладине и спорта за сваку освојену медаљу спортисти или селекцији и тренеру на Олимпијским играма, Светским и Европским првенствима у олимпијским дисциплинама...

Уредбом о националним спортским признањима и новчаним наградама („Сл. гласник РС“, бр. 8/2013), у члану 3. је прописано: „Национално спортско признање додељује се спортистима, држављанима Републике Србије који као репрезентативци Републике Србије освоје медаљу на Олимпијским играма, Параолимпијским играма, Шаховској олимпијади, светским и европским првенствима у олимпијским и параолимпијским спортским дисциплинама, или су били, односно буду носиоци светског рекорда у олимпијским и параолимпијским спортским дисциплинама, или постану освајачи ДЕЈВИС Куп-а или ФЕД Куп-а Међународне тениске федерације“.

Видимо да глуви спортисти нису обухваћени овом Уредбом, а образложење је да глуви спортисти нису чланови Параолимпијског комитета и не такмиче се на параолимпијским играма. Настојања СГНС и Спортског савеза глувих Србије да се ово питање реши као у многим државама нису уродила плодом

ЗАКЉУЧАК

Можемо закључити да су физичка култура и спорт у великој мери утицали на социјалну интеграцију глувих особа, имајући у виду резултате које су постигли на међународним такмичењима и успесима које су остварили у својим локалним удружењима и на радном месту.

Делатност Савеза глувих и наглувих Југославије, Савеза глувих и наглувих Србије и Спортског савеза глувих, од оснивања до данас, има-

ла је следеће циљеве: развијање спорта и физичке културе код глувих и наглувих, њихову интеграцију у нормалну средину путем такмичења у свим гранама спорта у оквиру својих организација, у оквиру Савеза за рекреацију и спорт инвалида, у конкуренцији са чујућим особама и подизање квалитета спорта глувих особа у сврху што достојнијег представљања себе и своје државе на разним међународним такмичењима.

Спортски живот глувих у Србији развијао се још пре последњег рата. Истина, само фудбал, јер је он код глувих био одвајкада најпопуларнији па је ту особину задржао и данас, када се спорт одвија под сасвим новим условима.

После Другог светског рата одржано је више физкултурних манифестација глувих (слет у Суботици, спортске игре у Загребу, такмичење у Суботици итд.). На свим тим манифестацијама глува омладина Србије показала је у спорту највише успеха освајајући готово сва најважнија прва места и награде.

Глува омладина је у том периоду била одушевљена спортом и упражњавали су га као и чујући. Глувој омладини је физички развој итекако био потребан, јер су тако јачали физичку способност и чинила их здравијим после прележаних болести које су условиле губљење слуха, а самим тим су били друштвено активни.

У спорту глува и наглува лица манифестују и потврђују своје психофизичке способности. Под условом да је спорт прилагођен и одмерен према њиховом инвалидитету, он може постати изванредно корисно средство психофизичког прилагођавања, самопотврђивања, успостављања равнотеже у емоционалном и вољном животу, односно комплетне социјалне интеграције глувих и наглувих.

У светлости нових научних схватања о улози физичке културе у васпитању и рехабилитацији глувих, физичко васпитање треба не само да помогне развијању организма и физиомеханичких функција, већ има задатак да исправи и компензира све оно што је последица глувоће. То значи да физичко васпитање има задатак да код деце и омладине са оштећеним слухом развија њихове основне физичке особине (вештину дисања, вештину покрета и хармонију радњи), да у исто време утиче на развијање храбрости, самопоуздања, душевног мира и сигурности, као низа других вољноморалних особина, које, због губитка слуха, овим лицима недостају.

ЛИТЕРАТУРА

1. <http://limpingchicken.com>
2. http://www.savremenisport.com/Osnove_Sport_i_drugi_srodni_pojmovi.html
3. Алманах Савеза глувих Југославије, Загреб 1951.
4. Архива Савеза глувих и наглувих Србије
5. Архива Спортског савеза глувих Југославије
6. Архива Спортског савеза глувих Србије
7. Глас глувих, Савез глувих Југославије, 1952 -1953.
8. Десовац , Часопис СГЈ, 1950.
9. Ђурђевић, Н. (2010), Међународно-правни аспекти односа спорта и здравља, Правни факултет, Крагујевац.
10. Закону о спорту („Сл. гласник РС“, бр. 24/2011 и 99/2011)
11. Јанкес, Г. (1971) Спорт и рекреација у психофизичкој рехабилитацији инвалида, Култура, Београд
12. Јурас, З. (1971), Задаци физичког одгоја у склопу рехабилитације дјецe и омладине с поремећајима слуха, Савез за спорт и рекреацију инвалида Југославије, Београд.
13. Митровић, М. (1971), Спорт као средство рехабилитације лица са оштећеним слухом, Савез за спорт и рекреацију инвалида Југославије, Београд
14. Наш глас , часопис СГЈ, 1954 – 1976.
15. Наша ревија , часопис СГЈ, 1977– 85.
16. Одавић, Ј. (1964), Двадесет година рада Савеза глувих Југославије, Савез глувих Југославије, Београд.
17. Одавић, Ј. (1971) Спорт као саставни део рехабилитације глувих, Савез за спорт и рекреацију инвалида Југославије, Београд
18. Савић, Љ. (1986), Четврта деценија Савеза глувих и наглувих Србије , Републичка конференција Савеза глувих и наглувих Србије, Београд.
19. Савић, Љ. (1999) Пола века рада за добро глувог човека , Савез глувих и наглувих Србије, Београд.
20. Савић, Љ. (2004), Шездесет година Савеза глувих и наглувих Србије , Савез глувих и наглувих Србије, Београд.

21. Споменица (1955), Десетогодишњица рада СГЈ 1944-1954, Београд.
22. Споменица десетогодишњице рада Савеза глувих Србије (1954), Савез глувих Србије, Београд.
23. Стевановић, М. (1964), Спорт и рекреација као метод лечења, „Повратак у живот”, Београд
24. Стевановић, М. (1971), Спорт и рекреација у психофизичкој рехабилитацији инвалида, Култура, Београд.
25. Стевановић, М., Нецић, М (1969), Спорт и рекреација у рехабилитацији инвалида, Савез за спорт и рекреацију инвалида Југославије, Београд.
26. Уредба о националним спортским признањима и новчаним наградама („Сл. гласник РС“, бр. 8/2013)

ROLE OF PHYSICAL EDUCATION AND SPORT IN DEAF INTEGRATION PROCESS

VASO OBRADOVIĆ

Association of Deaf and Hard of hearing of Serbia, Belgrade

SUMMARY

Sport as an integral part of rehabilitation of the deaf and hard of hearing should become a socially recognized and respected method of professional rehabilitation of these persons.

As seen from above, physical education, sport and recreation have a significant part in the entire process of rehabilitation of deaf people, as well as in the period of their later social adaptation and integration in the hearing environment.

It is necessary to systematically conduct physical education with deaf children at an early age at home and in preschool. This task is even more emphasized in the period of primary and secondary school, but also in mature age of deaf people, through sports and recreational activities. Sport has a very important role in positive social adaptation of the deaf, both at the workplace and in the hearing environment.

Previous experience of Association of the Deaf and Hard of hearing of Yugoslavia and Serbia in sport development among their members unambiguously confirms that through sport hearing disabled person is given a remarkable compensation in the purpose of his active and creative role in the workplace, his physical and mental health is affected, and therefore everyday problems are better resolved. Therefore, he is not creating himself neither the society difficulties which would, undoubtedly, appear in the absence of sport and recreation.

Rehabilitation process of deaf through sport should be continued within the united activities of the Sporting Association of Deaf of Serbia, Sport and Recreation Association of Disabled persons as well as on the international level.

KEY WORDS: physical education, sport, deaf