

Радомир Арсић¹

Учитељски факултет у Призрену-Лепосавићу

Србољуб Ђорђевић

Педагошки факултет у Врању

Бојана Вуковић

Медицински факултет у Фочи

Луција Ђорђевић

ШОСО „Вуле Антић“, Врање

дои 10.7251/NSK1701105A

удк 159.946.4-056.263-053.5

376.1-056.263-053.5

Оригинални научни рад

ПИСАЊЕ КОД ГЛУВИХ УЧЕНИКА КОЈИ СЕ ШКОЛУЈУ У ПОСЕБНИМ ШКОЛАМА И У РАЗЛИЧИТИМ СИСТЕМИМА СТАНОВАЊА У ПРОЦЕСУ ЊИХОВЕ СОЦИЈАЛИЗАЦИЈЕ

Апстракт: Читање и писање су когнитивне вештине које су нераскидиво повезане и имају велико учешће у развоју писмености. Тешко је замислити како би се глува деца описменила и социјализовала без ових вештина, ма како оне биле тешко савладљиве за њих. Глуве особе не могу живети у изолацији, без интеракције са чујућом средином, па је због тога савладавање вештине читања и писања значајно у њиховом изражавању и комуникацији.

Истраживање се бави односом средине у којој глуво дете живи (породица или интернат) у односу на развој и употребу вештине писања у њиховој социјализацији и учешћу у друштвеној заједници. У истраживању је коришћена Долова скала социјалне зрелости (Vineland social maturity scale – Doll) односно њена подскала за комуникацију. Узорак је сачињавало 52 глува ученика од 7 до 16 година, уједначен по степену оштећења слуха (више од 80 dB) и редовној интелигенцији.

Добијени резултати указују на непостојање статистичке значајности укупних просечних резултата на подскали за комуникацију ($t=0,470$, нема значајности). Значајност се појавила само код неколико ајтема, па је општи закључак да нема доказа о негативном утицају институционалног смештаја глуве деце на коришћење вештине писања, већ да коришћење ове вештине зависи само од старости деце.

Кључне речи: глува деца, писање, комуникација, социјализација

Увод

Познато је да код глувих ученика развој језика знатно касни у односу на чујуће вршњаке. Вештине читања и писања представљају саставни део сваког образовног процеса и представља његов успех у социјалној интеракцији и тешко је замислити шта би било када глуви не би овладали овим вештинама. Писање представља изазов у образовању, поготово у социјализацији и која се данас све више ослања на савремене писане медије у комуникацији као што су мобилни телефон и интернет.

¹ racal3ar@gmail.com

Писани говор као и говорење предствља начин изражавања мисли. Tiedt & Tiedt (Wilson, 1972, према: Dimić, 1996) су дефинисали писање „као мисао која је трансферована на папир“. Ова дефиниција указује на велики значај писања као средства комуникације. Пажња која се упућује учењу писања, као начину комуникације сматра се основом у развоју комуникације, посебно код глувих ученика, јер побољшава вештину комуникације са чујућом средином, као и развој критичког мишљења на вишем нивоу способности схватања. Такође сматра се да је савладавање вештине писања већи проблем од савладавања читања, јер писање чини сплет искустава - визуелних, акустичких и моторних. Писани говор не садржи у себи гест, мимику, интонацију, паузу који су врло значајни у усменом говору, тако да је од почетка писање сазнајни чин који дуже траје.

Традиционални приступ у настави вештине писања наглашава учење правила писања од стране ученика као основе његовог савладавања. Зато се често код наставника, као циљ свих инструкција које се уче од глувих ученика наилази на правило које промовише писање без граматичких грешака као и писање у композицији. Врло често, наводи Шример (Schirmer, 2000) ови поступци су неуспешни код глувих ученика јер се они не мотивишу за писање у интеракцији са другим ученицима као и у комуникацији путем писања, у изражавању својих осећања писањем, и уопште у развоју својих идеја, тражењу помоћи, развоју маште или пак давању информација другим људима. Данас је у наставном процесу присутан принцип који дозвољава развој ових идеја као подлоге у развоју процеса мишљења код глувих и зато се наглашава чињеница да се путем писања изражава оно што та деца мисле о свим видовима живота као и о развоју њихових идеја. Сматра се, од стране многих наставника, да овој деци треба дозволити да се развију као „писци“ и то без обзира на многобројне грешке које се при том појављују. Понеки од наставника организују чак и „радионице за писање“ као учење вештине и модела писања од стране глуве деце, и то се веома добро спроводи кроз рад у малим и релативно хомогеним групама (Schirmer, 2000).

Истраживање које је спроведено од стране Тимса и сарадника (Tymms, Brien, Merrell, Collins, & Jones, 2003) је показало да се деца која имају благо или средње оштећење слуха битно не разликују од чујуће деце у развоју вештине писања. Али сва досадашња истраживања су показала и да је веома тешко направити позудану и валидну процену писања код глуве деце, и врло често постоји осетљивост у процени размера развоја вештине писања код ученика различитог узраста.

Наши аутори сматрају да је суштина формативне стране текстуалне методе (методе писања) у осмишљеној и развијеној примени у настави, при чему се формира функционална писменост, остварује култура писања и развија способност за савремену текстуалну комуникацију (Димић, 2004). Ово практично значи да се метода текста, може пре свега дефинисати као метода стицања знања путем штапане речи или посредством текста. Међутим, систематско и активно сазнање може да постоји само у случају оспособљености ученика за коришћење текста, односно за оно што је написано, јер је писана форма говора код глуве деце

увек у служби обучавања комуникацијским вештинама, односно социјализацији као крајњем циљу образовања и васпитања глуве деце. Овде требамо да имамо у виду да писана реч не представља, за глуво дете доступнији начин комуникације у односу на чујуће вршњаке. Једноставно, писана реч је начин на који глуво дете може да развије говор а што је супротно ономе што његов чујући вршњак ради и који говор развија оралном комуникацијом. Писана реч се боље види, може да се рашчлани, на њој дете може дуже да задржи пажњу, може да је понавља и да се поново враћа како би разумео њен смисао (Димић, 1996), насупрот усменом презентовању речи које треје веома кратко па глуво дете нема времена да правилно чује реч и да је анализира као што то чини код писања. Димић указује : „ писани израз слушно оштећене деце је често неразумљив исто као и њихов говорни језик“ (Димић, 2003). Исти аутор даље наводи да су многе студије слободног избора показале низак ниво способности деце оштећеног слуха у писаном изражавању и то поредећи их са много млађом децом која чују, као и велико заостајање слушно оштећене деце у стандардном писаном језику (Димић, 2003).

Писани говор за глуву децу представља значајни аспект комуникације због отежаности или недоступности усменог (оралног) говора. У односу на децу која чују код којих је у центру интересовања говорни језик, код глуве деце он је често ограничен или неразумљив, па се због тога писање јавља, некад као једино средство општења са популацијом која чује (Ковачевић, Исаковић, 2009). Међутим, писани говор је увек говор који се јавља у одсуству сабеседника, а говорни и писани речник рефлектују ниво дечијег разумевања речи које су научили, па је због тога писани речник код све деце мањи у односу на говорни речник, а и иначе се писани речник много спорије увећава (Димић, 1996). То је и био разлог зашто се писани говор сматрао као једино социјално средство споразумевања на даљину. Данас је то мобилна телефонија и интернет који су писани говор много чвршће утврдили у начине масовне комуникације у односу на писмо које у ранијем периоду било доминантно средство писане комуникације. Код глуве деце се развој и вербалног и писаног говора одвија истовремено за разлику од чујуће деце код којих се прво устаљује орални говор па тек онда писани говор. Исто тако, глува деца када је реч о писању, најлакше савладавају проблеме технике писања, али у односу на децу која чују, због недовољно развијеног говора пишу споро, аграматично, имају сиромашнији речник, не повезују адекватно речи у реченици и не увиђају односе међу реченицама (Шешум, 2008). Због своје природе, граматика и правопис представљају највећи проблем чујућим ученицима а код глувих ученика ово је још израженије. Због потребе да се орални говор прво добро и правилно усвоји како би се даље утврдио, и у писаном говору јављају се многобројне грешке, и то пре свега зато што писање није проста механичка радња већ она у себи укључује активности одређених центара у мозгу као и развој fine моторике. Интелигенција, такође представља један од несумљиво важнијих фактора који омогућава брже, боље и лакше схватање писане речи и успешнију примену прочитане речи. Велики утицај

на употребу писаног говора има и породица, пре свега родитељи и средина у којој деца живе, јер уколико се у породици писање користи као нешто што је нормално у комуникацији, онда можемо очекивати да ће и дете писање користи у комуникацији. Ова ситуација се појављује пре свега у посебним школама за образовање глуве деце које у свом саставу имају интернате а у којима се образују глува деца и где наставник и васпитач стварањем повољне атмосфере утичу на коришћење вештине писања у развоју говора, некада кроз вежбе писања писама а данас све више кроз употребу компјутера и мобилних телефона. На овај се начин код глувог детета много боље развија алтернативни облик комуникације у односу на орални говор а који побољшава њихову писменост и на крају и њихову социјализацију са околином, јер им у тој комуникацији није потребан орални говор.

Може се тврдити, да се најважнији индикатор социјалног развоја односи на аспект комуникативних способности и вештина. С обзиром на примарни дефицит глуве деце у области вербалне комуникације очекују се нижи резултати у области ове комуникације у односу на чујућу децу истог узраста. Негативне последице глувоће на социјални развој дефинисане су многобројним истраживањима (Bradway, 1937; Streng&Kirk,1938; Mayklebust,1966; Андријевић,1994) међутим, сва ова истраживања код глуве деце рађена су углавном у циљу процене повезаности социјалне зрелости са временом настанка и степеном оштећења слуха и интелектуалним и/или емоционалним развојем код глувих особа. Прегледом литературе, утврдили смо да недостају емпиријска истраживања у којима би се истраживали ефекти посебних социјалних контекста, породичног или институционалног, у коме се развијају глуве особе. Тако да данас немамо још увек јасан одговор на питање у којој мери средина (социјални контекст развоја) може да буде стимулишући или ометајући фактор социјалне зрелости као и ком амбијенту дати предност за смештај глуве деце за време школовања-породици или институцији. У нашем раду смо управо покушали да дамо један од могућих одговора, кроз проверу резултата на подскали комуникације на ајтемима за писање у Доловој скали.

Методологија истраживања

У нашем истраживању је као основни инструмент коришћена Долова или Вајнладска (Vineland) скала социјане зрелости која је примењена на две групе испитаника, децу која за време школовања остају у својим породицама и децу која су, због различитих индикација, смештена у интернате посебних школа, и тиме за време школовања измештена из својих природних породица. Обе групе деце се школују у посебним школама („Специјалне школе“) за децу оштећеног слуха. Модификација *Vineland social maturity scale – Doll-ове скале*, примењена је на процену социјане зрелости ученика старости од 7 до 16 година у области подскеле комуникације, а за наш рад смо приказали само резултате испитиване деце постигнуте на ајтемама који се тичу писања. Статистички подаци су обрађени

програмом СПСС-ом, коришћењем: мере централне тенденције (аритметичке средине, стандардне девијације), поступцима за утврђивање статистичке значајности, Хи квадрат и анализа варијансе.

Истраживање је спроведено у три посебне основне школе за ученике оштећеног слуха: Основној школи за децу оштећеног слуха и говора „Радивој Поповић“ у Земуну, Школи за оштећене слухом-наглуве „Стефан Дечански“ у Београду и Школи за децу оштећеног слуха „Бубањ“ у Нишу.

Узорак истраживања је формиран од ученика основних школа за децу оштећеног слуха а критеријуми за формирање група су били: тешко оштећење слуха (више од 80 dB), узраст ученика од 7 до 16 година и IQ већи од 80.

За наше истраживање одабрано је укупно 52 ученика који су задовољавали ове критеријуме. Испитаници су подељени у две групе, а прву су групу чинили 26 ученика са тешким оштећењем слуха, оба пола, корисника интернатског смештаја при наведеним школама. Другу групу испитаника је такође, чинило 26 ученика, истих особина али који су за време школовања смештени у својим породицама и који не користе интернатски смештај.

Групе су уједначене по: броју, полу, времену и степену настанка оштећења слуха, коефицијенту интелигенције и начину школовања у посебним школама. А ради лакше манипулације групе су прво подељене према старосном узрасту (табела 1, старост испитаника од 7 до 11 година; табела 2, старост испитаника од 11 до 16 година).

Резултати истраживања

Табела 1. Компарација просечних постигнућа испитаника прве и друге групе узраста од 7 – 11 година на подскали Комуникација (ајтеми: писање)

Параметри	Група 1			Група 2			Sig
	AS	SD	N	AS	SD	N	
Употреба оловке	2,50	0,85	10	3,00	0	13	0,000;p < 0,01
Писање речи	1,60	0,52	10	1,92	0,28	13	0,000;p < 0,01
Писање писма	1,10	0,32	10	1,23	0,44	13	0,102;p > 0,05
Адресирање коверта	1,20	0,42	10	1,31	0,48	13	0,258;p > 0,05
Писање порука мобилним телефоном	1,00	0	10	0,54	0,88	13	0,000;p < 0,01
Укупно	1,48	0,42	10	1,60	0,46	13	t=2,178 ниво - 0,05

У табели 1 дат је компаративни приказ просечних постигнућа испитаника прве и друге групе узраста од 7-11 година на Доловој скали у области комуникације. Добијени резултати указују на статистичку значајност укупних просечних резултата у корист прве групе (институционални смештај), ($t=2,718$, ниво значајности $p>0,05$). Компарацијом просечних постигнућа на појединим параметрима евидентиране су статистички значајне разлике у корист друге групе испитаника (породични смештај) параметри 1, 2 и 3, на нивоу значајности $p<0,01$ као и параметри 3 и 4 на нивоу значајности $p>0,05$.

Упоредна анализа индикатора на којима се исказује предност деце која се за време школовања налазе у интернатима посебних школа показује да је углавном реч о активностима које боље подстиче интернат (додатни рад васпитача) у односу на породицу: писање порука мобилним телефоном, употреба оловке, писање речи.

Табела 2. Компарација просечних постигнућа испитаника прве и друге групе узраста од 11-16 година

параметри	група 1			група 2			Sig
	AS	SD	N	AS	SD	N	
Употреба оловке	2,88	0,34	16	2,69	0,48	13	0,021; $p<0,05$
Писање речи	2,00	0	16	1,85	0,38	13	0,000; $p<0,01$
Писање писма	1,81	0,75	16	1,31	0,63	13	0,372; $p>0,05$
Адресирање коверта	1,81	0,40	16	1,54	0,52	13	0,011; $p<0,05$
Писање порука мобилним телефоном укупно	1,63	0,62	16	1,23	0,83	13	0,180; $p>0,05$
	2,02	0,42	16	1,72	0,56	13	$t=0,875$; није значајно

Табела 2 нам приказује компарацију просечних резултата испитаника узраста 11-16 година. Прва група (институционални смештај) је показала бољи просечни резултат у односу на другу групу, а компарацијом на нивоу појединачних параметара статистички значајна разлика је добијена на параметру 2 где статистичка значајност је на нивоу $p<0,01$, а на параметрима 1 и 4 статистичка значајност је нивоу $p<0,05$. И код ових резултата се увиђа, као у табели 1 на већој и учесталијој употреби писане речи, употреби оловке и адресирању коверта код деце која се налазе у првој групи (институционални смештај).

Табела 3. Компарација просечних постигнућа испитаника прве и друге групе на целокупном узорку (7-16 година)

параметри	група 1			група 2			Sig
	AS	SD	N	AS	SD	N	
Употреба оловке	2,73	0,60	26	2,85	0,37	26	0,071;p>0,05
Писање речи	1,85	0,37	26	1,88	0,33	26	0,426;p>0,05
Писање писама	1,54	0,71	26	1,27	0,53	26	0,023;p<0,05
Адресирање коверта	1,58	0,50	26	1,42	0,50	26	1,000;p>0,05
Писање порука мобилним телефоном	1,38	0,57	26	0,88	0,91	26	0,001;p<0,01
Укупно	1,81	0,55	26	1,66	0,52	26	t =0,470; није значајно

Табела 3 даје компарацију просечних постигнућа код целокупног узорка (узраст 7-16 година) обе испитиване групе. Евидентна је већа просечна постигнућа прве групе (институционални смештај) који су постигнути у свим испитиваним параметрима. Међутим, добијена разлика између укупних резултата статистички није значајна ($t=0,470$). Али је на појединим испитиваним параметрима добијена статистичка значајност, тако је код параметра 5. добијена статистичка значајност на нивоу $p<0,01$, а на параметру 3. добијена је статистичка значајност на нивоу $p<0,05$. Дакле, наше истраживање, на основу добијених резултата показује боља постигнућа код глуве деце која се за време школовања налазе смештена у интернатима школа (институционални смештај) у односу на децу која свакодневно долазе у школу из својих породица. Резултати показују да глува деца из интерната чешће и више пишу писма и поруке у односу на децу која у школу долазе из својих породица.

Дискусија

Постоје многобројна истраживања којима су се доказивали проблеми у писању код глуве деце у односу на децу која чују. Наше истраживање се базирало на проблему писања који се појављује код глуве деце која се школују у посебним школама, али која у школу долазе из две различите социјалне средине: своје породице и интерната.

У другим истраживањима се указује на проблем писања, тако Дисон (Dyson, 1981,1983,1989,1993, према: Williams, 1999), указује да развој вештине писања код деце предшколског узраста истовремено повећава и њихову социјалну интеракцију. Вилијамс (Williams) наводи да се и писање код глуве деце као и њихов когнитивни развој јавља идентично као и код деце која чују. Муселманова и Сантова су на узорку од 69 глувих адолесцената указали на низак ниво развоја

писаног језика, али пре свега на проблеме у граматички као и на релативно добре резултате које су глуви показали у коришћењу правописних правила и семантике (Musselman, Szanto, 1998). Наши аутори потврђују ову тезу и наводе да „писани и говорни израз карактеришу аграматизам, изостављање знакова интерпункције као и доминантна употреба именица“ (Димић, Исаковић, 2008). И уопште савладавање комуникацијских баријера код глувог детета у његовој интеракцији са вршњацима који чују има огромне тешкоће, али они у међусобној комуникацији (глуви са глумима) могу те комуникацијске баријере минимизирају кроз гестикулацију или показивањем на предмете. Међутим, све то смањује њихову социјалну интеракцију са чујућом средином и ограничава је на непосредну средину или саму просторију у којој се налазе. Те према томе, писани облик комуникације може послужити овој групацији за тачан пријем информација као и за сопствено изражавање у случајевима када комуницирају са чујућим особама на даљину и без визуелног додира.

Резултат овог истраживања показује да не постоји статистички значајна разлика између испитиваних група (глува деца која у школу долазе свакодневно из својих породица и глуве деце која се за време школовања налазе у интернатима) у области комуникације, односно на ајтемама које се тичу писања. Због тога се може констатовати да се нивои статистичке значајности као разлике између испитиваних група, бележе пре свега, на старосном узрасту ове деце (разреду у којем се дете налази), као и врстом испитиваног параметра. Резултатима добијеним на нашем истраживању потврђују се резултати истраживање које су спровели Поверс и Вилгус који су испитивали глуву децу у Rhode Island School for the Deaf, на узрасту од 7-12,5 година и указали да „резултати истраживања показују значајни пораст у коришћењу писаног језика у зависности од разреда у коме се дете налази“ (Powers, Wilgus, 1983). Да би писани говор код глуве деце био што успешнији, зависи и од правилно организоване наставе, али како је у нашем истраживању наставни процес за обе испитиване групе био истоветни, овај веома важан фактор у развоју вештине писања није узет у обзир. Истраживање које је спровела Филомена (Philomena, 2003) у Индији, у пилот студији, којом се истражује писани језик код глуве деце која су резиденционално смештена у интернат и ону која нису, на узорку од 300 детета са тешким оштећењем слуха (61-90dB), добила је резултате који показују да не постоји статистички значајна разлика између ових група што је и резултат нашег истраживања. Она је у свом истраживању указала још на неке параметре који утичу на развој писаног језика код глуве деце, а то су: коришћење слушног апарата, тип школе (приватна-државна), број ученика у разреду, као и смештај (интернатски или не) што ми нисмо узимали у обзир јер је наш систем образовања на другим основама, а деца са оштећењем слуха већим од 80 dB, и при коришћењу слушног апарата веома тешко развијају орални говор.

Закључак

Морамо да истакнемо да добро развијен писани говор представља најразвијенији облик језичког изражавања, јер се у њему морају истаћи сви детаљи одређене ситуације како би она била јасна ономе ко прима ту поруку. Глува деца истовремено уче и орални говор и писање и то подразумева појаву одређених тешкоћа. Јасно је да глува деца заостају у свим видовима оралног говорног изражавања па тако и код писаног изражавања не могу достићи способност као њихови чујући вршњаци.

У погледу социјалне зрелости, многи истраживачи (Musselman i Szanto, 1998; Philomena, 2003.) потврђена је теза да постоје значајна статистичка одступања код глуве деце у односу на децу која чују, и то без обзира на услов који смо ми посебно истраживали: институционални или ваниституционални смештај у току школовања. Како је у свом истраживању указао Дисон, који се бавио развојем писања код предшколске глуве деце, развој вештине писања повећава њихову социјалну интеракцију (Dyson, 1999, према: Williams, 1999.)

Наше истраживање је показало различите варијабилности понашања испитиваних група. Структура добијених резултата међутим, показује већу хомогеност добијених резултата код глуве деце која се за време школовања налазе у интернатима посебних школа за глуву децу (институционални смештај) али истовремено су добијена и боља варијабилна постигнућа код глуве деце која свакодневно у школу долазе из својих породица. Такође постоји карактеристична и различита варијабилност унутар самих испитиваних група које структурирају припадништво групи, врсту испитиваног параметра као и старосни узраст испитаника.

Савремени феномен писања порука мобилним телефоном, није ограничен само на чујућу децу, јер можемо речи да је употреба мобилног телефона, поготово употреба функције писања порука код мобилног телефона умногоме поспешило развој писаног говора код глуве деце. Употреба мобилног телефона не привлачи нарочиту пажњу те глуви на тај начин избегавају привлачења пажње од стране чујућих особа а самим тим избегавају и обележавање своје инвалидности, за разлику од гестикалације која се користила у њиховој комуникацији, али која је истовремено привлачила и пажњу људи који чују. Данас се повечава и употреба компјутера (пре свега интернета, фејсбука, итд) где постоје многобројне могућности комуникације са људима без директног контакта (нема контакта као код оралне комуникације, употребе мимике, геста) што такође смањује стигматизацију која се појављује код глувих људи.

Уколико резултате нашег истраживање посматрамо глобално можемо закључити да они не подржавају тезу о негативним ефектима институционалног смештаја код глуве деце у домену комуникације, односно на на подскали која се тиче писања.

У контексту планирања и унапређења едукације и рехабилитације глуве деце добијени резултати имају двоструко значење, прво, они помажу да се боље

разумеју процеси које писање има на социјални развој глуве деце, и друго, они могу да се искористе у даљем осавременавању наставно-васпитних поступака и мера а у циљу оптималног подстицања процеса социјализације код глуве деце, који је крајњи циљ њиховог васпитања и образовања.

Литература

- Димић, Н. (1996). *Специфичности у писању слушно оштећене деце*, Дефектолошки факултет, Београд и ОШ „Радивој Поповић“ у Земуну,
- Dimić, N., Kovačević, T. (2004). *Znakovni, govorni i pisani rečnik kod dece oštećenog sluha*, Beogradska defektološka škola, Društvo defektologa Srbije i Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju. Beograd, 2-3, 69-77,
- Dimić, N. (2004). *Problemi u jezičkom izrazu kod gluve i nagluve dece*, Društvo defektologa Srbije i Crne Gore, Beograd,
- Dimić, N. (2003). *Govorno jezički deficiti kod gluve i nagluve dece*, Društvo defektologa Srbije i Crne Gore, Beograd,
- Dimić, N., Isaković, Lj. (2008). *Specifičnosti odgovaranja na pitanja i postavljanje pitanja kod gluve i nagluve dece u govornom, pisanom i znakovnom izrazu*, Edicija: Radovi i monografije: *U susret inkluziji-dileme u teoriji i praksi*, ur. Zorica Matejić-Đuričić, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Beograd, 363-374,
- Kovačević, T., Isaković, Lj. (2009). *Specifičnost pisanja pisama kod gluvih i nagluvih učenika*, Beogradska defektološka škola, Društvo defektologa Srbije i Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju. Beograd, 3, 65-75,
- Musselman, C., & Szanto, G. (1998). *The written language of deaf adolescents: Patterns of performance*. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 3, 245–257. Retrieved from <http://jdsde.oxfordjournals.org/>
- Powers, A., Wilgus, S. (1983). *Linguistic complexity in the written language of learning-impaired children*, The Volta Review, 85 (4), 201-210,
- Philomena, J. (2003). *A study on certain factors influencing language performance of hearing impaired students*, Asia Pacific Disability Rehabilitation Journal, 14 (2), 201-208,
- Ромаева, М.В. (2011). *Исследование коммуникативной деятельности детей младшего школьного возраста с нарушениями слуха во внеурочное время*, Журнал: Вектор науки Тольяттинского государственного университета, Россия, 3(6), 272-273.
- Schirmer, B. (2000). *Language and Literacy Development in Children Who Are Deaf*, Allyn & Bacon.
- Heward, W. (2000). *Exceptional children an introduction to special education*, Upper Saddle River, NY, Merrill/Prentice,
- Tymms, P., Brien, D., Merrell, C., Collins, J., & Jones, P. (2003). *Young deaf children and the prediction of reading and mathematics*. Journal of Early Childhood Research, 1, 197-202.

- Šešum, M., Dimić, N. (2008). *Specifičnosti pisanog izraza kod gluve i nagluve dece*, Beogradska defektološka škola, Društvo defektologa Srbije i Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju. Beograd, 2, 47-64,
- Šešum, M. (2008). *Deficiti u pisanom izrazu kod gluve i nagluve dece*, Beogradska defektološka škola, Društvo defektologa Srbije i Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju. Beograd, 2, 41-57
- Williams, C.L. (1999). *Preschool Deaf Childrens Use of Signed Language during Writing Events*, Journal of Literacy Research, 31(2), 183-212, online version: <http://sagepub.com/kontent/31/2/183>

Radimir Arsić, Srboљjub Đorđević, Bojana Vuković, Lucija Đorđević

WRITING IN DEAF STUDENTS WHO ARE EDUCATED IN SPECIAL SCHOOLS AND IN DIFFERENT SYSTEMS HOUSING IN PROCESS THEIR SOCIALIZATION

Summary

Reading and writing are the cognitive skills that are inextricably linked and have a lot of participation in the development pismenosti. Teško to imagine how to deaf children literate and socialized without these skills, no matter how hard they were conquered by them. Deaf people can not live in isolation without interacting with the middle of the hearing, and therefore mastering the skills of reading and writing significantly in their expression and communication.

This study examined the relationship of the environment in which the deaf child lives (family or boarding school) in relation to the development and use of writing skills in their socialization and participation in the community. We used Doll Social Maturity Scale (Vineland social maturity scale - Doll) and its sub-scales for communication. The sample included 52 deaf students from 7 to 16 years, according to a uniform level of hearing loss (more than 80 dB) and a regular intelligence.

The results point to the lack of statistical signaficance in total average on the subscale for communication ($t=0,470$; no significance). Statistical significance appeared only a few items, but the general conclusion that there is no evidence of the negative impact of institutional accommodation of deaf children to use writing skills, but to use these skills depends not only on the age of children.

Key words: deaf children, writing, communication, socialization