УДК 376.33
Примљено: 25.9.2009.
Оригинални научни чланак

Надежда Д. ДИМИЋ
Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, Београд
Стеван Ј. НЕСТОРОВ
Школа „Радивој Поповић“, Земун

СТАВОВИ СУРДОЛОГА О ОБЛИКУ ОБРАЗОВАЊА И ВАСПИТАЊА ВИШЕСТРУКО ОМЕТЕНЕ ДЕЦЕ ОШТЕЋЕНОГ СЛУХА

У раду је приказан облик едукације и рехабилитације вишеструко ометене деце оштећеног слуха у школама за децу оштећеног слуха у Србији. Испитали смо ставове дефектолога сурдолога о могућностима и облицима едукације и рехабилитације вишеструко ометене деце оштећеног слуха. Истраживањем је обухваћено 18 дефектолога сурдолога који раде као наставници у школама за децу оштећеног слуха у Суботици, Новом Саду, Београду, Земуну, Јагодини, Ужицу и Нишу и који у свом одељењу имају једног или више ученика који поред оштећења слуха има додатну ометеност. На крају рада је дат закључак и предлози за унапређење васпитно образовног рада са вишеструко ометеном децом оштећеног слуха.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: едукација и рехабилитација, вишеструко ометена деца оштећеног слуха, ставови сурдолога.

УВОД

Удружени ефекти оштећења слуха и додатне ометености представљају јединствен и веома сложен проблем детету са ометеношћу, породици, науци и пракси. Вишеструка ометеност у својој клиничкој слици даје далеко више проблема него када је у питању само једна ометеност. Због великих разлика међу слушно оштећеном децом са вишеструком ометеношћу тешко је утврдити њихов број, врсте ометености, нивое њиховог функционисања у било ком погледу, а посебно је тешко испи-

тивати њихов говор и језик и креирати адекватан систем и план и програм за њихово образовање и васпитање.

Разне случајеве вишеструке ометености не можемо посматрати само квантитативно, као прости збир два, три или више оштећења, јер они чине квалитативно нову појаву која захтева посебан приступ и посебне методе.

Сматрамо да је вишеструко ометено глуво и наглуво дете оно дете које поред оштећења слуха има једну или више додатних сметњи као што су: интелектуална ометеност, оштећење вида, телесно оштећење, первазивни развојни поремећај, поремећај у понашању, емоционалне сметње и друге сметње (Димић, Несторов, 2009).

ШКОЛОВАЊЕ ВИШЕСТРУКО ОМЕТЕНЕ ДЕЦЕ ОШТЕЋЕНОГ СЛУХА

Питање школовања, односно плана и програма на основу кога се реализује васпитно образовни рад са вишеструко ометеном децом оштећеног слуха представља посебан проблем. Разне су врсте ометености, а степен ометености је различитог интензитета, што доводи до тешкоћа у организацији њихове рехабилитације. Одељења деце оштећеног слуха су по свом саставу хетерогена у сваком погледу, а присуство ученика са додатном ометеношћу још више отежава рад ученицима и дефектолозима. Од великог је значаја обезбедити овој деци адекватне услове за школовање, па самим тим и адекватан план и програм васпитно образовног рада, односно сурдолошког третмана.

Искуства из земаља које су далеко развијеније од наше су по овом питању веома богата. Вишеструко ометена деца оштећеног слуха прате индивидуализован образовни план и програм (The Individualized Education Plan) који је развијен у сарадњи родитеља, стручњака и детета. Вишеструко ометеној деци оштећеног слуха је неопходно обезбедити посебан, индивидуализован образовни план и програм. Веома је тешко препустити сваком наставнику који ради са овом децом да самостално креира план и програм који му је потребан за васпитно образовни рад. Наставници немају довољно искуства и довољно знања да обухвате све потребе слушно оштећене деце са вишеструком ометеношћу, па би се зато решавању овог задатка требало приступити тимски.

Увидом у страну литературу може се закључити да су се земље попут Америке озбиљно бавиле питањем вишеструко ометене деце оштећеног слуха још 1938. године, када се у документу Одбора за образовање

(Board of Education, 1938) наводи да се у специјалним школама за глуву децу програм треба бити прилагођен способностима сваког детета, па и деце оштећеног слуха која имају додатне проблеме следећих типова:

а) медицинске проблеме (епилепсија, оштећења вида, психичка обољења)

б) деца са ометеношћу која су способна за едукативни третман (сметње у учењу, поремећаји понашања)

в) едукатибилна ментално ретардирана глува деца, која представљају категорију која захтева посебан приступ.

Такође, глуву децу са вишеструком ометеношћу сврставају у две основне категорије:

1) деца која су едукабилна

2) деца која се могу обучавати .

Ове разлике се заснивају на процени будућег друштвеног живота и могућности економске независности у одраслом добу (Johnson, 1967, Leenthouts , 1959.)

Из предходног се види да је препозната разлика између глуве деце која се могу школовати и оне која се не могу школовати. Исти аутори наводе да школовање едукабилне деце треба да се спроводи у специјалним школама за глуву децу, а да неедукабилна деца требају да буду обухваћена стручним радом у другим установама које нису школе.

„Глува едукабилна ментално хендикепирана деца ће када достигну одраслу доб бити способна да функционишу у друштву као релативно независни грађани“ (Mangan, 1964.). Из предходне дефиниције се препознаје циљ едукације глуве деце са интелектуалном ометеношћу, а то је припрема за самосталан живот.

Тешко је утврдити и проценити степен додатне ометености код детета оштећеног слуха, посебно када је у питању интелектуална ометеност. Не постоје довољно добри инструменти и јасни диференцијално/дијагностички критеријуми који би прецизно одредили степен и врсту додатне ометености код деце оштећеног слуха. Осим тога, до сада није прописано који је минимум IQ-а потребан да би дете оштећеног слуха могло успешно да се едукује, односно да прати предвиђен план и програм васпитно образовног рада..

Највећи број података у страној литератури се може наћи за децу оштећеног слуха која као додатно оштећење имају интелектуалну ометеност, јер ове деце има највише. Осим тога, глува и наглува деца са интелектуалном ометеношћу захтевају посебан план и програм, односно искључиво прављење индвидуалног образовног плана.

Школовање вишеструко ометене глуве и наглуве деце у свету се реализује кроз различите облике. Већина специјалних школа за глуву и на-

глуву децу у свету има посебна одељења у којима су деца са додатном ометеношћу. Бројне су и школе које су специјализоване само за рад са вишеструко ометеном глувом децом или само са глувом и наглувом децом са интелектуалном ометеношћу.

Третман вишеструко ометене глуве и наглуве деце је изузетно сложен и захтева израду индивидуализованих образовних планова и програма и у нашем систему школства. Школа би требала да има ове планове који би обухватили детаљан опис актуелног функционисања детета (у целини и по свим областима развоја), индивидуалне карактеристике детета, као што су способности, потребе, интересовања, циљеве чије се остварење очекује у одређеном временском периоду, облике, типове и методе рада, затим нивое, садржаје и учесталост подршке. Неопходно је прецизно дефинисати и задатке појединих чланова тима и начин праћења и вредновања постављених циљева.

Са сурдолошког аспекта посматрано, оштећење слуха је примарни хендикеп јер је то најчешће примарни узрок застоја говорно-језичког развоја. Радом у пракси се поставља питање критеријума који треба да одреде да ли ће се дете школовати и васпитавати у школи за децу оштећеног слуха или у некој другој установи, у зависности од врсте и тежине ометености. Основни критеријум би требало да буде едукабилност детета, тј. да ли дете има интелектуалне капацитете за било коју врсту интелектуалног ангажовања, учења и стицања навика. У страној литератури се може наћи доста супротстављених мишљења. Тако Sellin, 1964., предлаже да специјалне школе за глуву и наглуву децу треба да обезбеде услове за децу која су едукабилна, али не и само која су способна за тренинг. Овај аутор сматра да неедукабилану децу треба упућивати у установе за „ментално ретардирану децу". Leenhouts 1959., поставља питање о глувом детету са интелектуалном ометеношћу укљученом у редовни разред специјалне школе за глуву и наглуву децу и предлаже да је ову децу потребно обухватити у оквиру одвојених одељења за интелектуално ометену глуву и наглуву децу, која могу бити у саставу исте установе или као посебне организационе јединице. MacPherson,1952., говори о едукацији вишеструко ометене глуве деце и препоручује да би у раду са овом децом стручњаци требало бити обучени за рад са децом која имају оба хендикепа, нпр. за рад са интелектуално ометеном и слушно оштећеном децом.

Leshin и Stahlecker, 1964., су закључили да ограничени потенцијали за учење доводе до већег «едукационог хендикепа» него када је у питању само оштећење слуха и да би слушно оштећена деца са најтежим облицима менталног оштећења требало бити смештена и образована у установама за ментално ретардирану децу. Са наводима овог аутора се

не слажу Warren и Kraus, 1963., који сматрају да су „сви наставници дефектолози без обзира на специјалност ипак учили о разним проблемима у учењу, али проблем комуникације са глувом децом и та техника је веома специјализована. Ретко који наставник интелектуално ометене деце би то знао, за разлику од свих наставника глуве деце".

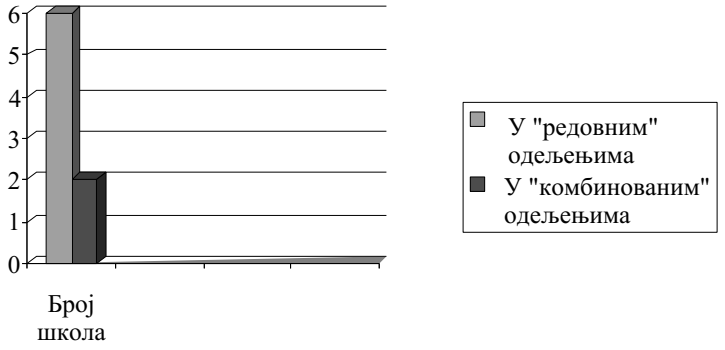
У домаћој литератури се не могу наћи радови који су се систематски бавили овом тематиком, али је свакако потребно да сваки дефектолог у одређеној мери буде упознат са осталим врстама ометености, поред оне за коју се специјализовао.

ШКОЛОВАЊЕ ВИШЕСТРУКО ОМЕТЕНЕ ДЕЦЕ ОШТЕЋЕНОГ СЛУХА У СРБИЈИ

На овим просторима до сада нису постојала истраживања која би нам дала прецизне податке о школовању вишеструко ометене деце оштећеног слуха, о њиховом броју, врсти ометености и о говорно-језичким дефицитима.

У Србији постоји осам школа за децу оштећеног слуха. У оквиру нашег истраживања закључили смо да у свим школама за глуву и наглуву децу у Србији има деце која поред оштећења слуха имају додатну ометеност.

У две од осам школа постоје посебна, тзв.комбинована одељења, односно одељења за вишеструко ометену децу. У шест школа за децу оштећеног слуха вишеструко ометени ученици су укључени у редовна одељења за ученике оштећеног слуха (Графикон 1.).



Графикон 1 - Облик школовања вишеструко ометене деце у школама за децу оштећеног слуха у Србији.

Поменуто истраживање је показало да су сва одељења глуве и наглуве деце у школама за децу оштећеног слуха у Србији по свом саставу хетерогена у сваком погледу.

Званичан план и програм васпитно образовног рада са вишеструко ометеном глувом и наглувом децом не постоји, па је јасно да су дефектолози препуштени сами себи у избору и планирању садржаја, односно у прилагођавању и избору садржаја програма васпитно образовног рада који се односи на децу оштећеног слуха без додатне ометености.

Због великог броја деце оштећеног слуха са додатном ометеношћу школе за децу оштећеног слуха у Србији би требало да придају посебан значај питању едукације и рехабилитације ове деце. Ово питање се односи на прилагођавање васпитно образовних садржаја могућностима ове деце, посебан систем дефектолошке подршке овој деци, начин организације васпитно образовног рада, итд.

ЦИЉ ИСТРАЖИВАЊА

Циљ истраживања је био да се испитају ставови дефектолога -сурдолога који раде са вишеструко ометеном децом оштећеног слуха у вези едукације и рехабилитације вишеструко ометене деце оштећеног слуха.

ИНСТРУМЕНТИ

Примењен је специјално дизајниран упитник за дефектологе сурдологе који раде у школама за децу оштећеног слуха (Несторов С., Димић Н., 2009).

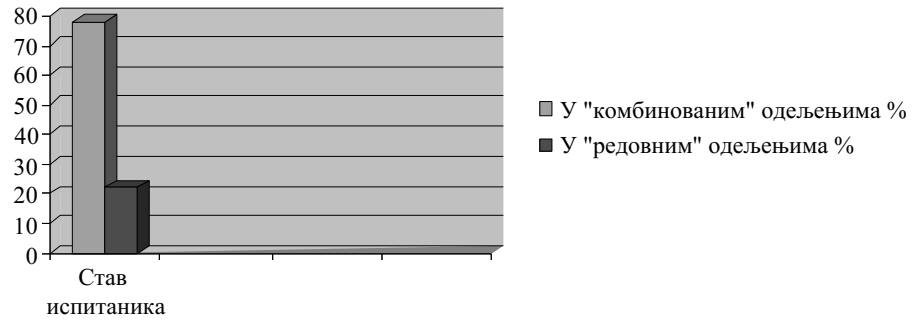
УЗОРАК

Истраживањем је обухваћено 18 дефектолога сурдолога који раде као наставници у школама за децу оштећеног слуха у Суботици, Новом Саду, Београду, Земуну, Јагодини, Ужицу и Нишу и који у свом одељењу имају једног или више ученика који поред оштећења слуха има додатну ометеност.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

На основу података добијених испитивањем ставова дефектолога -сурдолога о васпитању и образовању вишеструко ометене деце оштећеног слуха можемо закључити да се одговори испитаника веома разликују и да су њихова мишљења супростављења по питањима организације облика школовања, плана и програма и потреба вишеструко ометене деце оштећеног слуха.

На питање да ли сматрају да је за школовање вишеструко ометене деце оштећеног слуха боље редовно одељење или посебно одељење у школи за децу оштећеног слуха, добили смо следеће податке. Став да је за вишеструко ометену децу потребно обезбедити школовање у посебним одељењима има 77.77% испитаника, а став да ова деца треба да буду у одељењима са децом без вишеструке ометености има 22.22% испитаника. Овакав став испитаника је у супротности са актуелним стањем у школама за децу оштећеног слуха у Србији, што се тиче овог питања (Графикон 2).



Графикон 2 – Став испитаника о облику школовања вишеструко ометене деце у школама за децу оштећеног слуха у Србији.

Сви испитаници, 100%, су се изјаснили да није била њихова жеља да раде са вишеструко ометеном децом, већ да распоређивање на то радно место није зависило од њих, али да им то не смета.

На питање да ли је пожељно да у разреду имају вишеструко ометено дете оштећеног слуха, највећи број испитаника, њих 68.42%, је одговорило да је пожељно да у њиховом одељењу нема вишеструко ометене деце оштећеног слуха. Само 10.52% наставника сматра да је пожељно

да у свом одељењу имају вишеструко ометену децу оштећеног слуха, док се 21.05% наставника изјаснило да им је свеједно.

Вишеструко ометене деца оштећеног слуха у редовном разреду школе за децу оштећеног слуха ометају и отежавају васпитно-образовни рад, а то је став 94.44% наставника, док њих 5.55% има став да присуство вишеструко ометене деце не утиче битно на васпитно-образовни процес.

Боравак вишеструко ометене деце оштећеног слуха у редовном одељењу школе за децу оштећеног слуха делује на ово дете подстицајно, према ставу 27.77% испитаника, док 72.22% испитаника има став да боравак вишеструко ометене деце оштећеног слуха у редовном одељењу школе за децу оштећеног слуха делује на ово дете негативно јер наставник не може да му се посвети у довољној мери.

Ставови испитаника о структури одељења деце оштећеног слуха су следећи: у редовним одељењима школе за децу оштећеног слуха треба да буду деца без додатних ометености је став 38.88% испитаника. Овде су испитаници посебно издвојили категорију деце оштећеног слуха са интелектуалном ометеношћу, односно 50.00% испитаника има став да сва глува и наглува деца која немају ментална оштећења треба да буду у редовном одељењу. Најмањи број испитаника, њих 11.11%, има став да сва деца без обзира на врсту додатне ометености могу бити у редовним одељењима школе за децу оштећеног слуха.

Желели смо да сазнамо на основу каквог плана и програма наставници сурдолози реализују васпитно образовни рад са вишеструко ометеном децом оштећеног слуха у Србији и дошли смо до података да се 50% испитаника изјаснило да ова деца прате план и програм као и деца оштећеног слуха без додатне ометености, а исто толико испитаника, односно њих 50%, се изјаснило да ова деца прате посебан, прилагођен план и програм.

На питање да ли у раду са вишеструко ометеном децом оштећеног слуха користи другачије методе, 27.77% испитаника се потврдно изјаснило не наводећи на предвиђеном месту које су то методе, док је 72.22% испитаника потврдило да не користе друге методе, већ да користе исте методе као у раду са глувом и наглувом децом без вишеструке ометености.

На питање да ли вишеструко ометена деца остварују адекватну комуникацију са осталом децом и особљем у школи 55.55% испитаника је потврдно одговорило, док 44.44% испитаника сматра да комуникација није адекватна.

У вези организације слободног времена, 11.11% испитаника сматра да се организација слободног времена и слободних активности разли-

кује у односу на врсту ометености, док њих 88.88% сматра да се у том погледу ништа не разликује, већ је све исто.

ЗАКЉУЧАК

На основу података добијених испитивањем ставова дефектолога сурдолога о школовању вишеструко ометене деце оштећеног слуха можемо закључити да се одговори испитаника веома разликују и да су њихови ставови супростављени по питањима организације облика школовања, плана и програма и образовних и друштвених потреба вишеструко ометене деце оштећеног слуха. Различити ставови нису у зависности само од школе у којој је спроведено истраживање, већ су одговори и ставови различити међу испитаницима унутар истих школа.

Оно око чега се већина испитаника слаже је став да вишеструко ометена деца могу остварити боље резултате уколико је рад организован у оквиру посебних одељења, као и да присуство деце са додатном ометеношћу у редовном одељењу школе за децу оштећеног слуха отежава реализацију васпитно образовног процеса.

Због тога што не постоји званични план и програм васпитно образовног рада за вишеструко ометену децу оштећемог слуха, јасно је да су испитаници у недоумици по питању плана и програма.

Од испитаника сурдолога добили смо и корисне сугестије и предлоге за унапређење праксе, на чему се искрено захваљујемо.

Вишеструко ометена деца оштећеног слуха имају велике тешкоће у усвајању знања и вештина и велике тешкоће функционисања у социјалном пољу. Најчешће се налазе у школама за децу оштећеног слуха. Вероватно је да у Србији постоји одређени број вишеструко ометене глуве и наглуве деце која нису укључена у образовни систем.

У школама за децу оштећеног слуха, деца са вишеструком ометеношћу школују се у посебним одељењима и у оквиру редовних одељења ових школа. Примењују се наставни планови и програми за глуву и наглуву децу. Званични план и програм за васпитно образовни рад са вишеструко ометеном глувом и наглувом децом не постоји.

Неопходно је укључивање вишеструко ометене глуве и наглуве деце у образовни систем у складу са њиховим потребама и могућностима путем примене индивидуализованих образовних програма.

У раду са овом децом немогуће је ослањати се на постојеће школске програме, као што су програми за децу са оштећењем слуха. Третман би требало планирати у складу са дететовим могућностима, у циљу постизања максималног развоја говора и језика, општег функцио-

нисања, комбиновањем различитих програмских садржаја, метода и поступака.

Дефектолози сурдолози, испитаници у овом истраживању, нису у довољној мери упознати са питањима која се односе на вишеструко ометену децу оштећеног слуха.

ЛИТЕРАТУРА

1. American Psychiatric Association: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 4th edn. Washington, DC:APA, 1994.
2. Анализа постојећег стања у образовању деце са посебним потребама и предлози за даље акције, Министарство просвете и спорта Републике Србије, 2003.
3. Board of Education: Report on the comitee of inquiru into problems relating to children with defective hearing, Her Majestys Stationery Office, London, 1938.
4. Bunch, G.& Melnyk, T.: A review of the evidence for a learning-disabled and hearing impaired sub-group, American Annals of the Deaf, 1989, 134, 297-300. http://www.ericdigests.org
5. Critchfield, A.B.: Meeting the mental health needs of persons who are deaf and persons who are deaf and mentally ill, NASMPHPD, Washington D.C., 2002.
6. Димић, Д. Н., Ковачевић, Т.: Специфичности лексике у писаном изражавању деце оштећеног слуха основношколског узраста, Београдска дефектолошка школа, 1998, 1, 14-30.
7. Димић, Д. Н., Ковачевић, Т.: Знаковни, говорни и писани речник код деце оштећеног слуха, Београдска дефектолошка школа, 2004, 2-3, 69-77.
8. Димић, Д.Н.: Говорно-језички дефицити код глуве и наглуве деце, Друштво дефектолога Србије и Црне горе, Београд, 2003.
9. Димић, Н., Несторов, С.: Разумљивост говора код вишеструко ометене глуве и наглуве деце, Београдска дефектолошка школа, 2009, 2, 13-27.
10. Doctor, P.V: Directory of services for the deaf in the US, American annals of the deaf, 1970.
11. Ђоковић, С.: Индивидуални третман код деце оштећеног слуха, Дефектолошки факултет, Београд, 2004.
12. Ђоковић, С.: Усклађеност латерализованости код деце оштећеног слуха и деце са развојном дисфазијом, Београдска дефектолошка школа, 1, 39-48, Београд, 2009.
13. Frisina, D.R.: A psychological study of mentally retarded deaf children, Northwestern University, University microfilms, Publication 13, 1955.
14. Ganzburg, H.C.: Social competence and mental handicap, London, 1969.
15. Голубовић, С. и сарадници: Сметње и поремећаји код деце ометене у развоју, Дефектолошки факултет, Београд, 2005.

16. Грбовић, А., Јаблан, Б.: Учесталост вишеструке ометености код визуелно оштећене деце и одраслих, Београдска дефектолошка школа, 1, 115-123, Београд, 2009.
17. Група аутора: Дефектолошки лексикон, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1999.
18. ICD-10 класификација менталних поремећаја и поремећаја понашања, клинички описи и дијагностичка упутства, Женева, 1992, Завод за ментално здравља, Београд, 1992.
19. Исаковић, Љ., Димић, Н.: Допуњавање реченица код глувих и наглувих ученика и ученика који чују, Београдска дефектолошка школа, 1, 19-31, Београд, 2008.
20. Јаблан, Б., Грбовић, А.: Вишеструко ометена визуелно оштећена деца, Социјална мисао, бр. 57/1, (стр. 47–59), Београд, 2008.
21. Johnson, W.L.: The institutionalized mentally retarded deaf, US Government printing office, Washington D.C, 1964.
22. Ковачевић, Т.: Активни и пасивни речник код глуве и наглуве деце, Београдска дефектолошка школа, 2004, 2-3, 1-14.
23. Leenthouts, M.A.: The mentally retarded deaf child, Colorado school for the deaf, Colorado Springs, Colorado, 1959.
24. Leshin, G., Stahlecker, L.: Academic expectancies of slow-learning deaf children, The Volta review, New York, 1962.
25. Levine, E.S.: The psychological service programs of the Lexington School for the Deaf, American annals of the Deaf, 1948.
26. Mencher, G. T, & Gerber, S. E. (Eds.): The multiply handicapped hearing-impaired child, New York, NY, Grune and Stratton, 1983.
27. Микић, Б.: Синдромска оштећења слуха, Специјална едукација и рехабилитација, 3-4, 13-25, Универзитет у Београду, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, ЦИДД, Београд, 2007.
28. Миладиновић, В.: Методика српског језика за лако ментално ретардирану децу, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 2003.
29. Nance, WE.: The Genetics of deafness, Mental retardation & developmental disabilities, 9:109-119, 2003.
30. Несторов С., Васпитни рад са глувом и наглувом децом са вишеструком ометеношћу и/или поремећајима у понашању, Дани дефектолога Србије, Зборник резимеа стр.24, Врњачка бања, 2006.
31. Радоман, В.: Сурдопсихологија, Дефектолошки факултет, Београд, 1996.
32. Реформа образовања ученика са посебним потребама, Министарство просвете и спорта Републике Србије, 2004.
33. Савић, Љ.: Методика рада са децом оштећеног слуха, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1982.
34. Славнић, С.: Формирање говора код мале глуве деце, Дефектолошки факултет, Београд, 1996.

35. Sellin, D.F.: Mentally retarded hearing handicapped learner, Implications for teacher education, The Volta review, New York, 1965.
36. Вучинић, В., Ешкировић, Б., Маћешић-Петровић, Д., Анђелковић М.: Компетенције за рад са особама оштећеног вида са вишеструким сметњама, Београдска дефектолошка школа, бр. 1, стр. 101-113, Београд, 2009.
37. Warren, S.A., Kraus, M.J.: Deaf children, mental retardation and academic expectations, The Volta review, New York, 1963.
38. Закон о основама система васпитања и образовања, Министарство просвете Републике Србије, 2009.

ATTITUDES OF SURDOLOGISTS ON THE FORM OF EDUCATION OF MULTIPLY DISABLED CHILDREN WITH IMPAIRED HEARING

NADEŽDA D. DIMIĆ
Faculty of Special Education and Rehabilitation, Belgrade
STEVAN J. NESTOROV
School "Radivoj Popović", Zemun

SUMMARY

This paper presents the form of education and rehabilitation of multiply disabled children with impaired hearing in schools for children with impaired hearing in Serbia. We studied the attitudes of defectologists surdologists about the possibilities and forms of education and rehabilitation of multiply disabled children with impaired hearing. Research comprised 18 defectologists surdologists who work as teachers in schools for children with impaired hearing in Subotica, Novi Sad, Belgrade, Zemun, Jagodina, Uzice and Nis, and who have in their class one or more students who, besides hearing impairment, have an additional disability. The final part of the paper provides conclusions and suggestions for improving educational work with multiply disabled children with impaired hearing.

KEY WORDS: Education and rehabilitation, multiply disabled children with impaired hearing, attitudes of surdologists.

УДК 376.3
Примљено: 30.9.2009.
Стручни чланак

Карић ЈАСМИНА
Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, Београд
Николић ГОРДАНА
Завод за унапређење образовања и васпитања, Београд

ВЕРБАЛНА И НЕВЕРБАЛНА ИНТЕРПЕРСОНАЛНА КОМУНИКАЦИЈА И НЕВЕРБАЛНИ КОМУНИКАТИВНИ МОДЕЛИ

Питања: гест, да или не, када и у којој мери? су питања која муче стручњаке широм света. У једном се слажу сви: „Језички модел који се примењује у раноинтервентним програмима утиче на успешан интерперсонални и комуникативни развој деце оштећеног слуха на рецептивном и експресивном нивоу". Међутим, његов утицај није пресудан и развој ове деце умногоме ће зависити од њиховог слушног статуса, времена настанка глувоће, модела комуникације који се користи у непосредном окружењу детета, али и периода када је започета рехабилитација слушања и говора.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: знаковни говор, вербална и невербална комуникација, дете оштећеног слуха.

УВОД

У литератури има врло мало података о раној историји знаковног језика. Коришћење знакова од стране глувих забележено је у грчким и римским списима, али без икаквих појединости. Проучавање знаковног говора у новије време почиње радовима француског педагога и свештеника, Шарла Мишела Де л'Епеа (Sharla Mishela de L'Epea; 1712-1789; по Савићу, 2002), који је 1775. разрадио знаковни језик за употребу у школи за глуве у Паризу. Порекло његовог система базира се на модификацији знакова које су користили глуви у Француској у то доба, али је употребио и неке знаке из шпанске ручне азбуке. После смрти Де л'Епеа његову школу је преузео опат Сикар (Roch Ambroise Cuce-

ron Sicard 1742-1822; по Савићу, 2002) који је дактилним знацима додао методичке знаке за падеже и граматичке облике, и тиме увео и гест у наставу говора. Сикар је у правом смислу речи зачетник комплексног приступа знаковном језику, пошто је први увео граматичке симболе у знаковни језик, што је представљало искорак тог језика ка лингвистичкој породици правих језика. Поједини страни педагози учили су у л'Епеовој и Сикаровој школи, тако да се утицај тог система раширио на Русију, Ирску и Америку. Чувени амерички педагог Томас Галодет (T. Gallaudet 1, 1787-1851; по Савићу, 2002), донео је у Америку нове знакове и другачији приступ развоју и унапређивању знаковног језика. Ти знакови почели су да се користе заједно са већ постојећим које су користили глуви у Америци. Али, већ крајем деветнаестог века, тачније 1880. године, у Милану, на међународној конференцији о рехабилитацији и образовању особа које не чују, одлуком већине стручњака, стављена је прохибиција на употребу знаковног језика. Стручњаци су прогласили знаковни језик главним кривцем за успоравање правилног развоја деце са оштећеним слухом, као и за маргинализацију особа оштећеног слуха из ширег друштвеног контекста. Знаковни језик, као алтернативни комуникациони модел, тада опстаје већином у неформалним срединама, у којима се налазе искључиво особе које не чују, као и у разним организацијама и асоцијацијама глувих особа. У њима се „одржава ватра" за знаковни језик, и то до шездесетих година прошлог века, када тај језик поново постаје актуелна тема стручњака у многим земљама света.

Данас се велики број истраживања бави темама као што су: улога раних говорних и знаковних програма на развој комуникационих способности, затим транзиција са геста на знаковни језик, први знаци и прве речи, значај језика у емоционалном и социјалном развоју деце која не чују. Затим, питања која се односе на ефекте раног развоја говора у контексту одређеног степена слушног оштећења, развој знаковне комуникације код малог детета са оштећењем слуха које одраста у типичном окружењу, статус детета које одраста са родитељима који чују или родитељима који не чују, социјално-образовни услови који се нуде деци са слушним оштећењем. То су само неке од тема које помажу у одређивању оптималних услова погодних за нормалан развој ове деце, без кашњења за вршњацима.

ПРЕГЛЕД ИСТРАЖИВАЊА

Вербална интерперсонална комуникација код деце са оштећеним слухом отежана је и другачија у односу на комуникацију коју остварују деца која чују, Деца са оштећеним слухом не чују говор и најчешће неразумљиво изговарају речи и поруке, које друго лице, у интерперсоналној комуникацији веома често не разуме. Дете које не чује не прима говорну поруку на рецептивном нивоу, и на тај начин остаје ускраћено за информације, што је разлог његовог заостајања за вршњацима. У ситуацији када се код детета не развија слушање и говор, а најуже дечје окружење наставља једносмерну говорну комуникацију у којој не учествује дете, рецептивни и експресивни говор остаје на нивоу неразумљивих сигнала.

Вербална комуникација код деце са оштећеним слухом заостаје од типичне популације деце како на рецептивном, тако и на експресивном говорном нивоу. Шлезингер и Мидоу (Schlesinger, Medow, 1972, према Славнић 1996), сакупили су податке о језику код 40 глуве и чујуће деце предшколског узраста и утврдили су да 75% глувих поседује говор на узрасту од 28 месеци или мање, док су чујућа деца постигла очекивани ниво за узраст. У прилог томе да деца са оштећеним слухом касније и недовољно развијају вербалну комуникацију на рецептивном и експресивном нивоу је и истраживање Ди Карла (Di Carlo, 1964; према Славнић, 1996) који је изнео да се речник петогодишњег глувог детета састоји од свега 25 речи, а можда и мање, осим ако није било укључено у интезивни говорни третман, док подаци из другог истраживања (Hodgson, 1955; према Славнић, 1996) указују на-то да обдарено дете које не чује од четири до пет година зна око 200 речи, док се од чујућег детета тог узраста очекује око 2000 речи (Славнић, 1996).

Многа истраживања су се бавила писаним језичким изразом као експресивном језичком функцијом код деце са оштећеним слухом. Издвајамо закључке Савића (1988) и Димић (1996), који указују на следеће одлике о писаном језичком изразу деце са оштећеним слухом, узраста од осам и девет година:

- сиромашан вокабулар у односу на вршњаке;
- стереотипија код употребе речи у писаној језичкој продукцији;
- лексички дефицит, посебно код употребе затворене класе речи (заменице, предлози,везници, речце и узвици);
- очигледна несразмера у употреби именица и глагола у односу на остале речи у користименица и глагола (Димић, 2003).

Развој и експресија речника на вербалном нивоу код деце са оштећеним слухом повезана је са рецептивним нивоом поимања пој-

мова. Ако су појмови нејасни, не могу бити јасне мисли, а ни употреба речи не може бити права и адекватна. Да би дете рецептивно и експресивно усвојило узрастно адекватан појмовник, потребно је водити рачуна о следећем: да се појмови усвајају кроз игру, да се прво формирају конкретни појмови, а затим општи, да се поштује принцип очигледности, да се паралелно ради на речнику и реченици, као и да треба водити рачуна о систематичном повећавању лексичког фонда (Димић, 2003).

Невербална интерперсонална комуникација је присутна код све деце а посебан значај има за децу која не чују. Деца која не чују усмеравају изузетну пажњу на визуелне информације и поруке које им шаље околина. Од најранијег узраста свако дете, имитира природну гестикулацију својих родитеља. Дете које не чује поред усвајања природних гестова врло рано усваја и елементе знаковног или гестовног језика, ако га у интерперсоналној комуникацији користе родитељи. Експресија невербалне комуникације изузетно је развијена код деце која одрастају у знаковно језичкој средини. Рецептивни ниво невербалне комуникације код деце која не чују такође је веома добар и често, та деца у најмлађем узрасту савладају и усвоје више знакова него што њихови вршњаци, који чују, усвоје речи.

Резултати добијенн са појединих истраживања указују на чињеницу да се код деце са оштећеним слухом, чији родитељи не чују, раније појављује знаковни језик на експресивном и рецептивном нивоу него што је то случај са говором чак и код деце која чују и одрастају у типичној средини (Meadow,80; ро Marscharki, 1993). Мидоу је пратила развој девојчице са оштећеним слухом (од осмог до двадесет другог месеца живота) чији родитељи комуницирају знаковним језиком. Са деветнаест и по месеци девојчица је показивала 142 знака и четрнаест мануелних слова алфабета. Поређења ради, дете које чује на том узрасту показује и разуме просечно 50 речи. Такође, нека друга истраживања показују да се рецептивна и експресивна функција знаковног језика код деце са оштећеним слухом развија у складу са динамиком развоја вербалне комуникације код деце са нормалним слухом. Такве податке су у својим истраживањима дали следећи истраживачи: Брасел, Квигли (Brasel, Quigley, 1970; Marschark, 1993) Акредоло, Гудвин (Acredolo, Goodwin, 1978; ро Gregory, Knight, McCracken, Powers, Watson, 1998), Гирс (Geers, 1984; ро Gregory, Knight, McCracken, Powers, Watson, 1998). Важно је напоменути да се ти резултати односе само на децу која су од рођења почела да уче знаковни или гестовни језик.

Време усвајања знаковног језика

Стручњаци имају различите ставове о томе када треба почети са учењем знаковног језика. Подаци указују на чињеницу да не постоје разлике у флуентности знаковним језиком између деце која од рођења усвајају знаковни језик и деце која га уче од друге године живота. Истраживања која су испитивала време усвајања америчког знаковног језика код деце, показују да они који су укључени у програм након друге године живота не успевају добро да савладају граматику знаковног језика. Деца која нису у активном програму за учење језика до пете године живота никада не успевају да добро савладају ни знаковни ни вербални језик (Mauberry i Eichen 1991: Lonske, 1990 po Gregory, Knight, McCracken, Powers, Watson, 1998).

Невербални комуникативни модели

По Аристотелу, рука и шака су најизражајнији делови тела, „оруђе над оруђем помоћу кога се и говори". Отуда се за руке може рећи да говоре, а тај начин говорења рукама назива се гест – гестикулација која је основа невербалне комуникације. Према томе, „гест је свака радња којом се ствара неки видни знак од стране једне особе, који се шаље другој особи или посматрачу". Да би неки покрет руком носио атрибут геста, мора, пре свега, да преноси неку поруку, а затим да ту поруку види и друга особа. Тек тада гест добија функцију комуникације (Савић, 2002). Невербални комуникациони модел чине сви видови мануелне комуникације, која укључује визуено и спацијално поље у коме доминирају тело, глава, руке и простор. Главни модели комуникације у оквиру мануелног модела јесу знаковни или гестовни језик, дактилологија и различите варијације знаковног језика. У оквиру мануелне комуникације централно место заузима знаковни језик, чији је основни елемент знак. У формирању и продукцији знака постоје одређена правила која су у склопу теме или предмета који се тумаче или коментаришу. Стоко и Батисон (Stokoe, 1960, Battison, 1978; према Gregory, Knight, McCracken, Powers, Watson, 1998) препознали су четири основна елемента потребана за јасно постављање знака. То су локација знака, померање руку, покрет и орјентација руке. Вештина коришћења знаковног језика укључује и способност у разумевању двојности обрасца или примера, слободу одлучивања и умеће процене поруке. И један од највећих присталица вербалне комуникације, Виготски (1931), својом изјавом да „језик не постоји само у говорној форми" уважио је феномен мануелне комуникације (Marjatta Takala, 1995).

Приказаћемо дактилологију и знаковни језик као основне форме невербалне комуникације. Знаковни језик приказујемо кроз четири нивоа:

1. Национални знаковни језик (амерички знаковни језик-АСЈ; британски знаковни језик – БСЈ, и остали језици),
2. Знаковни национални језик или „школски знаковни језик" (Знаковни амерички језик, Знаковни фински језик, Знаковни руски језик, као и остали језици),
3. Пицин знаковни језик и
4. Знаковни чисти – национални језик или „знаковно дактилни говор" (AMESLAN)

Дактилологија

По Унесковој дефиницији из 1984. године, дактилологија је техника невербалне комуникације у којој се користи прстна азбука, а слова су приказана различитим положајем прстију једне или обе руке (Савић, 2002). Дактилологија је чврсто повезана са знаковним језиком и представља систем у форми „слово по слово". Користи се у ситуацијама када не постоји знак за одређени појам, када знак није довољно јасан и прималац има дилему у разумевању поруке, или када се уводи нови знак за неки појам (Marschark,1993). Са становишта присталица језичке независности знаковног језика, веза знаковног језика и дактилологије је контрадикторна. Чињеница да се преко дактилологије знаковни језик ослања на вербално-језички систем, код одређеног броја стручњака ствара дилему када се говори о његовој аутентичности.

Национални знаковни језик

Национални знаковни језик је најсложенији ниво знаковног језика богате лексике са развијеном и независном структуром и граматиком. Озбиљније студије о структури и сложености знаковног националног језика су почеле шездесетих година прошлог века са Вилијамом Стокеом (Sing Language Structure,1960; Dictionary of Ammerican Sing Language 1965; према Liben, 1978). Сваки развијен и стандардизован национални знаковни језик има основне, типичне карактеристике: Национални знаковни језик није дериват или упрошћена форма вербалног или писаног језика. То је језик који има богат речник и граматику којом се мењају значења употребљених знакова у односу на задати контекст или

форму. Знаковна граматика је независна од граматнке вербалног или писаног језика. Национални знаковни језик није лимитиран само на конкретне садржаје и идеје већ је то заокружен језички модалитет преко когаје могуће исказати и идеје на апстрактном нивоу. Речник овог језика садржи термине који се односе на религију, политику, националност, историју, филозофију и многе друге језике. Овај ниво знаковног језика најчешће користе особе оштећеног слуха којима је знаковни језик први или матерњи језик (Liben, 1978). Особе са тешким оштећењем слуха користе овај језички модалитет у међусобној комуникацији. Са другим саговорницима они употребљавају знаковни национални језик или пицин форму, симултану комуникацију, тоталну комуникацију или говорну комуникацију, што зависи од саговорника.

Међу стручњацима који се баве проучавањем националног знаковног језика, постоји десна лингвистичка струја која инсистира да се тај језички модалитет уведе у све специјалне школе. Инсистира се такође и на даљем потискивању елемената вербалног језика, посебно граматике, која по њиховом мишљењу, нема функционални значај за знаковни језик. У исто време, расте број теоријских и практичних показатеља о све већем степену прожимања овог језика са елементима и карактеристикама говорног и писаног језика тако да овај језик све више у својој структури постаје сличан вербалном језику. Разлози за то су многи, издвојићемо методе и програме за развој вербалног језика који су из године у годину све ефикаснији и преко којих деца све успешније усвајају говор, писање и читање. Наш знаковни језик, који би одговарао овом нивоу, требало би да носи назив *српски знаковпи језик.* У Србији, нажалост, још се налазимо на првом нивоу „природног гестовног говора", док је код школованих глувих већ један виши ниво, јер користе преко 80% нових договорених знакова за разне појмове (Савић, 2002).

Знаковни национални језик

То је језик који представља комбинацију речника преузетог из националног знаковног језика и граматике и структуре преузете из националног вербалног или писаног језика. Овај знаковно-језички модел има јасан циљ, усмерен на успостављање ефикасне и јасне комуникације између саговорника, који најчешће користе различите матерње језике. Са овим моделом знаковног језика олакшава се усвајање и развијање вербалног језика, као и брже усвајаше читања и писања. Знаковни национални језик учвршћује комуникациони канал са већинском популацијом, што доприноси њиховом бољем функционисању у широј дру-

штвеној заједници. Овај модел знаковног језика најчешће се користи у специјалним школама и установама за децу са оштећењем слуха. У нашем језику овај ниво знаковног језика требало би да се зове *знаковни српски језик*.

Пицин знаковно-језички модел

Пицин (pithigin-у преводу значи голуб) је систем комуникације који се развио међу људима који немају заједнички језик, а желе да међусобно разговарају, из трговачких или неких других разлога, Пицин је различито називан: „сурогат" „маргинални" или „мешани" језик. То је језик са ограниченим вокабуларом, редукованом граматичком структуром и скученим избором функција у поређењу са језицима од којих су настали. Пицин не припада ни једној нацији, али је главно средство у комуникацији између милиона људи. Основно је, међутим избећи стереотипне представе о пицину као језику који је резултат лењости, тепања, искварености или примитивног начина мишљења. Пицин је производ изразито креативне адаптације природних језика и има сопствену структуру и сопствена правила. У неким заједницама пицин језик има статус званичног језика који служи као лингва франка или „проширени пицин". Најраспрострањенији пицин језик је „крио" који се користи у Сјера Леонеу. Можемо рећи да је пицин језичка форма која се користи у свим видовима социјалне комуникације са основним циљем да се постигне што непосреднија и јаснија комуникациона линија између корисника. Пицин у својој структури и развојној динамици нема оптерећење чистим формама и сваки уплив из осталих језичких модела је дозвољен. Пицин се најчешће користи у комуникацији са чујућим окружењем, а чујуће особе најлакше науче управо ову језичку форму. Многи стручњаци изједначавају модел знаковног енглеског језика са пицином, тако да се често користи и термин Пицин знаковни енглески језик.

Знаковни – чисто национални језик

Знаковни чисто (искључиво) национални језик је вештачка језичка творевина. Он је изграђен да би се обезбедила што јаснија комуникација између деце и особа оштећеног слуха са рехабилитаторима, наставницима и осталим актерима у комуникацији, којима су друге форме знаковних језика неприступачне (Bochner и Albetini, 1990; Casamise и

Hewelp,1984; ро Marjatta Takala, 1995). Овај систем омогућава рехабилитатору или наставнику да речи, фразе и поруке визуелно представи деци, ради потпуног разумевања. Приказана језичка форма у потпуности се преклапа са вербалним језиком, што олакшава комуникацију и помаже у развоју вербалног језика (Hsu, 1978, 1979, ро Marjatta Takala, 1995). Овај језички модалитет је још познат под називом „знаковно– дактилни говор" или *амеслан*, пошто су знаку додати дактилологијом наставци за граматичке облике у циљу приближавања геста оралном говору (Савић, 2002). У нашем језику овај ниво знаковног језика требало би да се зове *знаковни-чисто српски језик.*

Тотална комуникација

Тоталну комуникацију најчешће користе рехабилитатори и наставници у раду са децом која не чују. Она, истовремено, укључује елементе знаковног језика, дактилологије, писања, говора и читања са усана. Често се изједначава са пиџин језиком (Levine,1981,Quigley,Kretchmen,1982,Strong,1990;ро Marjatta Takala,1995),

ЗАКЉУЧАК

На основу прегледа многобројне литературе као и свега наведеног евидентно је да се стручњаци широм света слажу о значају раноинтервентних програма у развоју деце оштећеног слуха, али још увек дају различите одговоре на питање који језички модел треба примењивати у тим програмима.

Сигурни смо да ће успешан интерперсонални комуникативни развој на рецептивном и експресивном нивоу код деце са оштећеним слухом зависити умногоме од њиховог слушног статуса, времена настанка глувоће, модела комуникације који се користи у непосредном окружењу детета, али и периода када је започета рехабилитација слушања и говора. Слушни статус родитеља као и њихов став према знаковном или гестовном језику је пресудан за одлуку у каквом ће комуникативном окружењу да одраста дете које не чује.

LITERATURA

1. Adler, A. (1966): Индивидуална психологија, Матица српска, Нови Сад.
2. Adams, J. (1997): You and Your Deaf Child, Gallaudet Universiti Press.
3. Axline, V. (1980): Play therapy, Ballantine books, New York
4. Бојанин , С. (1987): Неуропсихологија развојног доба и општи реедукативни метод, Завод за уџбенике Београд.
5. Брајовић, Љ, Матејић-Ђуричић, З., Радоман, В., Брајовић, А. З. (1997): Слух и слушна оштећења, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
6. Bench, J. (1993): Communication Skills in Hearing-impaired Children, Whurr Publishers, London.
7. Council of Europe (2002): Recommendation (2002)12 of the Committee of Ministers to member states on Education for democratic citizenship, Strasbourg
8. Giro, P. (1975): Семиологија, Београдски издавачки графички завод, Београд.
9. Група аутора (1999): Дефектолошки лексикон, Завод за уџбенике и наставна средства Београд.
10. Група аутора (2004): Реформа образовања ученика са посебним потребама, МПС Републике Србије.
11. Димић, Н. (1996): Специфичности у писању слушно оштећене деце, Дефектолошки факултет, Београд.
12. Димић, Н. (1996): Значај читања говора са лица и уста у обазовању глувих и наглувих, Друштво дефектолога Југославије и Дефектолошки факултет, Београд.
13. Димић, Д., Димић, Н. Д. (2003): Функција читања говора са усана, Друштво дефектолога Србије и Црне Горе, Београд.
13. Димић, Н. (2003): Говорно-језички дефицити код глуве и наглуве деце, Друштво дефектолога Југославије и Дефектолошки факултет, Београд.
14. Хрњица, С. (1979): Општа психологија са психологијом личности, Научна књига, Београд.
15. Карић, Ј. (2006): Методика почетне наставе математике у школама за децу оштећеног слуха, Београд: Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију.
16. Пијаже, Ж. (1968): Психологија интелигенције, Нолит, Београд.
17. Радоман, В. (1996): Сурдопсихологија, Дефектолошки факултет, Београд.
18. Радоман, В., Николић, Г. (2000): Скала комуникативних способности за децу оштећеног слуха, ЦИРГ, Београд.
19. Рот, Н. (2004): Знакови и значења, Плато, Београд.
20. Савић, Љ. (1996): Приручник за преводиоце глувим лицима, Београд.
21. Савић, Љ. (2002): Невербална комуникација глувих и њена интерпретација, Београд.

22. Славнић, С., Ковачевић, Ј. (1998): Гест и вербална комуникација у почетној фази глувих, Дефектолошки факултет, Београд.
23. Такала, М. (1995): Hearing impaired Adults view of Finish Sosiety, University of Heldsinki, Helsinki.
24. Виготски, Л. (1983): Мишљење и говор, Нолит Београд.

VERBAL AND NONVERBAL INTERPERSONAL COMMUNICATION AND NONVERBAL MODELS OF COMMUNICATION

KARIĆ JASMINA
Faculty of Special Education and Rehabilitation, Belgrade
NIKOLIĆ GORDANA

SUMMARY

Questions: Gesture, yes or no?, when and how much? These are the questions tormenting scientists around the world. They all agree on one thing: „Language model applied in early intervention programs influences the successful interpersonal and communication development of hearing impaired children at receptive and expressive level". However, its influence is not crucial; the development of these children will very much depend on their hearing status, time of hearing impairment onset, model of communication used in child's direct proximity, but also on the timeframe in which the rehabilitation of hearing and speech were started.

KEY WORDS: sign language, verbal and nonverbal communication, hearing impaired child

УДК 376.33
Оригинални научни чланак
Примљено:1.9.2009.

Јелена СТЕВАНОВИЋ
Институт за педагошка истраживања, Београд

СПЕЦИФИЧНОСТИ УСВАЈАЊА ВЕЛИКОГ СЛОВА КОД ГЛУВИХ И НАГЛУВИХ УЧЕНИКА

Посебно значајну правописну област, како у редовној основној школи, тако и у школи за глуве и наглуве ученике представља велико слово. У Правопису српскога језика Матице српске налази се више од стотину поглавља и потпоглавља која су посвећена нормама о употреби великог слова. Наиме, правила о употреби великог слова јесу ортографска правила са којима се ученици најраније сусрећу (писање имена и презимена, назива школе и сл.).

Циљ истраживања представља начин усвајања и специфичности усвајања ортографских правила о употреби великог слова код глувих и наглувих ученика и какав је утицај узраста, степена оштећења слуха и пола на усвајање правила о употреби великог слова код глувих и наглувих ученика.

Истраживање је спроведено у школама за глуве и наглуве ученике у Београду и у Јагодини и у једној редовној београдској основној школи. Узорак су чиниле две групе испитаника: глуви и наглуви ученици од V до VIII разреда, N=67 и ученици који чују, N=60.

Инструмент коришћен у истраживању је Тест за употребу великог и малог слова (Н. Димић) и Корпус за процену писмености (Ј. Стевановић), који је конципиран искључиво за потребе овог истраживања.

На основу резултата спроведеног истраживања дошли смо до закључака да глуви и наглуви ученици употребљавају поједина правописна правила. У вези са правописним захтевима које смо поставили ученицима у популацији глувих и наглувих ученика, резултати указују да глуви и наглуви ученици остварују лошије постигнуће, него ученици који чују, у примењивању правописних правила о писању великог слова, осим у примењивању правила о писању великог слова у вишечланим географским називима и називима етника, као и у писању присвојних придева изведених наставком -ев. Такође, резултати показују да узраст, степен оштећења слуха и пол немају статистички значајан утицај на усвајање правила о писању великог слова.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: правопис српског језика, ортографска правила, писање великог слова, глуви и наглуви ученици, ученици који чују, настава српског језика

УВОД

Између језика и говора постоји узајамна зависност, али то не умањује чињеницу да су они одвојени и да функционишу самостално. Језик је израстао као организација говора, говор се развио на бази језика, па су стога у непрестаном садејству и прожимању услед чега се мењају и једно и друго. Путем говора и језика човек може да изрази своје мисли, осећања и потребе, да општи са људима и да путем записане речи оствари своје замисли, искуства и надања. Говор и писмени језик, са развитком цивилизације, добијају све већи значај за човеков друштвени и лични живот (Димић, 2003).

У опозицији према језику као систему знакова за споразумевање усмени и писани говор у суштини су иста појава. Ипак, оба та вида говора, иако су сваки на свој начин индивидуална реализација апстрактног језичког система, не могу се поистовећивати (Стевановић, 2009). За разлику од усменог говора, писани говор мора да има развијенију грађу и мора на другачији начин да открива мисао (Миновић, 1971). Писани језик поседује неколико јединствених обележја као што су интерпункција, велико слово, знаци навода, просторна организација, и др. Већина тих графичких карактеристика представља систем разлика за које не постоје еквиваленти у говору. Писани језик тежи да буде формалнији од говорног и има више изгледа да остане стандард који друштво цени.

О томе у којој мери су усмени и писани говор повезани и проистичу један из другог у различитим фазама њиховог развитка постоје различита мишљења. Виготски оспорава тврдњу да писани говор ученика понавља развојни пут гласовног говора и сматра да се при таквом схватању занемарује различитост два развојна процеса (Виготски, 1983).

Са друге стране, постоје истраживања која показују позитиван узајамни однос између усменог и писаног изражавања. Лобан је извршио лонгитудинално истраживање у којем је пратио говорни развој деце од предшколског узраста до VI разреда основне школе. Међу Лобановим закључцима стоји да су читање, писање, слушање и говор у позитивној корелацији. Он такође закључује да су деца са ниским постигнућем у усменом говору имала тенденцију ка слабијем постигнућу у читању и писању (Loban, 1983).

Познато је да постоји велика разлика између писаног језичког израза глуве и наглуве деце и деце која чују. Писани говор за глуву и наглуву децу представља значајан аспект комуникације. Њихов говорни језик је изузетно ограничен, често неразумљив и важно је децу оспособити да користе писани говор у различитим животним ситуацијама. На тај начин богате свој речник, стичу нова знања и развијају способност да путем писане речи комуницирају са средином (Димић, 1996).

Димић наводи да су многе студије слободног избора показале низак ниво способности глуве и наглуве деце у писаном изражавању, као и велико заостајање ове популације деце у стандардном писаном језику и у примењивању ортографских правила (Димић, 2003). У оквиру истраживања о специфичностима у писању код глуве и наглуве деце, Димић истиче да је диктат најбоља вежба за стицање правописних навика и увежбавање основних правила граматике код глувих и наглувих ученика. Такође, истраживањем је потврђено да постоји статистички значајна разлика у односу на узраст, те су најуспешнији били ученици 8. разреда, а најмање успешни су били ученици 3. разреда, будући да је истраживање спроведено на популацији ученика од 3. до 8. разреда (Димић, 1995). Димић је испитивала и примену правописних правила српског језика код глувих и наглувих ученика и закључила је да узраст и степен оштећења слуха делимично утичу на успех у савладавању правописних правила (Димић, 1996).

Настави правописа припада значајно место у нашем образовном систему. Њен циљ је стицање ортографских навика до којих се долази усвајањем и применом у пракси система правописних правила и систематским организовањем одговарајућих вежби. Неопходно је ученике упознати и са основним принципима правописне норме и са главним правилима. За успешну и квалитетну наставу правописа веома је значајно сачинити спој теорије и праксе. Међутим, настава правописа се у школама за глуве и наглуве ученике реализује, кроз нешто сложеније захтеве, од 5. разреда основне школе, најчешће у оквиру припреме ученика за писање писмених састава из српског језика.

Посебно значајну правописну област, како у редовној основној школи, тако и у школи за глуве и наглуве ученике представља *велико слово*. *У Правопису српскога језика* Матице српске налази се више од стотину поглавља и потпоглавља која су посвећена нормама о употреби великог слова. Наиме, правила о употреби великог слова јесу ортографска правила са којима се ученици најраније сусрећу (писање имена и презимена, назива школе и сл.).

Писање великог слова схвата се понекад као пробни показатељ писмености, премда је у суштини само ствар конвенције. Основна намена

великих слова јесте да се у тексту нешто истакне. Писање малих слова основни је вид писма, а употреба великих слова има многа правила која није лако увек савладати. За разлику од неких других правописних области, овде се не можемо ослањати на изговор, већ искључиво на правописну норму (Брборић, 2004).

У нашој ортографској норми велико почетно слово има две главне службе.

Велико слово пише се на почетку реченице, као и на почетку различитих издвојених делова текста (наслова, натписа и сл.). Овом својом функцијом оно омогућава да се лакше и брже уочи садржајна и смисаона рашчлањеност текста.

Великим почетним словима обележавају се властита имена, једночлана и вишечлана. Посебна природа властитих имена огледа се и у томе што се по правилу не преводе с једног језика на други. Почетно велико слово има и пригодну службу, када се употребљава као знак поштовања.

МАТЕРИЈАЛ И МЕТОД

Циљ истраживања представља начин усвајања и специфичности усвајања ортографских правила о употреби великог слова код глувих и наглувих ученика и какав је утицај узраста, степена оштећења слуха и пола на усвајање правила о употреби великог слова код глувих и наглувих ученика. Такође, да ли постоје разлике у степену усвајања правила о писању великог слова између глувих и наглувих ученика и ученика који похађају редовну основну школу.

У нашем истраживању желели смо да установимо степен усвојености ортографских правила која су у вези са писањем великог слова и то у следећим случајевима: употреба великог слова на почетку реченице, писање великог слова у властитим именима, употреба великог слова у писању двојног женског презимена, употреба великог слова у писању вишечланих географских појмова, назива етника, употреба великог слова у писању наслова књига, потом писање присвојних придева изведених наставцима *-ски*, и *–ев*.

УЗОРАК

Истраживање је спроведено у двема школама за глуве и наглуве ученике у Београду „Радивој Поповић“ и „Стефан Дечански“ и у школи за глуве и наглуве ученике у Јагодини, „11. Мај“, као и у београдској основној школи „Десанка Максимовић“, коју похађају ученици који чују.

Узорак је чинило 67 ученика оштећеног слуха од V до VIII разреда, и то 15 ученика V разреда, 15 ученика VI разреда, 22 ученика VII разреда и 15 ученика VIII разреда (38 дечака и 29 девојчица). Узорак ученика који чују обухватио је по 15 ученика из сваког од V до VIII разреда (30 дечака и 30 девојчица).

У зависности од успеха из српског језика у популацији глувих и наглувих ученика било је 25 одличних ученика, 18 врло добрих ученика, 21 добар ученик и 3 довољна ученика.

У зависности од степена оштећења слуха, према класификацији Светске здравствене организације, узорак је обухватио 5 ученика са благим оштећењем слуха, 13 ученика са умерено тешким оштећењем слуха, 13 ученика са тешким оштећењем слуха, 35 ученика са врло тешким оштећењем слуха и једног ученика са тоталним оштећењем слуха.

МЕТОДОЛОГИЈА ОБРАДЕ ПОДАТАКА

Инструмент коришћен у истраживању је Тест за употребу великог и малог слова (Н. Димић) и Корпус за процену писмености (Ј. Стевановић). Овај корпус је конципиран искључиво за потребе овог истраживања. С обзиром на то да се корпус састоји од 22 питања помоћу којих се утврђују знања из неколико правописних области, за потребе овог истраживања од ученика смо тражили да одговоре само на питања која су у вези са употребом великог слова.

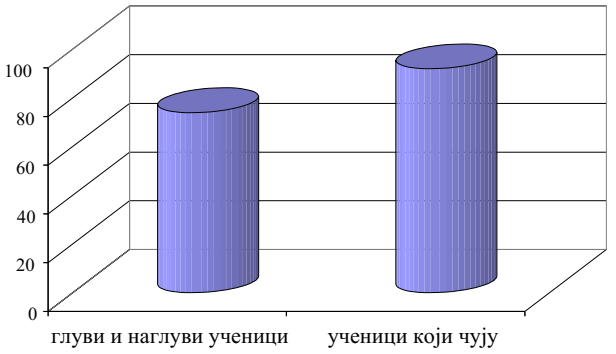
Циљ Теста за употребу великог и малог слова је да утврди познавање правила о употреби великог слова код ученика. Тест се састоји од десет реченица. Ученици добијају лист хартије на којем су откуцане реченице са нетачно употребљеним великим и малим словима (све су написане истим словима) и њихов задатак је да у тексту исправе и тачно напишу велика и мала слова.

Добијени подаци обрађени су адекватним статистичким методама и поступцима и приказани су графички и табеларно.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Оштећење слуха значајно је утицало на успех на Тесту за употребу великог и малог слова. Ученици оштећеног слуха постигли су лошије резултате на овом тесту од ученика који чују, што је у сагласности са резултатима истраживања које је Димић добила тестирајући обе популације ученика поменутим тестом (Димић, 1996).

На „Тесту за употребу великог и малог слова“ испитаници у популацији глувих и наглувих ученика у просеку су решили 73,6% захтева, док су ученици који чују решили у просеку 92,3% захтева на овом тесту (Графикон 1). Најлошији резултат, ученици обеју популација, остварили су одговарајући на захтев о употреби великог слова у писању назива празника и двочланог назива државе (***Он жели књигу за Нову годину. Он живи у Црној Гори.)***, док су најбољи резултат остварили одговарајући на захтев о употреби великог слова у властитом имену, с обзиром да је властито име тачно написало 95,5% глувих и наглувих ученика и сви ученици који чују. Резултати показују да постоји статистички значајна разлика између ових двеју група ученика ($p<.001$), наравно у корист ученика који чују.



Графикон 1 - Постигнуће на Тесту за употребу великог и малог слова – поређење ученика који чују и глувих и наглувих ученика

Резултати указују да између ученика различитих разреда, тј. између ученика различитог узраста у популацији глувих и наглувих ученика, постоје статистички значајне разлике у вези са успехом на Тесту за употребу великог и малог слова у целини, као и у одговорима на појединачне захтеве у тесту (Табела 1).

Табела 1 Утицај узраста на постигнуће ученика на Тесту за употребу великог и малог слова – група глувих и наглувих ученика

Разред			N	AS	SD
V			15	6.27	2.492
VI			15	7.07	2.463
VII			22	7.18	2.442
VIII			15	8.93	1.100
Укупно	67	7.34	2.371		

F (3)=19.011, p<.014

На успех на Тесту за употребу великог и малог слова, у целини, степен оштећења слуха нема статистички значајан утицај (Табела 2). Степен оштећења слуха нема значајан утицај ни на појединачне захтеве у тесту.

Табела 2 Утицај степена оштећења слуха на постигнуће ученика на Тесту за употребу великог и малог слова – група глувих и наглувих ученика

Степен оштећења слуха	N	AS	SD
Умерено тешко оштећење	13	7,23	2,803
Тешко оштећење	13	8,00	2,273
Врло тешко оштећење	35	7,00	2,401
Укупно	61	7,26	2,456

F (2) = 4.748, p<.462

Резултати показују да у групи глувих и наглувих ученика пол нема статистички значајан утицај нити на успех на Тесту за употребу великог и малог слова у целини (Табела 3), нити на тачност у одговорима на појединачне захтеве у овом тесту. Овакав резултат показали су и ученици које је Димић тестирала поменутим тестом (Димић, 1996).

Табела 3 Утицај пола на постигнуће ученика на Тесту за употребу великог и малог слова – група глувих и наглувих ученика

	Пол	N	AS
Успех на Тесту	Мушки	38	7.21
	Женски	29	7.52

t(65)=-.522, p<.604

Будући да писање великог слова на почетку реченице представља једну од основних функција употребе великог слова, желели смо овим истраживањем да утврдимо колико су ученици, обеју група, савладали ово правописно правило и да ли постоји разлика између ученика који чују и глувих и наглувих ученика. Ученици који чују били су далеко успешнији од глувих и наглувих ученика у сваком од захтева који је у основи имао писање великог слова на почетку реченице (Табела 4). Мислимо да у овим случајевима слух није од значаја, већ знање. Резултати указују да постоји статистички значајна разлика између ових двеју група ученика (t (125) = -5.523, p<.001).

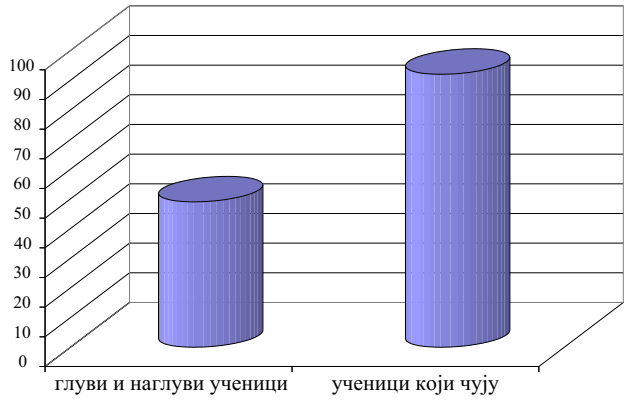
Табела 4 Писање великог слова на почетку реченице – поређење ученика који чују са глувим и наглувим ученицима

	Група ученика	N	AS	SD	Значајност
Употреба великог слова на почетку реченице	глуви и наглуви ученици	67	7.66	2.847	t (125) = -5.523, p<.001
	ученици који чују	60	9.75	.751	

Резултати показују да у групи глувих и наглувих ученика узраст (F (3)= 2.194, p<.097), степен оштећења слуха (F (2)= .084, p<.919) и пол (t(65)=-1.391, p<.169) немају статистички значајан утицај на употребу правила о писању великог слова на почетку реченице.

Писање великог слова у властитим именима ученици савладају већ у првом разреду како редовне основне школе, тако и у школи за глуве и наглуве ученике. Наиме, ово је једно од основних правописних правила које ђаци савладају на самом почетку школовања. Ученици који чују били су далеко успешнији од глувих и наглувих ученика у сваком од захтева који је у основи имао писање великог слова у властитим име-

нима (Графикон 2), будући да је 91,7% ученика који чују и 48,8% глувих и наглувих ученика написало властита имена на правописно допустив начин. Резултати указују да постоји статистички значајна разлика између ових двеју група ученика (p<.001).



Графикон 2 - Писање великог слова у властитим именима – поређење ученика који чују са глувим и наглувим ученицима

Резултати показују да у популацији глувих и наглувих ученика узраст (F (3)= 1.844, p<.148), степен оштећења слуха (F (2)= .021, p<.980) и пол (t(65)=-2.023, p<.057) немају статистички значајан утицај на употребу правила о писању великог слова у властитим именима.

У српском језику није редак случај да се сусрећемо са дводелним презименима. У вези са овим, код ученика у основној школи, најчешће се јавља проблем писања великог почетног слова другог презимена. Правописна норма налаже да се и друго презиме пише великим почетним словом. Будући да норма допушта писање дводелних презимена и са цртицом и без цртице и ми смо одговоре наших испитаника вредновали у складу са захтевом ортографске норме. Ученици који чују били су далеко успешнији од глувих и наглувих ученика у употреби великог слова у писању двочланог женског презимена (Табела 5), с обзиром на то да је 95% ученика који чују одговорило тачно, односно написало је оба презимена великим словом, док је у групи глувих и наглувих ученика 61,2% њих одговорило тачно. Резултати указују да постоји статистички значајна разлика између ових двеју група ученика (Hi kvadrat (1)=20.53; p<.001; Kramerovo V=.402). Ово сведочи да глуви и наглуви ученици нису у потпуности усвојили ово правописно правило.

Табела 5 Употреба великог слова у писању двојног женског презимена – поређење ученика који чују са глувим и наглувим ученицима

		Велико слово у писању двојног презимена		укупно
Група ученика	глуви и наглуви ученици	нетачно	тачно	
		26	41	67
	ученици који чују	38.8%	61.2%	100.0%
		3	57	60
укупно		5.0%	95.0%	100.0%
		29	98	127
		22.8%	77.2%	100.0%

Употреба великог слова у писању двојног женског презимена није под статистички значајним утицајем узраста (Hi kvadrat (6)=6.183; p<.403; Kramerovo V=.215), степена оштећења слуха (Hi kvadrat (4)=2.346; p<.672; Kramerovo V=.139) и пола (Hi kvadrat (2)=1.332; p<.514; Kramerovo V=.141).

Резултати показују да су глуви и наглуви ученици били подједнако успешни као и ученици који чују у употреби великог слова у писању вишечланих географских назива (Табела 6), те да између ових двеју популација ученика нема статистички значајне разлике у употреби овог правописног правила (Hi kvadrat (2)=3.462; p<.177; Kramerovo V=.165).

Табела 6 Употреба великог слова у писању вишечланих географских имена – поређење ученика који чују са глувим и наглувим ученицима

		Употреба великог слова у писању вишечланих географских назива			укупно
		нетачно	тачно	без одговора	
Група ученика	глуви и наглуви ученици	20	45	2	67
	ученици који чују	29.9%	67.2%	3.0%	100.0%
		10	49	1	60
укупно		16.7%	81.7%	1.7%	100.0%
		30	94	3	127
		23.6%	74.0%	2.4%	100.0%

Употреба великог слова у писању вишечланих географских назива није под статистички значајним утицајем узраста (Hi kvadrat (6)=9.671; p<.139, Kramerovo V=.269), степена оштећења слуха (Hi kvadrat (4)=4.979; p<.289; Kramerovo V=.202) и пола (Hi kvadrat (2)=.143; p<.931; Kramerovo V=.046).

Глуви и наглуви ученици били су подједнако успешни као и ученици који чују у употреби великог слова у писању назива етника (Табела 7), будући да је 74,6% глувих и наглувих ученика написало тачно овај назив и 76,7% ученика који чују одговорило је тачно на овај правописни захтев. Резултати показују да нема статистички значајне разлике између ових двеју група ученика у вези са овим правописним правилом (Hi kvadrat (2)=.820; p<.664; Kramerovo V=.080).

Табела 7 Употреба великог слова у писању назива етника – поређење ученика који чују са глувим и наглувим ученицима

		Употреба великог слова у писању назива етника			укупно
		нетачно	тачно	без одговора	
Група ученика	глуви и наглуви ученици	14	50	3	67
		20.9%	74.6%	4.5%	100.0%
	ученици који чују	13	46	1	60
		21.7%	76.7%	1.7%	100.0%
укупно		27	96	4	127
		21.3%	75.6%	3.1%	100.0%

Употреба великог слова у писању назива етника није под статистички значајним утицајем узраста (Hi kvadrat (6)=6.246; p<.377 Kramerovo V=.219), степена оштећења слуха (Hi kvadrat (4)=2.662; p<.616; Kramerovo V=.148) и пола (Hi kvadrat (2)=.365; p<.833; Kramerovo V=.074).

Ученици који чују били су далеко бољи од глувих и наглувих ученика у одговарању на правописни захтев у вези са писањем наслова књига (Табела 8), будући да је 48,6% глувих и наглувих ученика написало наслове књига на правописно допустив начин, а да је 90% ученика који чују одговорило тачно. Резултати показују да постоји статистички значајна разлика између ових двеју група ученика ((Hi kvadrat (1)=12.84; p<.001; Kramerovo V=.438).

Табела 8 Употреба великог слова у писању наслова књига – поређење ученика који чују са глувим и наглувим ученицима

		Употреба великог слова у писању наслова књига		укупно
		нетачно	тачно	
Група ученика	глуви и наглуви ученици	19	18	37
	глуви и наглуви ученици	51.4%	48.6%	100.0%
		3	27	30
укупно		10.0%	90.0%	100.0%
		22	45	67
		32.8%	67.2%	100.0%

Употреба великог слова у писању наслова књига није под статистички значајним утицајем узраста (Hi kvadrat (1)=.222; p<.638; Kramerovo V=.077), степена оштећења слуха (Hi kvadrat (2)=1.252; p<.523; Kramerovo V=.293) и пола (Hi kvadrat (1)=2.152; p<.141; Kramerovo V=.242).

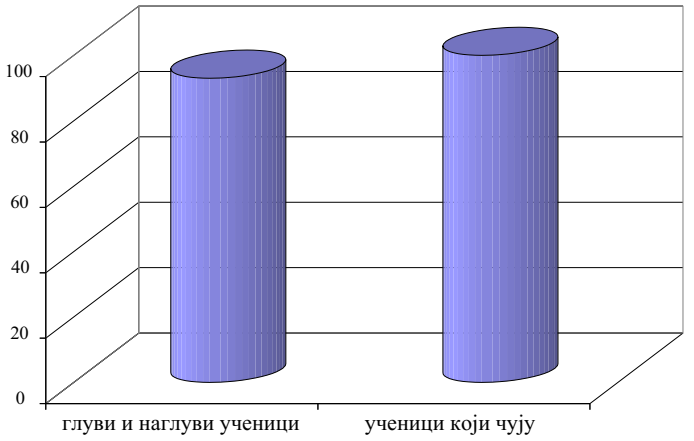
Ученици који чују били су успешнији у писању присвојних придева изведених наставком *–ски* (Табела 9). Резултати показују да постоји статистички значајна разлика између ових двеју група ученика у писању присвојних придева изведених наставком *-ски* (Hi kvadrat (1)=15.68; p<.001; Kramerovo V=.484).

Писање присвојних придева изведених наставком *-ски* није под статистички значајним утицајем узраста (Hi kvadrat (1)=1.4747; p<.225; Kramerovo V=.199), степена оштећења слуха (Hi kvadrat (2)=2.847; p<.241; Kramerovo V=.289) и пола (Hi kvadrat (1)=.069; p<.793; Kramerovo V=.043).

Табела 9 Писање присвојних придева изведених наставком -ски – поређење ученика који чују са глувим и наглувим ученицима

		Писање присвојног придева изведеног наставком -ски		укупно
		нетачно	тачно	
Група ученика	глуви и наглуви ученици	24	13	37
	ученици који чују	64.9%	35.1%	100.0%
		5	25	30
укупно		16.7%	83.3%	100.0%
		29	38	67
		43.3%	56.7%	100.0%

Глуви и наглуви ученици били су подједнако успешни као и ученици који чују у примењивању ортографског правила о писању присвојних придева изведених наставком *-ев* (Графикон 3), с обзиром на то да је 92,8% глувих и наглувих ученика и 100% ученика који чују одговорило тачно на овај захтев. Резултати показују да нема статистички значајне разлике између ових двеју популација ученика (Hi kvadrat (3)=6.18; p<.102; Kramerovo V=.409).



Графикон 3 - Писање присвојних придева изведених наставком -ев – поређење ученика који чују са глувим и наглувим ученицима

Писање присвојних придева изведених наставком *-ев* није под статистички значајним утицајем узраста (Hi kvadrat (1)=.001; p<.979; Kramerovo V=.004), степена оштећења слуха (Hi kvadrat (2)=2.363; p<.307; Kramerovo V=.264) и пола (Hi kvadrat (1)=2.152; p<.259; Kramerovo V=.185).

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

1. На основу анализираних резултата закључили смо да су глуви и наглуви ученици усвојили поједина ортографска правила у вези са писањем великог слова. Такође, резултати указују да постоје разлике у примењивању правописног знања о писању великог слова између популације глувих и наглувих ученика и ученика који чују.

2. Одговарајући на захтеве „Теста за употребу великог и малог слова" испитаници у популацији глувих и наглувих ученика у просеку су решили 73,6% захтева, док су ученици који чују решили у просеку 92,3% захтева на овом тесту. Најлошији резултат, ученици обеју група, остварили су примењујући знање о употреби великог слова у писању назива празника и двочланог назива државе, док су најбољи резултат остварили одговарајући на захтев о употреби великог слова у властитом имену.

3. Анализирани резултати показују да између ученика различитих разреда, тј. између ученика различитог узраста у популацији глувих и наглувих ученика, постоје статистички значајне разлике у вези са успехом на Тесту за употребу великог и малог слова у целини, као и у одговорима на појединачне захтеве у тесту, док степен оштећења слуха и пол немају статистички значајан утицај на постигнуће глувих и наглувих ученика на Тесту за употребу великог и малог слова.

4. У вези са осталим правописним захтевима (употреба великог слова на почетку реченице, писање великог слова у властитим именима, употреба великог слова у писању двојног женског презимена, употреба великог слова у писању вишечланих географских назива, назива етника, употреба великог слова у писању наслова књига, потом писање присвојних придева изведених наставцима *-ски*, и *-ев*) које смо поставили ученицима у популацији глувих и наглувих ученика, резултати указују да глуви и наглуви ученици остварују лошије постигнуће, него ученици који чују, у примењивању правописних правила о писању великог слова, осим у примењивању правила о писању великог слова у вишечланим географским називима и називима етника, као и у писању присвојних придева изведених наставком *–ев*.

5. Узраст, степен оштећења слуха и пол нису показали статистички значајан утицај ни у вези са једним од постављених правописних захтева, те сматрамо да на специфичности које се уочавају у вези са употребом великог слова код глувих и наглувих ученика, највише утиче знање, односно незнање, а не други фактори.

Премда се већина правописних захтева релативно брзо усваја, навика да у пракси буду задовољена, веома се тешко и споро развија код популације глувих и наглувих ученика. Неопходно је систематично упознавање ученика са правописном нормом и честа примена правописних вежбања која представљају најефикаснији облик рада у превазилажењу тешкоћа при усвајању ортографских закона. Писањем и вежбањем знања се усавршавају. Наиме, савлађивање и усвајање правописних правила доприноси обогаћивању и унапређењу језичког израза глуве и наглуве деце. Њихово примењивање помаже овој популацији деце у очувању основних граматичких облика и категорија, правилном успостављању граматичких односа, учењу нових речи и обрта, па и извесној умешности да се употреби језик који, ако се развија овим путем, постаје целовитији и функционалнији.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бугарски, Р. (1986): Лингвистика у примени, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд
2. Браун, Р. (1980.): Развој језика у деце, Трећи програм Радио Београда, број 44, Београд
3. Бојанин, С., Стефановић, Т (1978): *Примена скале за процену зрелости рукописа*, Дефектолошка теорија и пракса, број 3–4, Београд
4. Брборић, В. (2004): Правопис српског језика у наставној пракси, Филолошки факултет, Београд
5. Брборић, В. (2000): Анкета о правопису у школи, Књижевност и језик, XLVII, БР. 3–4, Београд
6. Виготски, Л.(1983): Мишљење и говор, Нолит, Београд
7. Владисављевић, С. (1986): Поремећаји читања и писања, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд
8. Дешић, М. (1998): Правопис и школа, К новој писмености, Београд
9. Димић, Н.(2003): Говорно-језички дефицити код глуве и наглуве деце, Друштво дефектолога Србије и Црне Горе, Београд
10. Димић, Н.(1996): Специфичности у писању слушно оштећене деце, Дефектолошки факултет, Београд
11. Димић, Н.(1995): Употреба диктата у школама за слушно оштећену децу, Београдска дефектолошка школа, број 2, Друштво дефектолога Југославије и Дефектолошки факултет, Биг, Београд
12. Димић, Н.(2004): Проблеми у језичком изразу код глуве и наглуве деце, Друштво дефектолога Србије и Црне Горе, Београд
13. Димић, Н. (2003): Правописна правила и деца оштећеног слуха, Београдска дефектолошка школа, број 1–2, Друштво дефектолога Србије и Црне Горе, Београд

14. Димић, Н. (2001): Функција школских писмених задатака у настави матерњег језика у школама за глуве и наглуве, Београдска дефектолошка школа, број 2–3, Друштво дефектолога Југославије, Београд
15. Илић, П.(1998): Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси- методика наставе, Змај, Нови Сад
16. Loban, W. (1983): The Language of Elementary School Children, London
17. Миновић, М. (1971): Увод у науку о језику, Завод за издавање уџбеника, Сарајево
18. Пешикан, М., Јерковић, Ј.,Пижурица, М.(1993): Правопис српскога језика, Матица српска, Завод за уџбенике и наставна средства
19. Стевановић, Ј. (2009): Специфичности усвајања правописних правила код глувих и наглувих ученика (магистарска теза), Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, Београд

PECULIARITIES IN ADOPTING CAPITAL LETTER IN DEAF AND HARD-OF-HEARING PUPILS

JELENA STEVANOVIĆ
The Institute for Educational Research, Belgrade

SUMMARY

Capital letter is a very significant area of orthography, both in regular primary school and the school for deaf and hard-of-hearing pupils. The Serbian Language Orthography by Matica Srpska contains over one hundred chapters and subchapters dedicated to the norms of the use of capital letter. Namely, the rules on the use of capital letter are orthographic rules which pupils encounter earliest (spelling their names and surnames, name of the school etc.).

The goal of the research is the way of adoption and peculiarities in adoption of orthographic rules on the use of capital letter in deaf and hard-of-hearing pupils and the influence of age, degree of hearing impairment and gender on adoption of rules on the use of capital letter in deaf and hard-of-hearing pupils.

Research was conducted in schools for deaf and hard-of-hearing pupils in Belgrade and Jagodina and in one regular primary school in Belgrade. The sample consisted of two groups of respondents: deaf and hard-of-hearing pupils from 5th to 8th grade, N=67, and hearing pupils, N=60.

The instrument used in the research is the Test for the Use of Capital and Small Letter (N. Dimic) and Corpus for Literacy Evaluation (J. Stevanovic), devised exclusively for the purposes of this research.

Based on the results of the conducted research, we reached the conclusion that deaf and hard-of-hearing pupils use certain orthographic rules. With respect to the orthographic demands which we set to the pupils in deaf and hard-of-hearing pupil population, the results indicate that deaf and hard-of-hearing pupils accomplish lower achievement than the hearing pupils in applying orthographic rules on the use of capital letter, except in applying the rule about the use of capital letter in geographic names consisting of several elements and names of ethnics, as well as in spelling the possessive adjectives derived by the suffix -ev. In addition to this, the results indicate that age, degree of hearing impairment and gender do not have a statistically significant influence on the adoption of the rule on the use of capital letter.

KEY WORDS: Serbian language orthography, orthographic rules, the use of capital letter, deaf and hard-of-hearing pupils, hearing pupils, Serbian language instruction

УДК 376.33
Примљено: 30.9.2009.
Оригинални научни чланак

Јасмина КАРИЋ
Весна РАДОВАНОВИЋ
Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, Београд

УСПЕХ УЧЕНИКА У НАСТАВИ МАТЕМАТИКЕ У НИЖИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Циљ истраживања је био да се утврди у којој мери су ученици разредне наставе усвојили математичке садржаје у односу на захтеве постављене у оквиру наставног плана и програма. Испитано је 72 ученика од 1. до 4. разреда основне школе. Добијени резултати потврђују да су ученици у задовољавајућој мери овладали предвиђеним наставним садржајима. Област у којој су ученици показали најбољи успех је сабирање бројева. Области у којима су постигли слабији успех су следеће: скуп и елеменат скупа (1. разред), упоређивање бројева (1. и 2. разред), текстуални задаци са више рачунских операција (3. и 4. разред). Оно што се намеће као главни закључак је да се са узрастом, што значи и већим захтевима у погледу математичких садржаја, успех ученика смањује.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: разредна настава математике, математички задаци, успех ученика.

УВОД

Значај наставе математике у основношколском образовању је велики, математичка знања неопходна су и у другим предметима, па је у складу са тим предвиђен велики фонд часова за овај предмет. Настава математике утиче на развој личности у целини. Образовна улога наставе математике огледа се у развоју интелектуалних способности ученика. Развијањем логичких операција анализе, синтезе, апстракције, генерализације, омогућава се правилно извођење закључака, самим тим и развој мишљења. Математика има и васпитну улогу јер се кроз вежбање задатака ученици навикавају на систематичност, упорност, ис-

трајност у раду и уопште на решавање проблема и тешкоћа (Карић, 2006; Дејић, 2000).

Циљ и задаци наставе математике истакнути су у наставном плану и програму за овај предмет.

Циљ наставе математике је да: ученици усвоје елементарна математичка знања која су потребна за схватање појава и односа у животу и друштву; да допринесе развијању менталних способности и свестраном развитку личности ученика; да оспособи ученика за успешно настављање образовања.

Задаци наставе математике:

- да ученици савладају основне операције у скупу природних, целих и рационалних бројева;
- да упознају најважније равне и просторне облике и њихове узајамне односе;
- да овладају најосновнијим елементима математичке технологије и симболике;
- да ученике оспособе за практичну примену усвојених математичких знања у решавању разних задатака из живота и праксе;
- да развију способност опажања, препознавања и посматрања, као и да их оспособи за прецизност у мерењу, моделовању, цртању и геометријском конструисању;
- да развија логичко мишљење ученика, упорност, истрајност, систематичност, уредност и одговорност за обављени рад и постигнуте резултате;
- да ученицима омогући стицање математичких знања потребних за настављање школовања.

Специфичност наставе математике у односу на друге предмете огледа се у томе што су готово сви појмови научни, па је стога већина појмова за децу на овом узрасту нова. Дечје мишљење на овом узрасту је конкретно, још увек повезано са конкретним представама, али се одликује већом покретљивошћу. Због апстрактности математичких садржаја, неопходно је у почетним разредима приближити, што је могуће више, наставу математике стварном животу. Овде се често прави грешка, па се математика своди на оперисање конкретним материјалима уместо да се значење математичких појмова ослања на чулне представе. Зато се основни математички појмови у овом периоду не дефинишу, јер они својим постојањем најбоље исказују своје значење (Марјановић, 1996).

Неке битне особености ученика разредне наставе су:

а) деца овог узраста реагују на све облике утицаја непосредне околине, зато децу треба покренути, заинтересовати и мотивисати за учење математике;

б) деца овог узраста истражују и зато треба одржавати сталну активност, сачувати им истраживачки дух, откривајући узрочне-последичне везе међу математичким објектима;

ц) деца овог узраста су веома емоционална услед чега се лако обесхрабре и демобилишу у раду, а посебно у настави математике;

д) психички развој деце је континуиран, без скокова у развоју. Због тога, ако дете није зрело за одређену математичку ситуацију, учитељ треба да успори ритам обраде тога садржаја и стрпљивије утврђује обрађено градиво;

е) деца овог узраста најбоље уче када су активна. Због тога учитељ најпре бира елементе који се лакше доводе у математички однос, а потом повећава број елемената и њихову тежину, ради непрекидне активности (Карић, 2006).

Концепција програма наставе математике у основној школи заснива се на:

- поступном увођењу и развоју математичких појмова у оквиру програмских садржаја, спирално распоређених у оквиру неколико разреда;
- наглашавању улоге математичких метода у оспособљавању ученика да логички мисле, што је многоструко значајно;
- извесним појмовима и чињеницама савремене математике који су значајни и погодни за успешније разумевање укупних садржаја и неопходних у процесу даљег учења (првенствено као математички језик);
- постизању боље равнотеже између математичког мишљења и технике разумевања (Карић, 2006).

ЦИЉ ИСТРАЖИВАЊА

Циљ нашег истраживања је био да се утврди успешност ученика у усвајању математичких садржаја прописаних Наставним планом и програмом у оквиру разредне наставе математике. Посебни циљ је био да се утврди да ли постоје ученици који показују нижи ниво успеха у односу на своје вршњаке.

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Ово истраживање представља део започетог ширег истраживања којим ће се утврдити ниво математичког знања ученика нижих разреда

редовних школа и школа за глуву и наглуву децу са циљем да се утврди број деце која имају слабији успех у области математике. Истраживање је обављено крајем школске 2008/2009. године. Узорак за истраживање чинило је 72 ученика основних школа од 1. до 4. разреда.

У истраживању је коришћена Скала процене из математике (СПМ), ауторки Левановски Д. и Игрић Љ. и Задаци објективног типа (ЗОТ-МАТ), истих ауторки. СПМ се користи као инструмент за откривање деце успореног когнитивног развоја у нижим разредима основне школе, ЗОТ-МАТ поред тога што служи испитивању усвојености знања, намењен је за прилагођавању програма рада из наставе математике. Оба инструмента имају задовољавајуће мерне карактеристике.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Добијени резултати праћени су кроз опажене фреквенције и израчунате проценте. Ради лакшег и бржег праћења, добијени резултати су тумачени у односу на ставке из Скале процене из математике.

Успех ученика 1. разреда

У оквиру наставног садржаја предвиђеног за 1. разред, испитиване су следеће области: предмети у простору и односи међу њима, класификација предмета према својствима, скупови, природни бројеви до 100. Испитан је 21 ученик.

На основу добијених резутата, скала процене показала је следеће:

- област предмети у простору и односи међу њима – 21 (100%) ученик је усвојио основне и сложене просторне односе;
- област класификација предмета према својствима (упоређивање предмета на основу два својства). У овој области су ученици, такође, показали највећу успешност, 21 (100%) ученик препознаје и именује боје и усвојио је појмове виши-нижи;
- област скупова – 14 (67%) ученика има појам скупа и елеменат скупа;
- област препознавање и писање бројева – сви ученици, 21 (100%), читају и препознају основне бројеве;
- област сабирање бројева – 21 (100%) ученик тачно сабира бројеве у оквиру прве стотине; одређивање непознатог броја у најпростијим једнакостима у вези са рачунском операцијом сабирања – 19 (90%) ученика је урадило тачно; одређивање непознатог броја у

најпростијим једнакостима у вези са рачунском операцијом одузимања – 16 (76%) ученика је урадило тачно ;
- област одузимање бројева – 19 (90%) ученика тачно одузима бројеве у оквиру прве стотине;
- област текстовних задатака (простији задаци са применом сабирања и одузимања) – 17 (81%) ученика успешно решава ову врсту задатака;
- област упоређивања бројева – 15 (71%) ученика правилно упоређује бројеве и ставља одговарајући знак;
- област редних бројева – 21 (100%) ученик тачно чита и препознаје редне бројеве.

Успех ученика 2. разреда

У 2. разреду испитиване су следећи области: природни бројеви до 100 (сабирање и одузимање бројева до 100 са прелазом десетице, множење и дељење природних бројева, упоређивање бројева (>, <, =), изрази са две операције, заграде, редослед рачунских операција слово као замена за неки број одређивање непознатог броја у једнакостима и текстуални задаци) и геометријске фигуре. Испитано је 17 ученика.

На основу добијених резултата, скала процене је показала следеће:
- област класификација предмета према својствима (упоређивање предмета на основу два својства) – 17 (100%) ученика је успешно решава ове задатке;
- област геометријске фигуре – 17 (100%) ученика препознаје основне геометријске фигуре;
- област сабирање бројева (сабирање бројева до 100 са прелазом преко десетице) – 15 (88%) ученика успешно решава ове задатаке;
- област одузимање бројева (одузимање бројева до 100 са прелазом десетице) – 15 (88%) ученика успешно решава ове задатке;
- У оквиру области сабирања и одузимања дати су и следећи задаци: изрази – 14 (82%) ученика тачно решава; слово као замена за неки број – 17 (100%) ученика је урадило тачно; одређивање непознатог броја у једнакостима – 14 (82%) ученика је урадило тачно;
- област упоређивање бројева – 12 (70%) ученика правилно упоређује бројеве и ставља одговарајући знак;
- област множење природних бројева (задаци са примерима множења у оквиру прве стотине) – 17 (100%) ученика решава све задатке тачно;
- област дељење природних бројева (задаци са примерима деље-

ња у оквиру прве стотине) – 16 (94%) ученика решава ове задаке тачно;

Успех ученика 3. разреда

У 3. разреду испитиване су следеће области: природни бројеви до 1000 (препознавање бројева до 1000), основне рачунске операције у скупу до 1000 (сабирање и одузимање бројева до 1000, множење и дељење троцифрених бројева са једноцифреним бројевима, једначине, текстуални задаци са више рачунских операција). Испитано је 15 ученика:

- област препознавање и писање бројева до 1000 – 15 (100%) ученика чита и препознаје бројеве;
- област сабирање бројева до 1000 – 14 (93%) ученика тачно сабира бројеве у оквиру прве хиљаде;
- област одузимање бројева до 1000 – 14 (93%) ученика тачно сабира бројеве;
- област множење (множење троцифрених бројева са једноцифреним бројевима) -13 (87%) ученика тачно множи бројеве;
- област дељење (дељење троцифрених бројева са једноцифреним бројевима) – 12 (80%) ученика тачно дели бројеве.

У оквиру области сабирање, одузимање, множење и дељење дати су следећи задаци:

- једначине са рачунском операцијом сабирање – 14 (93%) ученика је урадило тачно;
- једначине – са рачунском операцијом одузимање – 13 (87%) ученика је урадило тачно;
- једначине – са рачунском операцијом множење – 12 (80%) ученика је урадило тачно;
- једначине – са рачунском операцијом дељење – 12 (80%) ученика је урадило тачно.

Област текстовних задатака:

- текстуални задаци са више рачунских операција – 9 (60%) ученика тачно решава текстуалне задатке.

Успех ученика 4. разреда

Испитане су следеће области: блок бројева до 10000, сабирање и одузимање до 10000, множење и дељење до 10000 (четвороцифрени са једноцифреним и троцифрени са двоцифреним бројевима); сабирање и одузимање са потписивањем, изрази са више рачунских операција и текстуални задаци.

- област сабирање бројева (сабирање бројева до 10 000) – 18 (90%) ученика успешно сабира бројеве; задаци у вези сабирања са потписивањем – 19 (95%) ученика је урадило тачно;
- област одузимање бројева: примери задатака са усменим одузимањем – 18 (90%) ученика успешно одузима бројеве; примери задатака са писменим одузимањем – 18 (90%) ученика је урадило тачно;
- област множење бројева (множење бројева до 10000) – 6 (80%) ученика решава задатке тачно;
- област дељење бројева: дељење једноцифреним бројем – 18 (90%) ученика је урадило тачно; дељење двоцифреним бројем – 15 (75%) ученика је урадило тачно;
- у оквиру области сабирање, одузимање, множење и дељење дати су изрази са више рачунских операција – 19 (95%) ученика је урадило тачно;
- област текстовних задатака – 14 (70%) ученика тачно решава текстуалне задатке;

ЗАКЉУЧАК

Посматрајући резултате у целини, успех ученика од 1. до 4. разреда је на задовољавајућем нивоу. Ученици су са успехом решавали већину задатака, али су им поједине области представљале проблем.

Ученици 1. разреда постигли су најбољи успех на задацима из области писања и читања бројева, као и области рачунске операције сабирања. Области у којима су постигли најслабије резултате су скупови, упоређивање бројева и одузимање.

У другом разреду је одржана слична тенденција у погледу добијених резултата. У готово свим областима ученици су показали успешност у решавању задатака, једино је област упоређивање бројева, као и код првог разреда, представљала највећу потешкоћу. Мало слабији успех постигли су у решавању израза и решавању једначина.

Код резултата ученика 3. и 4. разреда уочава се нова тенденција, за разлику од 1. и 2. разреда овде нема области које су сви ученици у потпуности савладали. У 3. разреду највећи успех је постигнут у решавању задатака у вези са сабирањем, одузимањем и множењем, нешто салбији успех је забележен у решавању једначина са овим рачунским операцијама. Најслабији успех ученици су постигли у решавању текстовних задатака са више рачунских операција.

Ученици 4. разреда постигли су највећи успех у области сабирања и одузимања бројева до 10 000, нешто слабији у задацима са множењем и дељењем. Најслабији успех, као и код ученика 3. разреда забележен је у решавању текстовних задатака са више рачунских операција.

Будући да се овај мерни инструмент поред испитивања успеха у области математике, користи и за откривање деце са успореним когнитивним развојем у основној школи, могло би се закључити да у испитаном узорку нема ученика чији би слабији успех указао на успоренији когнитивни развој. Области којима би се могло посветити више пажње су скупови с обзиром на њихов значај у формирању појма броја и текстуални задаци који се могу повезати са низом очигледних примера из свакодневног живота деце.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дејић, М. (2000): *Методика наставе математике I* , Учитељски факултет, Јагодина
2. Игрић, Љ., Левандовски, Д. (1991): Мјерни инструменти за утврђивање образовних достигнућа ученика успореног когнитивног развоја, Загреб: Факултет за дефектологију.
3. Карић Ј. (2006): *Методика почетне наставе математике у школама за децу оштећеног слуха*, Београд: Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију.
4. Карић, Ј., Радовановић, В. (2009): *Испитивање усвојености математичких знања код ученика оштећеног слуха*, Настава и васпитање,1, стр.
5. Марјановић, М. (1996): *Методика математике* (1. и 2. део), Учитељски факултет, Београд.

SUCCESS OF PUPILS IN MATHEMATICS TEACHING IN LOWER GRADES OF ELEMENTARY SCHOOL

KARIĆ JASMINA
VESNA RADOVANOVIĆ
Faculty of Special Education and Rehabilitation, Belgrade

SUMMARY

The goal of the research was to determine the level of children's acquisition of mathematics contents compared to the goals set in the curriculum. Seventy two pupils from 1st to 4th grade of the elementary school were included in the research. Obtained results confirm pupils have satisfactory mastered the contents envisaged by the curriculum. The field pupils showed the most success in was adding numbers. Fields in which they had less success were: set and elements of set (1st grade), comparing numbers (1st and 2nd grades), text problems with several operations (3rd and 4th classes). The main conclusion, imposing itself, is that with age, as tasks get harder regarding mathematics content, success of pupils decreases.

KEY WORDS: class tuition of mathematics, mathematics problems, pupils' success

УДК 376.33
Примљено: 20.9.2009.
Оригинални научни чланак

Стеван Ј. НЕСТОРОВ
Школа „Радивој Поповић“, Земун
Надежда Д. ДИМИЋ
Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, Београд
Виолета НЕСТОРОВ
ПУ „Савски венац“ РЈ „Венчић“

ВИШЕСТРУКО ОМЕТЕНА ДЕЦА ОШТЕЋЕНОГ СЛУХА У ШКОЛАМА У СРБИЈИ

Последњих година стиче се утисак да је у школама за децу оштећеног слуха све више деце која поред оштећења слуха имају једну или више додатних ометености. У раду смо размотрили појам вишеструке ометености код деце оштећеног слуха и критеријуме за разврставање ове деце.

Циљ рада је био да се испита колико у школама за децу оштећеног слуха у Србији има вишеструко ометене деце оштећеног слуха и које су врсте додатних ометености заступљене у овој популацији.

Истраживање је обављено у свим школама за децу оштећеног слуха у Србији. Утврдили смо да се у поменутим школама налази 76 ученика који поред оштећења слуха имају једно или више додатних оштећења.

У раду је табеларно и графички приказана структура групе ученика оштећеног слуха са вишеструком ометеношћу, с обзиром на демографске варијабле и тип оштећења.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: вишеструко ометено дете оштећеног слуха, врсте додатних ометености.

УВОД

Рад са децом оштећеног слуха је изазов за експерименте, за иновације рада и начине приступа у едукацији и рехабилитацији деце са ометеношћу. Тако је и рад са вишеструко ометеном децом оштећеног слуха посебан изазов и нови искорак у поље сурдологије које је у одређеној мери још увек непознато.

„Вишеструко ометено глуво дете је оно које има два или више физичких или психичких недостатака. Недостатци нису аритметички збир оштећења (глувоћа + слепило, глувоћа + ментална ретардација, глувоћа + телесни инвалидитет), већ квалитативно ново стање целокупне личности које представља специфичан ентитет и захтева посебне рехабилитационе методе" (Дефектолошки лексикон, 1999). „Вишеструко ометено глуво и наглуво дете је оно које поред оштећења слуха има једну или више додатних сметњи као што су: интелектуална ометеност, оштећење вида, телесно оштећење, первазивни развојни поремећај, поремећај у понашању, емоционалне сметње и друге сметње" (Димић Н., Несторов С., 2009).

Може се рећи да вишеструка ометеност има толико облика колико има и вишеструко ометене деце. Хетерогеност популације глуве и наглуве деце и деце са ометеношћу уопште, још више долази до изражаја у присуству додатних физичких или психичких недостатака, што се све одражава на рад у пракси и на могућности истраживања говора и језика ове деце.

Оштећење слуха се јавља код једног од 650 живорођене деце и представља најчешћи урођени дефект (Микић, 2007). Велики број конгениталних и оштећења слуха са одложеним настанком су генетски детерминисани. Могу се јавити у виду несиндромског оштећења слуха или у склопу синдрома. Према Микић, до данас је описано више од 400 синдрома у чијој се клиничкој слици јавља и оштећење слуха. Врста и степен оштећења слуха и других органа и система код ових синдрома у многоме варирају, па је класификација и дијагностика ових синдрома често тешка и несигурна (Микић, 2007).

Удружени ефекти оштећења слуха и додатне ометености представљају јединствен и веома сложен проблем детету са ометеношћу, породици, науци и пракси. Вишеструка ометеност у својој клиничкој слици даје далеко више проблема него када је у питању само једна ометеност. Разне случајеве вишеструке ометености не можемо посматрати само квантитативно, као прости збир два, три или више оштећења, јер они чине квалитативно нову појаву која захтева посебан приступ и посебне методе. Термин вишеструко ометено дете оштећеног слуха се може веома широко схватити. Додатна ометеност може укључивати: интелектуалну ометеност, оштећење вида, церебралну парализу, телесна оштећења, аутизам, проблеме у учењу, поремећај пажње са или без хиперкинетског синдрома, као и многе друге психичке и физичке недостатке. Зато је веома тешко дати дефиницију која би на свеобухватан начин описала слушно оштећено дете са толико различитих могућих ометености.

У литератури се може наћи доста различитих термина којима се описује дете оштећеног слуха које поред оштећења слуха има још једно или више оштећења, а такође се наилази на терминолошку различитост када су у питању вишеструко ометена деца. Међу одредницама појављују се: вишеструка сензорна депривација, мулти-сензорна оштећења, особе са додатним оштећењима, вишеструко инвалидне особе, мултипло хендикепирани, особе са комбинованим оштећењима Код нас се поред термина слушно оштећена деца са вишеструком ометеношћу може срести и термин мулти хендикепирана слушно оштећена деца, слушно оштећена деца са комбинованом/додатном ометеношћу/ сметњама, итд. У нашем закону је предвиђен само општи термин вишеструка ометеност..

У енглеском говорном подручју се могу наћи следећи термини: *Multihandicapped hearing impaired*), *Multiple handicapped deaf*, *Additionally disabled deaf* итд. Деца која су глуво– слепа се називају „*deaf-blind*“, и они се сврставају у групу вишеструко ометених глувих, а за слушно оштећену децу са менталном ретардацијом се користи термин *Deaf mentally retarded children* (глува ментално ретардирана деца). Свакако најчешће се користе термини *multihandicapped/ multiply handicapped deaf* и *multiply disabled deaf* children/persons/students итд.

Велике су разлике међу вишеструко ометеном децом оштећеног слуха. Ова деца имају поред оштећења слуха различите додатне ометености и због тога имају другачије начине и могућности учења, као и у потпуности другачије функционисање у сваком погледу. На степен њиховог функционисања утиче степен оштећења слуха и врста и степен додатне ометености, затим време када је дошло до појаве ометености и време када је отпочела сурдолошка рехабилитација. Адекватна сурдолошка рехабилитација често касни јер се додатна ометеност, посебно ако је блажег облика, касније открива, па се са дететом због немогућности дијагностиковања поступа као са дететом које има само оштећење слуха. Када су тежи облици вишеструке ометености у питању, тачна дијагноза се поставља већ у самом почетку.

Вишеструка ометеност је врло сложен проблем, па је и дефинисање сложено и тешко. Данас постоје многе дефиниције вишеструке ометености.

„Вишеструко ометено у развоју је оно дете које има две или више сметњи, а не може да се разврста према претежној сметњи (са две или више ометености, аутистично и сл.).“ Овако се вишеструка ометеност дефинише у Одлуци о критеријумима за разврставање деце ометене у развоју, која је објављена у Службеном гласнику СРС,1986. године.

Када се све ово узме у обзир поставља се питање разврставања ове деце у адекватне категорије на основу чега би требало да се направи посебан план и програм рехабилитације и едукације глуве и наглуве деце са вишеструком ометеношћу, јер им је неопходно понудити васпитно-образовне садржаје који су у складу са њиховим могућностима. Уколико се не обезбеди индивидуални приступ у раду који је прилагођен способностима сваког детета, неће доћи до успеха а дете ће се осећати неуспешно.

Пре утврђивања критеријума за разврставање глуве и наглуве деце са вишеструком ометеношћу неопходно је утврдити дијагностичке и диференцијално дијагностичке критеријуме и процедуре. Некада је тешко извршити процену јер дете са вишеструком ометеношћу и дете без вишеструке ометености може испољавати клиничку слику која је слична, као што су блажи проблеми у пажњи или хиперактивност, што не значи да су вишеструко ометена. Зато је неопходно дефинисати диференцијално дијагностичке критеријуме.

Не постоје адекватни инструменти који могу утврдити и измерити врсту и степен додатне ометености код деце оштећеног слуха.

Знатан број слушно оштећене деце има одређене проблеме у савлађивању наставног плана и програма, али је за њих тешко рећи да су вишеструко ометена. Наиме, постоје деца која мало споријим темпом напредују у школским постигнућима и у развоју говора и језика. Ова деца се могу назвати деца која споро уче и не могу да прате план и програм. У страној литератури се о овом проблему говори још од 1961. (Leshin) када се закључило да су то деца (Slow Learning Deaf Child) са просечним или исподпросечним интелектуалним потенцијалима која лоше уче и брзо заборављају. У неким старијим чланцима (Stahlecker, 1962) се дете које споро учи дефинише као оно чији је IQ између 80 и 90. Други аутори (Warren и Kraus) критикују ову дефиницију која је у тадашње време била меродавна, јер кажу да би по томе сва глува деца могла да се сматрају интелектуално ометеним.

Не зна се тачан број глуве и наглуве деце која немају додатно оштећење и колико је ове деце која су вишеструко ометена. Први попис особа са оштећењем вида и слуха у Србији је извршен 1954. године када је на узорку од 5884 особа са оштећењем слуха утврђено да 338 има и оштећење вида.

Такође, ни сва вишеструко ометена деца нису званично категорисана као таква, већ само као глува и наглува. Уколико је уз оштећење слуха и потврђено додатно оштећење, ретко је прецизиран степен оштећења. Зато је утврђивање броја вишеструко ометене деце велики проблем. Највећи број ове деце се налази у школама за децу оштеће-

ног слуха, али се непознат број ове деце (могуће врло значајан) налази и у другим установама или чак ван система образовања, тј. одређени број деце који је неедукатибилан и налази се у трајном смештају или у породицама.

У нашој литератури до сада нису постојали подаци о броју слушно оштећене деце са вишеструком ометеношћу, али у страној литератури се могу наћи процене које говоре да је њихов број 20% до 40% од све слушно оштећене деце. Ово потврђују статистички подаци који се могу видети у извештајима Центра за демографска истраживања Галодет (The Center for Assessment and Demographic Studies of the Gallaudet Research Institute). У Америци су 1996-1997. године рађена слична демографска истраживања (The Center's Annual Survey of Deaf and Hard-of-Hearing Children and Youth) која наводе да од обухваћених 50.629 деце која се налазе у специјалном систему образовања, њих 16.386 или 34% имају неко од додатних оштећења поред оштећења слуха. Према неким истраживањима процењује се да 30 – 40% деце која имају трајан губитак слуха има и неку додатну ометеност, која се рангира од најблажих па до најозбиљнијих (NDCS Factsheet, 2004; McCracken, 2002). У светлу истраживања врсте и заступљености вишеструке ометености код деце могу се наћи подаци које говоре о појави оштећења слуха код деце са другим ометеностима, што нам у обрнутом смеру даје податке о броју слушно оштећене деце са, на пример, визуелним оштећењем. Преваленца ометености код деце утврђена је Ванкуверском (Vancouver study: Jan, Freeman, Scot, 1977) и Израелском (Israel study: Tirosh, Shnitzer, Davidovich, Cohen, 1998) студијом. Ванкуверском студијом утврђено је да у узорку од 92 испитаника са оштећењем вида, узраста од једне до деветнаест година 20% има менталну ретардацију, 19% церебралну парализу и 15% оштећење слуха. Израелском студијом је утврђено да од 193 испитаника са оштећењем вида, узраста од тринаест месеци до осам година, 12,4% има оштећење слуха (Brambring, 2000).

ЦИЉ ИСТРАЖИВАЊА

Циљ нашег истраживања је био:

- утврдити број вишеструко ометене глуве и наглуве деце у школама за децу оштећеног слуха у Србији;
- прикупити податке о стању чула, количнику интелигенције, врстама додатних ометености и друге податке.

УЗОРАК И УСЛОВИ ИСТРАЖИВАЊА

Узорак су чинила сва деца оштећеног слуха која се налазе у школама за децу оштећеног слуха у Србији.

Како би обухватили сву вишеструко ометену глуву и наглуву децу која се налазе у школама, истраживање је обављено у свим школама за глуву и наглуву децу у Србији:

- Школски центар за васпитање и образовање слушно оштећених лица, Суботица
- ОШ „Јован Поповић“, одељења ДОС, Нови Сад
- ОШ „Радивој Поповић“, Земун
- Школа за оштећене слухом– наглуве „Стефан Дечански“, Београд
- Школа са домамо за ученике оштећеног слуха „11.Мај“, Јагодина
- Школа са домом ученика оштећеног слуха, Крагујевац
- Школа за слушно оштећену децу „Миодраг Матић“, Ужице
- Специјална школа са домом ученика „Бубањ“, Ниш

Истраживање је обављено у периоду од априла до јуна школске 2007/2008. године.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Након истраживања смо утврдили да се у школама за децу оштећеног слуха у Србији налази 76 ученика који поред оштећења слуха имају једно или више додатних оштећења. Структура групе ученика са вишеструком ометеношћу, с обзиром на демографске варијабле и тип оштећења, приказана је у табелама и графиконима који следе.

Графикон 1 - Полна структура у експерименталној и контролној групи

У групи вишеструко ометене глуве и наглуве деце прикупљени су подаци о 41 ученику мушког пола (53,94%) и 35 ученика женског пола (46,05%), што показује да је нешто мање ученика женског пола.

Табела 1 ***Узрасне одлике деце из испитиваних подузорака***[1]

ГРУПА	Н	АС	СД	Мин.	Макс.
Вишеструко ометена деца оштећеног слуха	76	13,11[1]	2,915	8	26

У нашем истраживању смо желели да утврдимо у ком старосном опсегу су вишеструко ометени ученици оштећеног слуха у школама у Србији.

Унутар групе вишеструко ометене деце оштећеног слуха распон обухваћеног узраста је велики. Наиме, најмлађи међу обухваћеним ученицама основношколског узраста имао је 8, а најстарији 26 година у тренутку спровођења истраживања. Најстарији ученик оштећеног слуха са вишеструком ометеношћу је ученик тзв. комбинованог одељења, односно посебног одељења за ученике за вишеструком ометеношћу које је у саставу једне од основних школа за децу оштећеног слуха у којима је спроведено истраживање.

Графикон 2 ***- Степен оштећења слуха у групи вишеструко ометене деце оштећеног слуха***

Скоро 60% (45) вишеструко ометене деце оштећеног слука која су обухваћена истраживањем припадају категорији глуве деце, а око 40% (31) припадају категорији наглуве деце.

[1] Ознаке у табели носе следећа значења: Н-број испитаника, АС-аритметичка средина, СД-стандардна девијација, Мин.-минимална вредност, Макс.-максимална вредност варијабле у узроку.

Врсте додатне ометености у групи вишеструко ометене деце оштећеног слуха

Прикупљени подаци о глувим и наглувим испитаницима са вишеструком ометеношћу показују следеће. Више од половине (59,2%) узорка чине деца са оштећењем слуха код којих уједно постоји и ометеност у интелектуалном развоју (Табела 2). По броју их следе испитаници код којих је оштећење слуха комбиновано са оштећењем вида (11,8%), са телесним оштећењем (7,9%) и ометеношћу у интелектуалном развоју и телесним оштећењем истовремено (7,9%). Као што се може видети у Табели 2, учесталост осталих облика вишеструке ометености је у испитаном узорку знатно ређа.

Број испитаника код којих постоје две комбиноване сметње (оштећење слуха + још неки облик ометености) је 64 (84,2%), оних са три комбиноване сметње (оштећење слуха + још два облика ометености) је 10 (13,2%), док више од три облика ометености имају два испитаника (2,6%).

Табела 2 Структура вишеструке ометености у експерименталној групи

Тип ометености	степен оштећења слуха	Н	%	Н ук.	% ук.
синдромско оштећење слуха	глуви	3	3,9	3	3,9
	наглуви	/	/		
оштећење вида	глуви	2	2,6	9	11,8
	наглуви	7	9,2		
телесно оштећење	глуви	4	5,3	6	7,9
	наглуви	2	2,6		
ометеност у интелект. развоју	глуви	29	38,2	45	59,2
	наглуви	16	21,1		
аутизам	глуви	1	1,3	1	1,3
	наглуви	/	/		
ометеност у интелект.развоју + телесно оштећење	глуви	5	6,6	6	7,9
	наглуви	1	1,3		
ометеност у интелект.развоју + оштећење вида	глуви	1	1,3	4	5,3
	наглуви	3	3,9		
омет. у интелект.развоју + тел. оштећење + оштећење вида	глуви	/	/	2	2,6
	наглуви	2	2,6		

ЗАКЉУЧАК

Истраживањем смо обухватили вишеструко ометене ученике оштећеног слуха за које постоје докази да имају додатно оштећење, њих 76. У школама за децу оштећеног слуха у Србији постоји и одређени број глуве и наглуве деце која имају додатна оштећења, најчешће ометеност у интелектуалном развоју, али нису категорисана као вишеструко ометена већ се у постојећој документацији за ову децу наводи само оштећење слуха као врста ометености.

Основна одлика узорка у целини је изузетно изражена хетерогеност. Заступљени су ученици оштећеног слуха са различитим облицима вишеструке ометености. Значајна карактеристика ове групе су разлике у степену ометености у оквиру различитих подгрупа које се не могу прецизно одредити јер не постоје инструменти који би прецизно измерили степен додатне ометености код детета са оштећеним слухом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Alsop, L.: *Understanding deafblindness: issues, perspectives, and strategies*, Logan, UT: SKI-HI Institute, Utah State University, 2002. (Available from Hope Publishing, Inc., 1856 North 1200 East, Logan, UT 84321., www.hopepubl.com
2. American psychiatric association: Diagnostic and Statistic Manual of Mental Disorders (DSM III-R), 3rd revised APA, 1987.
3. American Psychiatric Association: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 4th edn. Washington, DC:APA, 1994.
4. Ајдински, Љ.: Интегрална рехабилитација ментално ретардираних лица, Југословенска конференција за социјалне делатности, Београд, 1981.
5. Bobath, K: A neuropsychological basis for treatment of cerebral pulsy, Heinemann, London, 1980.
6. Бојанин, С., Милачић, И., Селаковић, М.: Аутизам, Завет, Београд, 1997.
7. Цветковић, Ж.: Методика васпитно образовног рада са слепим лицима, Научна књига, Београд, 1989.
8. Ђордић, А., Бојанин, С.: Општа дефектолошка дијагностика, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1997.
9. Димић, Д. Н., Ковачевић, Т.: Знаковни, говорни и писани речник код деце оштећеног слуха, Београдска дефектолошка школа, 2004, 2-3, 69-77.
10. Димић, Д.Н.: Говорно-језички дефицити код глуве и наглуве деце, Друштво дефектолога Србије и Црне горе, Београд, 2003.
11. Димић, Д.Н. и сарадници: Сметње и поремећаји у развоју код деце оштећеног слуха, у књизи Голубовић С. и сарадници: Сметње и поремећаји код деце ометене у развоју, Дефектолошки факултет, Београд, 2005.

12. Димић, Д.Н., Несторов, С.: Разумљивост говора код вишеструко ометене глуве и наглуве деце, Београдска дефектолошка школа, Београд, 2009, 2, 13-27.
13. Ђоковић, С.: Индивидуални третман код деце оштећеног слуха, Дефектолошки факултет, Београд, 2004.
14. Ђоковић, С.: Усклађеност латерализованости код деце оштећеног слуха и деце са развојном дисфазијом, Београдска дефектолошка школа, 1, 39-48, Београд, 2009.
15. Eškirović, B.M., Vučinić, V.J.: Pažnja slabovidih učenika, Beogradska defektološka škola, br. 2, str. 31-38, Београд, 1998.
16. Голубовић, С. и група аутора: Сметње у развоју код деце млађег школског узраста, Дефектолошки факултет, Београд, 2005.
17. Грбовић, А., Јаблан, Б.: Учесталост вишеструке ометености код визуелно оштећене деце и одраслих, Београдска дефектолошка школа, 1, 115-123, Београд, 2009.
18. Група аутора: Дефектолошки лексикон, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1999.
19. Исаковић, Љ., Димић, Н.: Допуњавање реченица код глувих и наглувих ученика и ученика који чују, Београдска дефектолошка школа, 1, 19-31, Београд, 2008.
20. Јаблан, Б., Грбовић, А.: Вишеструко ометена визуелно оштећена деца, Социјална мисао, бр. 57/1, (стр. 47–59), Београд, 2008.
21. Ковачевић, Т.: Активни и пасивни речник код глуве и наглуве деце, Београдска дефектолошка школа, 2004, 2-3, 1-14.
22. Leenthouts, M.A.: The mentally retarded deaf child, Colorado school for the deaf, Colorado Springs, Colorado, 1959.
23. Leshin, G., Stahlecker, L.: Academic expectancies of slow– learning deaf children, The Volta review, New York, 1962.
24. Микић, Б.: Синдромска оштећења слуха, Специјална едукација и рехабилитација, 3-4, 13-25, Универзитет у Београду, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, ЦИДД, Београд, 2007.
25. Миладиновић, В.: Основе методике матерњег језика, Дефектолошки факултет, Београд, 1994.
26. Пејчић, Б.: Методологија емпиријског научног истраживања, Дефектолошки факултет, Београд, 1995.
27. Power, D. J., Quigley, S.P.: Problems and Programs in the Education of Multiply Disabled Deaf Children, 1971, http://www.ericdigests.org ED053512
28. Радоман, В.: Сурдопсихологија, Дефектолошки факултет, Београд, 1996.
29. Реформа образовања ученика са посебним потребама, Министарство просвете и спорта Републике Србије, 2004.
30. Савић, Љ.: Методика аудиторног тренинга, Дефектолошки факултет, Београд, 1995.
31. Славнић, С.: Формирање говора код мале глуве деце, Дефектолошки факултет, Београд, 1996.

32. Стошљевић, Л., Рапаић, Д., Николић, С.: Соматопедија, Научна књига, Београд, 1990.
33. Виготски, Л.: Основи дефектологије, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1987.
34. Влајић, Ж.: Методика рада са наглувима, Научна књга, Београд, 1992
35. Вујасиновић, З., Димић, Д.Н.: Специфичности у третману глуве и наглуве деце предшколског узраста, Београдска дефектолошка школа, 2003, 3, 5-8.
36. Вучинић, В., Ешкировић, Б., Мањешић-Петровић, Д., Анђелковић М.: Компетенције за рад са особама оштећеног вида са вишеструким сметњама, Београдска дефектолошка школа, бр. 1, стр. 101-113, Београд, 2009.

MULTIPLY DISABLED CHILDREN WITH IMPAIRED HEARING IN SCHOOLS IN SERBIA

STEVAN J. NESTOROV
School "Radivoj Popović", Zemun
NADEŽDA D. DIMIĆ
Faculty of Special Education and Rehabilitation, Belgrade
VIOLETA NESTOROV
"Savski venac", "Venčić", Belgrade

SUMMARY

Recently, there has been an impression that in schools for children with impaired hearing there are more and more children who, besides hearing impairment, have one or more additional disabilities. This paper discusses the concept of multiple disabilities in children with impaired hearing and the criteria for classifying these children.

Goal of the paper was to study how many multiply disabled children with impaired hearing there are in schools for children with impaired hearing in Serbia and what are the kinds of additional disabilities present in this population.

Research was performed in all schools for children with impaired hearing in Serbia. We established that there are 76 pupils in those schools who, besides impaired hearing, have one or more additional disabilities.

The paper presents in form of tables and charts the structure of the group of multiply disabled pupils with impaired hearing with respect to demographic variables and type of disability.

KEY WORDS: multiply disabled child with impaired hearing, kind of additional disability.

УДК 376.33
Примљено: 30.9.2009.
Оригинални научни чланак

Тамара КОВАЧЕВИЋ
Љубица ИСАКОВИЋ
Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију

СПЕЦИФИЧНОСТ ПИСАЊА ПИСАМА КОД ГЛУВИХ И НАГЛУВИХ УЧЕНИКА

Данас се писмо и говор сматрају алтернативним, једнако значајним системима језичког изражавања.

Услед оштећења слуха јављају се тешкоће у развоју усменог говора, тако да писани говор постаје основно средство општег и језичког развоја глуве и наглуве деце.

Многа истраживања показују заостајање деце оштећеног слуха у развоју писаног изражавања у односу на децу која чују а која су много млађа. Глува и наглува деца усвајају велики број речи, али често не схватају сва њихова значења и тешко науче да их спонтано употребљавају у реченицама.

Циљ нашег истраживања био је испитати способност глувих и наглувих ученика да се изразе путем писма и пренесу читаоцу јасну поруку. Свим ученицима је дат задатак да својим родитељима-пријатељима напишу писмо о чему год желе.

Узорак је обухватио глуве и наглуве ученике узраста од петог до седмог разреда који похађају две школе за децу оштећеног слуха у Београду.

Уочава се да ученици у писмима не умеју да питају оно што их занима (иако у директној комуникацији то знају). Њихов писани језички израз карактерише сиромаштво у вокабулару и несразмерна употреба именица и глагола у односу на остале врсте речи.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: писани говор, писмо, врсте речи, глуви и наглуви ученици

УВОД

Речи, као носиоци значења, могу бити изражене гласовно (усмени, вокални, артикулисани говор) и путем писаних симбола – слова (писани говор). Да би се речима изразила најсложенија својства и односи међу предметима, појавама и бићима, човек је изградио системе симболичке комуникације, језике, помоћу којих као члан одређене социјалне заједнице, ступа у комуникацију.

Човекова способност усменог и писаног изражавања је несумњиво један од најкрупнијих чинилаца у процесу његових друштвених активности.

Од језички развијене мисли и од језичког понашања умногоме зависи усвајање свих знања у школи, као и расуђивање и формирање једног савременог и адекватног погледа на свет.

Због немогућности комуникације путем слуха код глуве деце изостају два основна аспекта вербалног језика, а то су формирање звукова у складу са матерњим језиком или говором друштвеног слоја којем дете припада и повезивање звукова које дете производи са појмовима, што је значењски аспект вербалног говора.

Говор глувих манифестује се специфичним облицима оштећења у зависности од узрока, степена и времена настанка глувоће, као и од интелектуалног нивоа и социјалног статуса личности. Развој целокупне личности детета оштећеног слуха емоционални, социјални и когнитивни развој, у великој мери је одређен аудитивном депривацијом и тешкоћама у стицању говора.

Писмо је значајан и по много чему најпоузданији вид међусобног комуницирања људи. Старо је колико и писменост и у доброј мери одражава ниво опште човекове културе. Не пише се само ради информисања, него врло често у њему човек исказује своја осећања, разноврсна расположења и значајне мисли.

Писани и усмени говор

Писани говор је за глуву и наглуву децу веома значајан аспект комуникације. За њих он има изузетну важност пошто је комуникација путем усменог говора отежана. Путем писма могу да примају информације и да изражавају своје мисли и осећања.

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

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.

У односу на децу која чују, где је у центру интересовања говорни језик ово је прави контраст. Код многе слушно оштећене деце говорни језик је изузетно ограничен и често неразумљив и углавном га није могуће испитивати и анализирати. Због тога се у многим случајевима јавља писање као једино средство општења са популацијом која чује.

Да би писани говор глуве и наглуве деце био што успешнији битно је правилно организовати наставу. Деца оштећеног слуха уче усмени и писани говор систематским радом, најчешће са поласком у школу. Рад у школи се одвија по наставном плану и програму чија је реализација обавеза школе (Димић, 1996).

Усмени и писани говор, као два основна вида говора, међусобно су условљени и нераскидиво повезани. 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, а само ова граматичка целовитост омогућује да се писано саопштење учини потпуно разумљивим.

Писана реч је за слушно оштећено дете апстрактна, није претходно научена, већ се са њом први пут сусреће у тексту. 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.

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. Обучавање правилном писању, састављању реченица и повезаних прича ствара способност за побољшање усменог говора. Усмени и писани говор су две стране једног истог процеса које омогућавају развитак свесног логичког мишљења (Димић, 2002).

Писање писама

Читању и анализи писма потребно је посветити посебну пажњу, а запажања треба да се односе и на њихов садржај и форму али и на уредност, читкост и правилно и прецизно писање адресе.

Писање писма (родитељима, пријатељима) је један од начина да се деца која чују и слушно оштећена деца изразе. Већ у нижим разредима треба учити децу оштећеног слуха да пишу писма. Они механички преписују са табле или се придржавају стандардног обрасца не удубљујући се у смисао. Врло често слушно оштећени ученици не знају о чему да пишу. Ако се не уведу добро у писање писама онда пишу стереотипно (''Добро сам'', ''Добро једем'', ''Ја сам здрав'', ''Моја наставница се зове ...'' и слично). Ученици у писмима не умеју да питају оно што их интересује, иако усмено то умеју.

У старијим разредима још увек нема смелости у писању писама. Децу треба навикавати да пишу писма о школском животу, о својим одморима, о празницима, о животу уопште. Треба успоставити преписивање међу децом између различитих школа и на тај начин их ослободити и охрабрити да самостално пишу о себи и различитим животним ситуацијама у којима се налазе (Димић, 1996).

Писмо представља једну врсту писаног састава чији ће садржај и стил зависити од тога коме се пише и којим поводом се то чини. Писање писма треба да се увежбава на часовима све дотле док ученици оштећеног слуха правилно не савладају овај вид комуницирања.

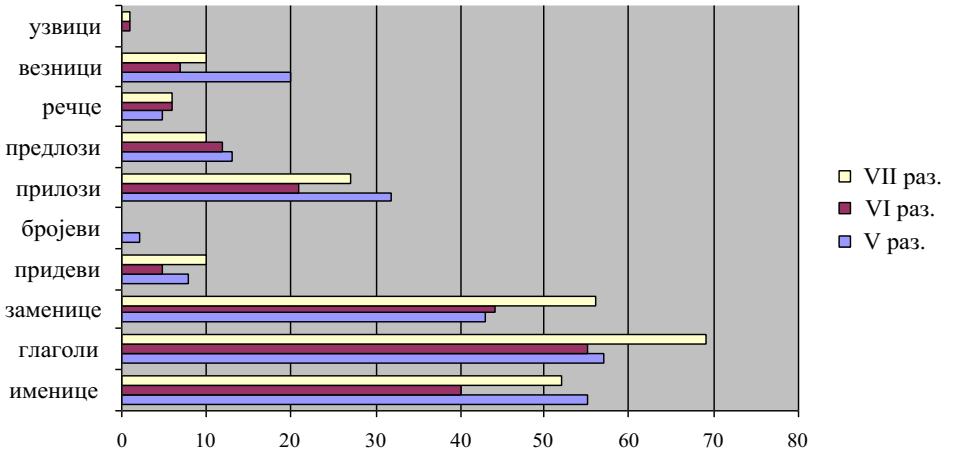
ЦИЉ ИСТРАЖИВАЊА

Циљ нашег истраживања био је испитати способност глувих и наглувих ученика да се изразе путем писма и пренесу читаоцу јасну поруку. Ученицима је дат задатак да својим родитељима – пријатељима напишу писмо о чему год желе.

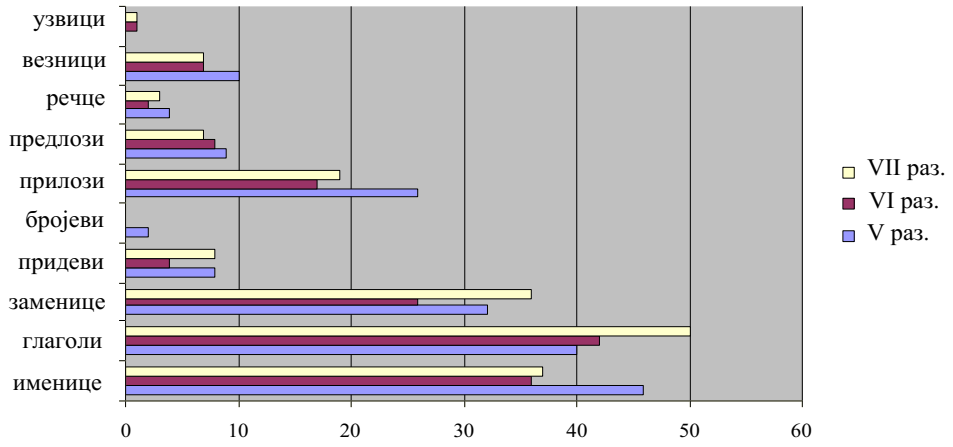
Узорак је обухватио глуве и наглуве ученике узраста од петог до седмог разреда.

Извршена је квантитативна и квалитативна обрада добијене језичке грађе.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА



Графикон 1 – Укупан број употребљених речи при писању писама код ученика V, VI и VII разреда



Графикон 2 – Број употребљаних различитих речи при писању писама код ученика V, VI и VII разреда

Глуви и наглуви ученици узраста од V до VII разреда употребили су свих десет врста речи. Ученици VII разреда су употребили највећи број речи, а ученици VI најмањи.

Највише је употребљено глагола, затим именица, па заменица и прилога.

Бројеве су употребили само ученици V разреда, док су узвике употребили ученици VI и VII разреда..

Када посматрамо број употребљених различитих речи највише је употребљено глагола, затим именица, па заменица, па прилога. Бројеви су употребљени само у V разреду, а узвици у VI и VII разреду.

Табела 1 Број употребљених изјавних, упитних и узвичних реченица код ученика различитих разреда

	ИЗЈАВНЕ	УПИТНЕ	УЗВИЧНЕ	**укупно**
V разред	27	18	2	47
VI разред	26	21	3	50
VII разред	28	24	7	59
укупно	81	63	12	**156**
просек	27	21	4	52

Глуви и наглуви ученици су приликом писања писама користили изјавне, упитне и узвичне реченице.

Највећи број реченица, при писању писама, употребили су ученици VII разреда, затим VI, док је најмањи број реченица остварен у V разреду.

На свим узрастима уочен је највећи број изјавних реченица, затим упитних, док су најмање коришћене узвичне.

Карактеристичне реченице које су ученици петог, шестог и седмог разреда употребили при писању писама:

V разред

1. *Драги Ненаде да ли ти добро?*
2. *Здраво Никола како си?*
3. *Где живиш?*
4. *Да ли ти завршиш у школи?*
5. *Како ти је стомак Милоше?*
6. *Ја учим школе.*

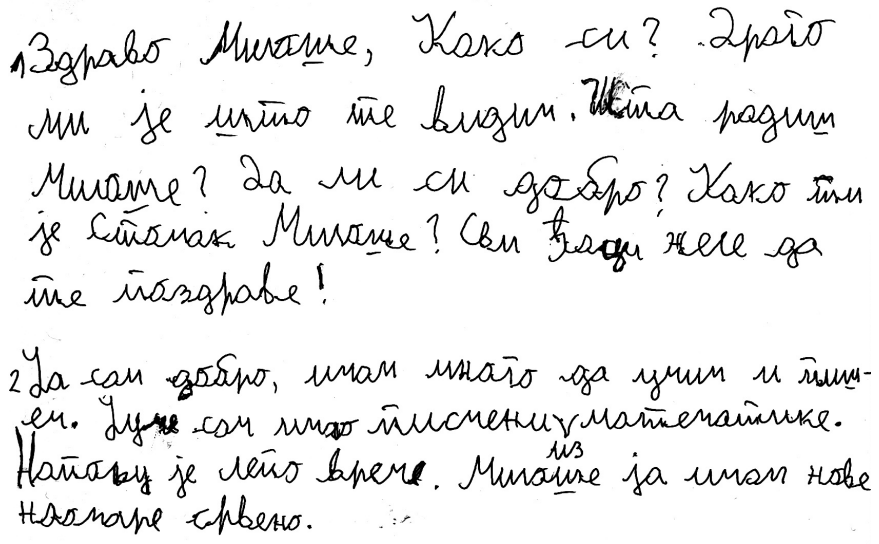
7. Сви ђаци желе да те поздраве.
8. Ја сам добро, имам много да учим и пишем.
9. Јуче сам имао писмени из математике.
10. Милоше ја имам нове наочаре црвено.

VI разред

1. Где си ти?
2. Како ти иде у школи?
3. Шта има ново?
4. Како си?
5. Ја сам добро идем у школу.
6. Ја идем напоље моја другарица.
7. Моја најбоља другарица и другари су: Вера, Анђа, Никола, Денис.
8. Једва чекам распуст и да идем кући, после неколико дана ћу да идем на мору.
9. Сутра идем у калемегдану да цртам бетону такмичење, а после око у 13:00 идем код моје другарице кући да видим како је.
10. Срећно Милоше VI razred!

VII разред

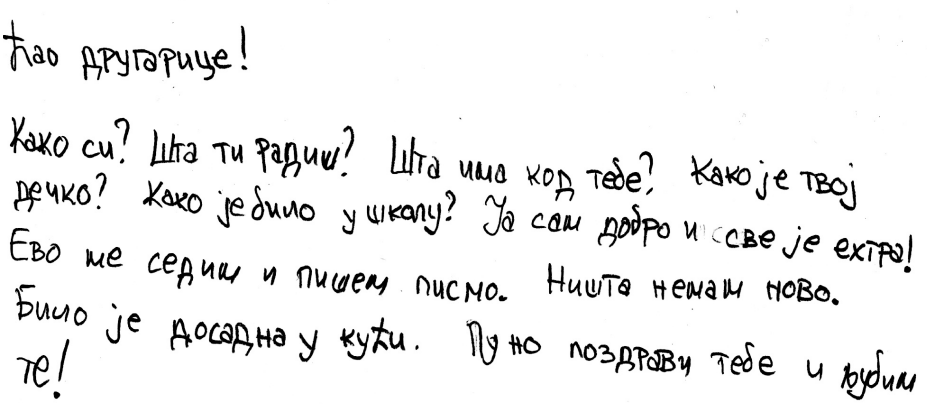
1. Шта има код тебе?
2. Како је твој дечко?
3. Здраво мој друг шта радиш?
4. Драго ми што смо се упознали.
5. Ја сам добро и све је ехтра.
6. Било је досадна у кући.
7. Ево ме седим и пишем писмо.
8. Још мало распуст школа.
9. Мој друг волим играм фудбал.
10. Пуно поздрави тебе и љубим те!



1 Здраво Мишоше, Како си? Драго ми је што те видим. Шта радиш Мишоше? Да ли си добро? Како ти је Стомак Мишоше? Сви ђаци желе да те поздраве!

2 Ја сам добро, имам много да учим и пишем. Ја сам имао писмени из математике. Напољу је лепо време. Мишоше ја имам нове наочаре сервено.

Писмо које је написао ученик V разреда



Ћао другарице!

Како си? Шта ти радиш? Шта има код тебе? Како је твој дечко? Како је било у школу? Ја сам добро и све је ехтра! Ево ме седим и пишем писмо. Ништа немам ново. Било је досадна у кући. Пуно поздрави тебе и кубим те!

Писмо које је написала ученица VII разреда

ЗАКЉУЧЦИ

1. Глуви и наглуви ученици пишу писма стереотипно, по стандардном обрасцу, без одговарајућег смисла.

2. Почетак сваког писма карактерише набрајање питања: Како си? Шта радиш? Шта има ново? Где си ти? Где живиш? Како је у школи?

3. Писма су кратка, реченице аграматичне, без адекватног логичког следа. Поједина писма су врло неразумљива.

4. Писма се углавном пишу друговима из разреда и школе. Њихов садржај су чинила кратка саопштења о догађајима у школи или интернату.

5. Евидентна је немогућност ученика да правилно, у оквиру писаног језичког израза, саопште своје мисли, осећања и размишљања.

6. Велики број добијених радова карактерише неадекватна употреба великог и малог слова, као и знакова интерпункције.

7. У писаном изражавању ученика изражена је неправилна употреба категорија рода, броја, лица и падежа.

8. Ученици петог, шестог и седмог разреда су у највећем броју употребили изјавне, затим упитне, а у најмањем броју узвичне реченице.

9. При писању писама, глуви и наглуви ученици су употребили све врсте речи. Најбројније су именице и глаголи. Употребљен је велики број заменица, што је неочекивано, јер су заменице најзатвореније класа речи.

10. У писаном говору употребљен је велики број одредбених речи - прилога. Ученици су у истом броју употребљавали придеве, предлоге и везнике. У нешто мањем броју су употребљавали речце.

11. Лексички дефицит нарочито је изражен при употреби бројева и узвика.

ЛИТЕРАТУРА

1. Цветановић, Б., Милатовић, В., Јовановић, Н. (1995): Методика наставе српског језика (избор текстова), Учитељски факултет, Београд
2. Димић Д. Н., Исаковић, Љ., Ковачевић, Т. (2002): Лексичко – стилски дефицити код глуве и наглуве деце основношколског узраста, Београдска дефектолошка школа, 3, 24-35.
3. Димић, Д. Н. (1996). Специфичности у писању слушно оштећене деце, Дефектолошки факултет, Београд

4. Димић, Д. Н. (2002). Класе речи и лексички дефицити код глуве и наглуве деце, Истраживања у дефектологији, Дефектолошки факултет, ЦИДД, Београд
5. Димић, Д. Н. (2002). Методика артикулације, Дефектолошки факултет, Београд
6. Димић, Д. Н. (2003). Говорно – језички дефицити код глуве и наглуве деце, Друштво дефектолога Србије и Црне Горе, Београд
7. Димић, Д. Н., Ковачевић, Т.(1998): Специфичности лексике у писаном изражавању деце оштећеног слуха основношколског узраста, Београдска дефектолошка школа, 1, 14 - 30.
8. Димић, Д. Н.(2002): Методика артикулације, Дефектолошки факултет, Београд
9. Димић, Д. Н. (2003): Правописна правила и деца оштећеног слуха, Београдска дефектолошка школа, 1 - 2, 41 - 54.
10. Димић, Д. Н.(2004): Проблеми у језичком изразу код глуве и наглуве деце, Друштво дефектолога Србије и Црне Горе, Београд
11. Димић, Д. Н. (1997): Специфичности у читању деце оштећеног слуха, Дефектолошки факултет, Београд
12. Исаковић, Љ. (2007): Врсте речи у реченици код ученика оштећеног слуха и ученика који чују, Београдска дефектолошка школа, Друштво дефектолога Србије, Београд, 2, 11-23
13. Маринковић, С. (1995): Методика креативне наставе српског језика и књижевности, Београд
14. Милатовић, В.(1993): Методика наставе српскохрватског језика, у књизи Лекић Ђ.: Методика разредне наставе, Нова просвета, Београд
15. Николић, М.(1992): Методика наставе српског језика и књижевности, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд
16. Остојић, С. (2000): Карактеристике синтаксе у говору наглуве деце, Београдска дефектолошка школа, 2 – 3, 23 – 30.
17. Quigley S., Paul P. (1984): Language and Deafness, College Hill Press, San Diego, California
18. Савић, Љ. (1986): Методика учења говора глуве деце, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд
19. Станојчић, Ж., Поповић, Љ., Мицић, С. (1989): Савремени српскохрватски језик и култура изражавања, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд

SPECIFIC IN WRITING LETTERS IN DEAF AND HARD OF HEARING STUDENTS

TAMARA KOVAČEVIĆ, LJUBICA ISAKOVIĆ
Faculty of Special Education and Rehabilitation, Belgrade

SUMMARY

Nowadays, speech and writing are considered alternative, equally significant systems of linguistic expression.

As a consequence of hearing damage there arise difficulties in the development of verbal speech, hence written speech becomes the basic method of general and linguistic development of deaf and hard of hearing children.

Many studies show that children with hearing impairment lag behind children with regular hearing, who are much younger, in developing written expression. Deaf and hard of hearing children adopt a great number of words; however they often do not comprehend their meanings and have difficulty in learning to spontaneously use them in sentences.

The aim of our study was to assess the capacity of deaf and hard of hearing students to express themselves by way of written speech and transmit a clear message to the reader. All of the students were given the task to write their parents-friends a letter, the subject of which they would decide upon themselves.

The sample consisted of deaf and hard of hearing students attending grades five to seven at two schools for hearing impaired children in Belgrade.

It was observed that the students do not know how to ask what interests them (although they know how to do so in direct communication). Their written linguistic expression is characterized by a poor vocabulary and disproportional use of verbs and nouns in relation to other types of words.

KEY WORD: written speech, letter, types of words, deaf and hard of hearing students

УДК 376.33
Примљено: 30.9.2009.
Стручни чланак

ВАСО ОБРАДОВИЋ
Савез глувих и наглувих Србије, Београд

ИЗЛОЖБЕ ГЛУВИХ СЛИКАРА И ВАЈАРА ЈУГОСЛАВИЈЕ

У историји уметности постоје подаци о првим глувим уметницима. Још у старом веку, у време Јулија Цезара, великог римског императора, постојао је сликар, глув од рођења, који је учио сликарство да би му „дефект" био мање болан. Подаци говоре да је умро у периоду када су му први успеси предвиђали лепу будућност. Ликовна уметност је својствена глувим особама, јер им даје самосталност и слободу у раду.

У културној историји свих народа било је глувих људи који су имали истакнуту улогу у јавном и културном животу своје државе. Било је доста сликара, вајара, уметника, проналазача, филмских стваралаца.

„О сликарском таленту глувих писали су у ренесанси још славни Леонардо да Винчи и доктор Ђироламо Кардано. Они су сматрали да је сликарство за глуве изванредно подручје на којем глуви могу да се изразе, јер за то није потребна компонеита говора и слуха. Кардано каже: „**Зашто би велики мајстори бојили велике површине у црквама када то могу да ураде глуви, а мајстори само да довршавају њихове радове којима би удахнули душу**". Хуан Наварез Фернандез – или познатији под падпмком **„Ел Мудо" (Глуви),** и **Франческо Гоја** су **најистакнутији глуви сликари**. Но у свету је било и других великих сликара којима њихов недостатак слуха није сметао да стварају величанствена уметничка дела".[1]

„Дар глувих људи за ликовну умјетност долази из два разлога. Први је тај што ликовна умјетност, изражавајући се језиком облика и боја, захтијева од умјетника извјесна унутрашња осјећања, која су код глувонијемих врло јака. А јака су баш захваљујући њиховом тјелесном недостатку – глувоћи. Познато је, напримјер, да умјетници не могу стварати

[1] Љубомир Савић, „Шездесет година Савеза глувих и наглувих Србије", Београд 2004.

своја дјела, ако у току рада нијесу окружени миром и тишином, што значи да звукови и гласови који допиру споља негативвно утичу на њухову мисао: ометају их у правилном посматрању облика и боја које они хоће да оживе на платну или у глини. Зато увијек траже тишину која је глувонијемом од природе дата. Нећу да кажем да је ова предност глувонијемих над чујућим људима довољна да би један од њих могао постати добар умјетник. Она је само једна мала предност, али предност која удружена са ширим знањем и културом постаје велика. Друга ствар, која доприноси успјеху глувих људи као ликовних умјетника јесте љубав према послу који обављају. Они желе да буду међу најбољима, са жаром се уносе у рад и док раде ништа друго не може да их занима. То је опет њихова једна мала премоћ над већином чујућих људи, која им олакшава пут ка успјеху"[2].

„Често не можемо схватити оно што глуви изражавају, али је у свим тим изразима предоминантна црта визуелност: слика, гест, сценски израз, моделирање сопственог тела а изнад свега руку које у хиљадама варијанти положаја говоре. Говор геста је можда приступачнији, очигледнији и разумљивији него израз бојом, коју не разуме сваки…"[3]

Оснивањем Удружења дефектних слухом ФНРЈ почиње да се развија културно-просветна (културно-уметничка) активност код глувих и наглувих чланова на простору бивше Југославије.

Појавили су се први академски глуви сликари и многи глуви аматери наивци чије су се ликовне преокупације кретале од импресионизма до апстрактног надреализма и наивне уметноти.

У оквиру VII Интернационалних спортских игара глувих 1953. године у Бриселу је од 15. до 30. августа отворена Изложба ликовне уметности и литературе глувих. Изложбу је организовао посебни комитет у виду активности Интернационалног салона глувих уметника са седиштем у Паризу (SIAS – Salon international des artistes silencieux, Paris). Izlagalo je 63 slikara, kipara, vajara i grafičara iz sedam država, a iz oblasti literature i publicistike bilo je 15 autora iz 10 država. Изложба је била јако успешна и допринела је проширењу круга потенцијалних глувих стваралаца. На изложби су биле и две слике, тада младог студента Милана Миљковића из Београда. Од глувих уметника из Југославије били су заступљени љубљански кипар Иван Штркељ, загребачки слика Хинко

[2] Бранко Томановић, „Глувонијеми и ликовна умјетност", Глас глувих, фебруар 1953. /глуви уметник /

[3] Љубомир Савић, „Наше уметничке преокупације", 30 година СГНС, Београд, 1974.

Гудац и у одсеку литературе Јован Одавић из Београд, песмом ,,Ми нисмо глуви".

После ове изложбе, међу глувима у Југославији јавила се идеја да се оснује Савез интелектуалних глувих уметника у саставу Савеза глувих Југославије, као аутономна секција, али није реализована па су глуви уметници деловали у оквиру културно-просветних друштава (КПД) – културно-уметничких друштава (КУД) глувих.

У оквиру II Светског конгреса глувих у Загребу је, од 22. VIII до 6. IX 1955. године, организована изложба ликовне уметности: сликарства, скулптуре, графике, архитектуре, научне литературе, књижевности, уметничке фотографије и фото документације глувих уметника из многих земаља. У Уметничком павиљону, у присуству великог броја делегата на Конгресу и представника власти и културног живота, ова изложба је била најбројнија и најквалитетнија манифестација глувих уметника до тада. За изложбу је било пријављено 205 радова глувих уметника из 11 држава Европе и из Кине, а жири, који су сачињавали професори Академије ликовне и Академије примењене уметности у Загребу, одабрао је 89 дела из сликарства, скулптуре, графике, фотографије, унутрашње архитектуре и примењене уметности. За изложене радове додељене су и награде, а редослед је био следећи: 1. награду освојили су глуви уметници из Италије, 2. место припало је НР Кини, а 3. место Аустрији.

На I међународној изложби глувих уметника у Риму, која је била организована под покровитељством председника Републике Италије крајем септембра 1957. године и на којој је било изложено преко 200 експоната, група од 17 сликара из Југославије, једногласно је добила прву награду. Пехар је поклонио председник Републике ,,најбољој излагачкој групи, због највише хомогености у њеном учешћу". Југославија је била представљена у три сале са 30 радова. У једној сали су били изложени радови сплитске групе (Звонка Брајковића, Марина Шалова, Звонка Порабића, Марице Пушкарић, Миљенка Неготића, Јошка Дупланчића и Бранка Панце). У другој сали су били експонати Борке Лучић-Милосављевић, Милана Миљковића, Хинка Гудца, Еугена Буктенице, Милутина Радојичића, Златка Омербеговића и Анђелка Главана. У трећој сали су били радови Вјекослава Перишића, Бранка Панце, Петра Палинића и Ивана Фанука. Избор ових радова је извршен на Изложби која је организована пре тога у Београду.

Прва изложба глувих уметника Југославије организована је у Београду априла 1957. године.

,,Начин изражавања ових уметника је прожет снагом личног израза (Звонимир Брајковић: ,,Глад") или наивном визијом стварности уто-

пљене у плаве и сиве тонове удружене у привлачне хармоније (Еуген Буктеница: сцена из далматинског живота). На другој страни су они излагачи који су на разне начине стекли редовније образовање, махом у академијама: Хинко Гудац, чије дело има све облике надреалистичке осећајности и еротике, Борка Милосављевић, која има много ширине и слободе у изражавању, удружене са приличном занатском сигурношћу, затим Милан Миљковић, већ формирана уметничка личност, чије дело има драматику јаких контраста у тамно светлом и у колориту, а свежину у посматрању природе. Марио Мифка се ограничава на строгост и сувоћу фотографског објектива. Руде Мудровчић се подаје јаком осећању декоративности у својим графикама (Стари Личанин). Предели Златка Омербеговића одликују се строгошћу односа, којој би се могло пожелети мало више колористичке свежине. Бранко Панца је занимљив аутодиктат који налази изразито сликарске елементе у сценама из свакодневног живота, каткад декоративне (Село), али увек са знатним осећајем за свежину боје. Звонко Паробић и Вјекослав Перишић знају да извуку лепе контрасте из опозиције различитог текстилног материјала и да их удруже у занимљиву целину. Милутин Радојичић је изложио низ слика различите садржине у којима се види да је изнео знање из Академије ликовних уметности у Београду. Његово интересовање за форму и осећање за боју удружени су често у веома успеле сликарске целине (Портрет девојчице, Кутак на радном столу). Иван Фануко је изразити експресионист који поседује смисао за композицију, за контрасте црвеног и белог. Коњи Мартина Шалова одликују се наивношћу и снагом визије".[4]

„Глуви уметници приказали су распон од стрпљивог натурализма Мариа Мифке па до сиреализма Хинка Гудца и апстрактних радова сплитских уметника Јосипа Дупланчића, Миљенка Неготића, Бранка Панце, Петра Палинића, Марице Пушкарић, Марина Шалова, духовитих и лепих колажа Звонка Паробића, Вјекослава Перишића, до професионалних реализација Ивана Штркеља из Љубљане, Златка Омербеговића, Главана, Ивана Фанука и Руде Мудровчића из Загреба, лепих сликарских дела Радојичића и Миљковића из Београда. Посебни догађаји су право наивно сликарство већ познатог приморца Буктенице и изненађујући радови непознате Борке Милосављевић из Крушевца".[5]

„Ликовна уметност посебно изгледа да је врло погодна за инвалиде, вероватно зато што је ликовни доживљај света најнепосреднији, нај-

[4] Павле Васић, професор Академије примењених уметности у Београду, „Политика", 21. јун 1957.

[5] Ђорђе Поповић, академски сликар, „Борба", 13. јун 1957.

упечатљивији и што у овој уметности искреност и узбуђење стваралаца могу умногоме да надокнаде недостатак студија. Велики је број инвалида – сликара и вајара код нас и у свету, све чешће њихове изложбе, несумњиво показују посебну вредност ове врсте уметности за рехабилитацију физички онеспособљених и дефектних лица. Занимљиво је интересовање сликара представљених на овој изложби за разне технике и разне струје у савременом сликарству. Од строго реалистичког начина сликања до апстрактног израза, и од уобичајених сликарских техника, до колажа на новинској хартији, помоћу разнобојне тканине и слично. Најинтересантнији у композицији и боји свакако је Хинко Гудац из Загреба, чија су три пејзажа израз савремених ликовних преокупација. Солидна су остварења Милана Миљковића из Земуна, а најуспелије је „Туга" има доста узбудљиву ноту сетне поезије. Реализама Мариа Мифка из Бакра има непосредности у изразу, док Еуген Буктеница има одлика наших сељака сликара – посебну чистоту и насебичност тона у слици „Земљорадник".[6]

Савез глувих Југославије приредио је другу (II) националну Изложбу глувих уметника Југославије. Изложба је организована У Скопљу, у сали Инвалидског дома, од 15. до 25. новембра 1959. године. Од преко 70 поднетих радова, жири је одабрао 60 експоната, који су третирали широки дијапазон уметничких остварења, од слика наивних уметника (Еуген Буктеница), преко импресионистичких остварења Анђелка Главана, Борке Милосављевић, Милана Миљковића и Милутина Радојчића, до реалистичких радова Иве Фанука и бројних колажа групе глувих из Сплита. Посебно место на изложби имали су радови Слободанке Шошкић из Ивангрaда (Берана), а по први пут су приказани и радови примитивног жанра, Николе Штрпца из околине Шибеника (овај глуви уметник је глув од рођења, није ишао у школу, био је потпуно неписмен и није имао једну шаку, а живео је у породици са још тројицом глуве браће). Прву награду добио је Звонко Брајковић (за колаж „Попаљено село") и Душанка Шакић (за пејзаж „Каштел Гимилица).

Трећа (III) ликовна Изложба глувих сликара и вајара Југославије организована је у Београду, у уметничкој галерији Радничког универзитета „Ђуро Салај". Изложба је организована поводом одржавања Конгреса Савеза глувих Југославије, а свечано отварање било је 20. октобра и трајала је до 1. новембра 1961. године. На овој изложби глувих сликара и вајара изложена су дела глувих уметника из свих делова Југославије. Биле су изложене слике, скулптуре и мозаик (укупно 32 експоната) Еугена Буктенице, Анђелка Главана, Ангела Ивановског, Борке Лучић

[6] Критика уметничког критичара „Инвалидског листа", 22. јуна 1957.

Милосављевић, Милана Миљковића, Златка Омербеговића, Милутина Радојичића, Миодрага Симеоновског, Бранка Томановића, Ива Фанука и Слободанке Шошкић. Пажњу гледалаца највише су привукли: „Личко село" Анђелка Главана, „Ноћ у Котору" Милана Миљковића, „Лубенице" и „Старо Скопље" Ахгела Ивановског, фигуре и слика „Оногошт" Брака Томановића, али сви остали радови глувих уметника. Ова изложба је показала да је ликовна уметност блиска стваралачка дисциплина глувих, због могућности праћења одређених чулних сензација и осећања сигурности овладавања њоме. Духовно и душевно изражавање глувих је на овај начин исказано до крајњих могућности, уз јединствену концентрацију коју не прекидају звукови. Глуви уметници су кроз своје радове исказали своје ликовне доживљаје и код свих је била изражена жеља да бојом компензира звук и искаже топлина, или криза и осамљеност (кроз хладне боје).

За време одржавања I Фестивала КУД глувих Југославије од 21. до 23. јануара 1963. године, у Бања Луци у просторијама Дома културе организована је IV Изложба глувих сликара и вајара Југославије. На Изложби су са својим радовима учествовали готово сви глуви уметници: Милан Миљковић, Слободанка Шошкић, Бранко Томановић, Златко Омербеговић, Борка Милосављевић, Бушковић и Миодраг Симеоновски (тада студент Уметничке академије у Београду). Поред акварела, излагане су интарзије (Бушковић), графика (Шошкић), линорез (Симеоновски), акватинта (Миљковић), скице у дрвету (Томановић), уље (Омербеговић и Милосављевић). На изложби је било око 30 радова. Пријатно су изненадили Борка Милосављевић (импесионизмом) и Милан Миљковић (модернијим струјањем у сликарству, као акварелиста великих површина са мотивима из приморја).

За време одржавања XI Светских игара глувих у Београду, од 8. до 15. августа 1969. године, у Павиљону „Цвијета Зузорић" на Малом Калемегдану била је отворена Изложба радова глувих уметника Југославије. Нису се сви глуви уметници одазвали позиву да учествују на овој Изложби, али је и поред тога жири изабрао 50 експоната од 13 аутора. Овај пут је жири инсистирао да радови глувих академских сликара и вајара заузму централно место на Изложби, док су радови уметника аматера попунили остали простор. Излагани су радови у уљу, креди, од бакра, оловне глазуре, од текстила, сламе и сл. Изненађење је било да је имало мало скулптура. Изложбу је видео велики број учесника Светских игара глувих и грађана Београда, а многи радови су на продајној изложби купљени, неки чак и од стране високих функционера Скупштине СФРЈ. Најзапаженији су били радови Милутина Радојчића („Хвар"), Ристе Димовског („Пејзаж" из околине Битоља), радови

Антала Чизмара из Сомбора и радови од сламе Ане Милодановић из Суботице.

Глуви ликовни уметници нису имали могуности да организују самосталне изложбе, а Савез је имао све мање средстава да помогне у финансирању. Међу глувима је било академски образованих уметника али и самосталних наиваца. У конкуренцији великог броја чујућих академских сликара и вајара глуви уметници нису имали могућности да излажу и прикажу своје стваралаштво. У таквим условима Савез је реализовао идеју организовања уметничких колонија за глуве ствараоце. Тако је на иницијативу Драгољуба Вукотића, председника Савеуног одбора СГЈ, у другој половини августа 1974. године у Муртеру, организована колонија ликовних уметника. Организуација ове манифестације била је поверна РО Савеуа особа оштећена слуха Хрватске, а касније је организовано још неколико сличних манифестација.

У оквиру прославе 60 година Савеза глувих и наглувих Србије и Црне Горе одржана је изложба слика и вајарских радова глувих и наглувих уметника, 10 -15. октобра 2005. године, у сали Студентског културног центра у Београду.

На овој изложби са преко педесет уметничких радова учествовали су Миливоје Апостоловић из Шабца, Василиса Бараћ, Бранислав Медаковић, Исидор Николић, Весна Петковић и Бојан Станков из Новог Сада, Иван Дедић, мр Славенка Јанковић, Драгана Маговчевић–Митрић, Боро Митрић, Миодраг Симеоновски и Јелена Ранковић из Београда, Маја Пићурић из Никшића, Велизар Ристић и Милан Ћирић из Пирота, Илија Маслаћ из Крагујевца и Слободан Новаковић из Босанског Петровца.

Било је ту академских сликара и аматера који су кроз слику изражавали своја естетска осећања, у различитој техници, од пастела и акварела, уљаних боја и пирографске технике.

Треба истаћи изложбе ликовних радова, које су организоване на нивоу републичких одбора Савеза глувих поводом јубилеја и обележавања државних празника, што ће бити посебно разматрано. Такође, у организацији ПО СГНВ организоване су многе изложбе ликовних стваралаца Војводине, а у оквиру основних организација глувих и наглувих редовно су организоване изложбе ликовнјих стваралаца, вајара, графичара, радови домаће радиности и уметничких рукотворина. Ове манифестације су се спроводиле (и спроводе) поводом прослава Међународног дана жена, новогодишњих празника, Међународног дана глувих, јубилеја организација и сл.

ЗАКЉУЧАК

Културна делатност међу глувима Југославије после другог светског рата је била доста неразвијена, али су брзо увидело да је култура за глуве насушна потреба. Ликовно стваралаштво глувих уметника Југославије није имало подршку шире друштвене заједнице.

Поштујући резолуције и препоруке научних комисија Светске федерације глувих да се у националним савезима и локалним организацијама посебна пажња посвети развијању културног живота глувих особа и тиме побољша интеграција у локалном окружењу, Савез глувих Југославије је уложио напоре да се обезбеде средства и услови за организовано културно стваралаштво глувих на овом простору.

Великим ентузијазмом и талентом неколико глувих уметника су се школовали, завршили Академију ликовних или Академију примењених уметности и достигли висок ниво културног стваралаштва у својој струци. Постоји велики број глувих сликара и вајара наиваца, који су кроз активности у оквиру КУД и секција Савеза глувих Југославије и основних организација на терену успели да се афирмишу, да искажу на специфичан начин своја размишљања и осећања, карактеристична за глувог човека. Глуви сликари су имали низ изложби у земљи и иностранству и добили пуно признања, а Савез глувих Југославије им је пружао велику финансијску помоћ и организациону подршку. Академски образовани уметници, који су у већини случајева имали стипендије СГЈ, наступали су са својим самосталним изложбама, које је организовао Савез или они сами, у земљи и иностранству и од стране врхунских уметника доживели повољну критику.

Заједничке изложбе глувих уметника су изазвале велико интересовање код „чујућих" уметника, обичних људи и дале велики подстрек младим глувим ствараоцима. Истовремено, разбијене су предрасуде о умањеним способностима глувих људи, које су владале дуго времена.

Надамо се да ћемо у наредном периоду имати простора да прикажемо појединачно стваралаштво и достигнућа глувих уметника у свету, уметника са простора бивше Југославије, а још детаљније културно стваралаштво глувих Србије, са посебним освртом на изванредна достигнућа и активности глувих стваралаца АП Војвосине и Косова и Метохије.

ЛИТЕРАТУРА

1. Архива Савеза глувих и наглувих Србије, Београд, 1944-2009.
2. Гиденс, Е. (2003):Социологија, Економски факултет Београд.
3. Илић, М. (1980): Социологија културе и умјетности VI издање, Народна књига, Београд.
4. Митровић, М. , Сретен Петровић, С. (1994): Социологија, Београд.
5. Наш глас, СГЈ, Београд, 1950 – 1976.
6. Обрадовић, В. (2006): Педесет година МОСГН Косовске Митровице, К. Митровица.
7. Обрадовић, В. (2006): Педесет година МОСГН Шабац, Шабац.
8. Обрадовић, В. (2008): Шездесет година МОГН Суботица, Суботица.
9. Одавић, Ј. (1964): 20 година Савеза глувих Југославије, СГЈ.
10. Осредкар, Ј. (1954): Културно-просветни рад глувих Војводине, Споменица десетогодишњице, Београд.
11. Петковић, В. (2000): Елементи социологије, Чигоја штампа, Београд.
12. Прекић, М. (1954): КУД глувих „Радивој Поповић" у Београду, Прва деценија рада СГ, Београд.
13. Прекић, М. (1954): Културно-просветно друштво глувих „Радивој Поповић", Споменица десетогодишњице рада СГ Србије, Београд.
14. Ревија СГНЈ, Београд, 1977-1984.
15. Савић, Љ. (1974): XXX година Савеза глувих и наглувих Србије, РК СГНС, Београд.
16. Савић, Љ. (2004): 60 година Савеза глувих Србије, Београд.
17. Савић, Љ. (1989): Глуви у Војводини, Нови Сад.
18. Споменица десетогодишњице рада, Савез глувих Србије, Београд, 1955.
19. Фануко, И. (1961): Умјетност глувих, Глуви у животу и раду, Београд.

EXHIBITIONS OF YUGOSLAVIAN DEAF PAINTERS AND SCULPTORS

VASO OBRADOVIC
Association of the Deaf and Hard of Hearing Serbia, Belgrade

SUMMARY

Cultural activity among Yugoslavian deaf after the Second World War was quite undeveloped, but it was quickly realized that it was rather needed. Artistic creativity of deaf artists of Yugoslavia did not have the support of the wider community.

Respecting the resolutions and recommendations of scientific committees of the World Federation of the Deaf made to the national federations and local organizations, that special attention is to be paid to developing the cultural life of deaf people and thereby improving their integration in the local environment, the Association of the Deaf of Yugoslavia made efforts to provide the means and conditions for organized cultural creativity of deaf in this region.

Several deaf artists were educated, graduating from the Academy of Fine Arts and Applied Arts Academy, reaching a high level of cultural creativity in their field. There are many deaf painters and sculptors which managed, through activities within the Folk Dance Ensembles, Sections of the Association of the Deaf of Yugoslavia and the local organizations, to affirm themselves, to show in the specific way their thoughts and feelings, characteristic to deaf people. Deaf painters have had a series of exhibitions at home and abroad and received great recognition, and the Association of the Deaf of Yugoslavia provided them with large financial and organizational support. Academically educated artists, who in most cases had scholarships of the Association of the Deaf of Yugoslavia, had their solo exhibitions, organized by the Association or themselves, at home and abroad and experienced a favorable criticism by recognized artists.

Joint exhibitions of deaf artists have caused a great interest of 'normal hearing' artists, ordinary people and gave a great incentive for young deaf authors. At the same time, they eliminated the prejudices about disabilities of deaf people, which existed for a long time.

In future periods, we hope to have the chance to display individual creativity and achievements of foreign deaf artists, artists from the former Yugoslavia, and even more cultural creativity of deaf from Serbia, with special emphasis on the extraordinary achievements and activities of deaf artists of Vojvodina and Kosovo and Metohija.