

**УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ**  
**ФАКУЛТЕТ ЗА СПЕЦИЈАЛНУ ЕДУКАЦИЈУ И РЕХАБИЛИТАЦИЈУ**

**ЉУБИЦА С. ИСАКОВИЋ**

**АНАЛОГНИ ОБЛИЦИ ИЗРАЖАВАЊА У**  
**СПЕЦИФИЧНОМ ЈЕЗИЧКОМ**  
**ФУНКЦИОНИСАЊУ ГЛУВИХ И НАГЛУВИХ**

**докторска дисертација**

**Београд , 2013.**

**UNIVERZITET U BEOGRADU**  
**FAKULTET ZA SPECIJALNU EDUKACIJU I REHABILITACIJU**

**LJUBICA S. ISAKOVIĆ**

**ANALOGNI OBLICI IZRAŽAVANJA U  
SPECIFIČNOM JEZIČKOM FUNKCIONISANJU  
GLUVIH I NAGLUVIH**

**doktorska disertacija**

**Beograd, 2013.**

**UNIVERSITY OF BELGRADE**  
**FACULTY OF SPECIAL EDUCATION AND REHABILITATION**

**LJUBICA S. ISAKOVIĆ**

**ANALOGUE FORMS OF EXPRESSION IN THE  
SPECIFIC LINGUISTIC FUNCTIONING OF DEAF  
AND HARD OF HEARING**

**Doctoral Dissertation**

**Belgrade, 2013.**

Ментор:

- Проф. др Надежда Д. Димић, редовни професор  
Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију,  
Београд

Чланови комисије:

- Проф. др Зорка Кашић, редовни професор  
Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију,  
Београд
- Др Славица Максимовић, научни сарадник  
Институт за експерименталну фонетику и патологију  
говора, Београд

ДАТУМ ОДБРАНЕ: \_\_\_\_\_

## АНАЛОГНИ ОБЛИЦИ ИЗРАЖАВАЊА У СПЕЦИФИЧНОМ ЈЕЗИЧКОМ ФУНКЦИОНИСАЊУ ГЛУВИХ И НАГЛУВИХ

### Резиме

Отежан и успорен развој језика и говора код глувих и наглувих условљава велике тешкоће у стицању знања и свакодневной комуникацији. Усвајање и формирање њиховог лексикона, језичка продукција (писана, говорна и знаковна) и разумевање различитих језичких садржаја, одвијају се на другачији и специфичан начин.

На почетку истраживања поставили смо циљ и задатке усмерене на језичко функционисање, у оквиру аналогних облика изражавања, код глуве и наглуве деце. Испитивали смо повезаност између узраста ученика, степена оштећења слуха, успеха из српског језика и пола и специфичног језичког функционисања глувих и наглувих ученика (писаног, говорног и знаковног). Испитивали смо да ли глува и наглува деца са подједнаком успешношћу користе аналогне облике изражавања.

Истраживање је спроведено на територији Републике Србије у пет школа које похађају глуви и наглуви (у Београду, Земуну, Јагодини, Крагујевцу и Нишу). Узорак је чинило 83 глувих и наглувих ученика узраста од трећег до осмог разреда.

У истраживању су коришћени следећи инструменти: Језичко оцењивање појединих компонената дисфазичне синтаксе (Д. Благојевић)-сегменти Именовање предмета и чему служе и Одговори на питања; Стрип прича (С. Владисављевић), Тродимензионални тест читања (С. Владисављевић)-сегменти који се односе на тачност читања тј. број неправилности (несигурности и грешке) и на разумевање прочитаног текста и Корпус за процену разумевања налога (Исаковић, Димић), 3 групе налога поређане по тежини-од лакших ка тежим.

Извршили смо квантитативну и квалитативну анализу добијеног језичког материјала и настојали да утврдимо специфичности језичког развоја глуве и наглуве деце.

Добијени резултати приказани су табеларно и графички.

На основу резултата спроведеног истраживања дошли смо до закључка да глуви и наглуви ученици имају великих проблема у језичком функционисању, нарочито у говорном и писаном изразу и да, у развоју говора и језика, знатно заостају у односу на своје вршњаке који чују. Уочене су тешкоће при именовану предмета и одређивању чему служе, разумевању питања и одговарању на њих, језичкој формулацији различитог материјала приказаног на сликама, формулацији различитих врста реченица. Појавиле су се бројне несигурности и грешке у читању, као и тешкоће у разумевању прочитаног садржаја. Посебан проблем представљало је разумевање и извршавање свакодневних налога, нарочито налога датих у оквиру писаног говора.

Закључили смо да узраст ученика има делимичан утицај, док начин оцењивања има утицаја на специфично језичко функционисање глувих и наглувих ученика. Степен оштећења слуха и пол немају утицаја на специфично језичко функционисање глувих и наглувих ученика.

Заостајање у језичком развоју нарочито је уочљиво у оквиру говорног и писаног изрази глувих и наглувих ученика, док у оквиру знаковног језика, на свим захтевима, уочавамо знатно боље резултате, адекватнију језичку формулацију и разумевање задатог језичког материјала. Добијени резултати указују на то да глува и наглува деца не користе са подједнаком успешношћу аналогне облике изражавања и да је њихов знаковни израз развијенији од говорног и писаног.

**Кључне речи:** аналогни облици изражавања, говор, писани говор, знаковни језик, глуви и наглуви ученици

**Научна област:** Специјална едукација и рехабилитација

**Ужа научна област:** Сурдологија

## **ANALOGUE FORMS OF EXPRESSION IN THE SPECIFIC LINGUISTIC FUNCTIONING OF DEAF AND HARD OF HEARING**

### **Abstract**

Hindered and slow development of language and speech of deaf and hard of hearing individuals causes great difficulties in acquiring knowledge and in everyday communication. Acquiring and forming of their lexicon, linguistic production (written, oral or sign) and understanding of different linguistic content take place in a different and specific way.

At the start of the research, we set the goal and tasks focusing on the linguistic functioning within the analogue forms of expressions with deaf and hard of hearing children. We examined the link between the students' age, the level of hearing impairment, the performance in the Serbian language and the sex and the specific linguistic functioning of deaf and hard of hearing students (written, oral and sign). We examined whether deaf and hard of hearing children used analogue forms of expression with equal success.

The research was carried out in five schools in the territory of the Republic of Serbia attended by deaf and hard of hearing children (in Belgrade, Zemun, Jagodina, Kragujevac and Nis). The sample comprised 83 third grade to eighth grade deaf and hard of hearing students.

The following instruments were applied in the research: linguistic assessment of certain components of dysphasic syntax (D. Blagojević) – the segments Naming objects and what they are used for and Answers to the questions; A comic strip (S. Vladisavljević), A three-dimensional reading test (S. Vladisavljević) – segments which relate to reading accuracy, i.e. the number of inaccuracies (insecurities and mistakes), and to reading comprehension and the Corpus for instructions comprehension assessment (Isaković, Dimić), 3 groups of instructions arranged by difficulty in ascending order.

We carried out the quantitative and qualitative analysis of the obtained language material and sought to establish the specific characteristics of the linguistic development of deaf and hard of hearing children.

The obtained results were presented in tables and graphs.

Based on the results of the research conducted, we have come to the conclusion that deaf and hard of hearing students have great problems in linguistic functioning, particularly in oral and written expression and that they considerably lag behind their peers who can hear in speech and language development. Difficulty in naming objects and identifying what they are used for, understanding questions and responding to them, linguistic formulation of various materials presented in the pictures and formulation of different types of sentences was observed. There were numerous insecurities and mistakes in reading as well as difficulty in reading comprehension. Understanding and following routine instructions, especially those given in written form, presented a particular problem.

We have concluded that the age of students has a partial effect, while the way in which assessment is done influences the specific linguistic functioning of deaf and hard of hearing students. The level of hearing impairment and the sex have no effect on the specific linguistic functioning of deaf and hard of hearing students.

Slow progress in linguistic development is particularly noticeable within oral and written expression of deaf and hard of hearing students, whereas within sign language, we can observe considerably better results, more adequate linguistic formulation and comprehension of set linguistic material in response to all requests. The obtained results indicate that deaf and hard of hearing children do not use analogue forms of expression with equal success and that their sign expression is more developed than their oral and written expression.

***Key words:*** analogue forms of expression, speech, written language, sign language, deaf and hard of hearing students

**Scientific department:** Special Education and Rehabilitation

**Field of academic expertise:** Special Education and Rehabilitation of Deaf and Hard of Hearing Persons



# Садржај

УВОД.....	1
-----------	---

## ТЕОРИЈСКИ ДЕО

1. ЈЕЗИК.....	4
1.1. Аналогни облици изражавања.....	8
2. УСМЕНИ ГОВОР.....	12
2.1. Развој усменог говора.....	13
2.2. Говор и језик код глувих и наглувих.....	20
2.2.1. Нека домаћа истраживања о говору глувих и наглувих.....	23
2.2.2. Нека инострана истраживања о говору глувих и наглувих.....	26
3. ПИСАНИ ГОВОР.....	32
3.1. Однос између писма и говора.....	35
3.2. Писани говор код глувих и наглувих ученика.....	39
3.2.1. Нека домаћа истраживања о писаном језику код глувих и наглувих....	41
3.2.2. Нека инострана истраживања о писаном језику код глувих и наглувих.....	47
3.3. Разумевање писаног и говорног језика.....	51
4. ЗНАКОВНИ ЈЕЗИК.....	54
4.1. Знаковни језик-почеци.....	59
4.1.2. Знаковни језик-говор и писмо.....	63
4.1.3. Рано усвајање знаковног језика.....	69
4.2. Нека домаћа истраживања о знаковном језику.....	72
4.3. Нека инострана истраживања о знаковном језику.....	76
4.4. Дактилологија.....	81
5. ПРОЦЕС ЧИТАЊА.....	84
5.1. Спремност (готовост) за читање.....	85
5.2. Читање код глувих и наглувих.....	87
5.2.1. Нека домаћа истраживања о читању.....	91
5.2.2. Нека инострана истраживања о читању.....	92
5.2.3. Читање деце са кохлеарним имплантом.....	100
5.2.4. Начини комуникације деце са кохлеарним имплантом.....	101
6. ФОРМИРАЊЕ ПОЈМОВА.....	107
6.1. Формирање појмова код глуве и наглуве деце.....	109

7. РЕЧНИК .....	113
7.1. Развој и богаћење дечјег речника .....	117
7.1.1. Речник и глува и наглува деца .....	122
7.1.2. Реченица и глува и наглува деца.....	128

## ИСТРАЖИВАЧКИ ДЕО

8. ПРЕДМЕТ, ЦИЉ И ЗАДАЦИ ИСТРАЖИВАЊА .....	135
8.1. Предмет истраживања.....	135
8.2. Циљ истраживања.....	135
8.3. Задаци истраживања.....	136
9. ХИПОТЕЗЕ .....	137
10. УЗОРАК ИСТРАЖИВАЊА .....	138
10.1. Услови истраживања.....	138
10.2. Инструменти истраживања.....	139
11. МЕТОДОЛОГИЈА ОБРАДЕ ПОДАТАКА .....	143
12. РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА.....	144
13. ЗАВРШНА РАЗМАТРАЊА .....	276
14. ЗАКЉУЧЦИ.....	376
14.1. Тестирање хипотеза.....	376
14.2. Закључци .....	396
ЛИТЕРАТУРА .....	409
ПРИЛОЗИ.....	439
БИОГРАФИЈА .....	449

## УВОД

Многа истраживања су настала као последица интересовања за процес усвајања језика.

Дете се не рађа предодређено да научи неки језик, већ своју наследну способност усвајања језика остварује кроз посебан језик који слуша око себе. Он се развија преко сталне стимулације аудитивног система говором других људи, док дете само не осети потребу да комуницира на исти начин, прво путем имитације а затим и самостално. Позната је узајамна повезаност слуха и говора, али треба нагласити предност слушања која условљава појаву говора, развој сазнања а самим тим и апстрактно мишљење. Мишљење и језик су суштински повезани.

Развијање језичких компетенција у директној је вези са развојем креативних и сазнајних способности уопште, као и са развојем мишљења у најширем смислу речи (Kristal, 1996).

Језик се, као средство комуникације, развија не само на конкретном нивоу, како га у почетку учења и усвајања користе деца, већ и на апстрактном нивоу помоћу врло сложених симбола (Васић, 1998).

Савремена наука о језику дели језичку делатност на говор, тј. конкретну употребу језика и језик-основну спону међу људима и главни покретач мисаоних процеса. Они се међусобно прожимају, на различитим нивоима и увек се морају посматрати као целина.

Језик се, као апстрактан симболички систем, конкретно реализује говорењем, писмом и гестом. Писмо и говор представљају релативно аутономне комуникационе системе, имају доста заједничког, али се понегде и знатно разилазе. Можемо рећи да сваки, у поређењу са оним другим, има извесне предности и недостатке, али, иако алтернативни један другом, представљају једнако значајне системе језичког изражавања (Bugarski, 1975).

Знаковни језици представљају аутономне језичке системе, имају сопствена граматичка правила, која се разликују од говорних језика који се користе у заједницама особа које чују.

Mayberry и Squires (2006) сматрају да се знаковни језици изражавају покретима руку, лица, читавог тела и да су разумљиви визуелно. Као и сви језици и они имају своја лингвистичка правила, имају свој речник, синтаксу, семантику и грамматику.

У развоју језика знак (гест) има посебну улогу. Многа истраживања показују да и код деце са очуваним слухом познавање гестова убрзава развој говора. Знак (гест) омогућава бебама да боље комуницирају са својим родитељима (да покажу да су гладни или да их нешто боли) и помаже да се изразе пре него што науче да говоре.

Мала деца која уче знакове (гестове) брже проговарају него остала деца. Glairon (2003) наводи да бебе између шестог и седмог месеца могу да прате знак који им се показује, са осам месеци беба почиње да имитира гестове и показује изолован знак за реч, док до 24 месеца дете може да смести знак у реченицу. Аутор наводи да ће многа истраживања у наредним годинама посебну пажњу посветити учењу знакова на раном узрасту.

Знаковни и говорни језици се различито перципирају и продукују. Говорни језици укључују механизме аудитивне обраде и говорне продукције, док се знаковни језици перципирају визуелно, а артикулишу се систематским коришћењем делова тела и простора (Plazza-Pust, 2005).

Сви наведени начини реализације језика (говор, писани говор и знаковни језик) имају своје предности и недостатке, али се међусобно допуњују и резултат су човекове потребе да комуницира са другим људима и у отежаним условима.

Услед одсуства аудитивне компоненте, развој говора и језика код деце оштећеног слуха има своје специфичности и другачији пут него код деце са уредним слухом.

Максимовић (2011) наводи да деца која се налазе у развојном периоду морају имати уредну слушну перцепцију због говорно-језичког развоја и

савлавања школског градива, за разлику од одраслих особа код којих минимални губици слуха не изазивају веће сметње у разумевању свакодневног говора.

Глуви, који су усвојили говорни језик, а у комуникацији се користе и знаковним језиком, могу се сматрати билингвалним особама. Специфичност њиховог билингвизма се огледа у чињеници да се два језичка кода која користе веома разликују, знаковни и говорни језици се продукују и перципирају на потпуно различит начин. То пружа велике могућности за испитивање природе и организације језика, као и утицај различитих језичких кодова на развој језичких способности (Grosjean, 2008).

Сложен процес прилагођавања глувих и наглувих језичком систему који се у природном процесу усвајања нужно усваја у спреси звука и значења сигурно доводи до многих дефицита и тешкоћа, које су знатно веће него тешкоће у учењу страног језика с којима се сусрећу деца која чују (Кашић, Димић, 1999а).

Неразвијеност или слабија развијеност оралног и писаног говора код глувих, која условљава отежану комуникацију, утицала је на развој знаковне комуникације, која савременим истраживачима представља велики изазов. С обзиром да су знаковни језици релативно скоро признати као равноправни и легитимни осталим говорним језицима у свету, оправдано је очекивати да ће се у будућности већи број истраживача из различитих области бавити студијама о развоју језика и утицају различитих комуникационих кодова на развој језика код глувих.

# ТЕОРИЈСКИ ДЕО

# 1.ЈЕЗИК

Због чега је језик привлачна тема за проучавање?

Уколико нас интересује мишљење наших савременика, користимо се језиком, уколико желимо да знамо шта се догађало у прошлости, схватамо да су нам информације доступне само до одређене мере-донде докле нам то допушта познавање језика. Када планирамо будућност, видећемо да су сви наши планови засновани управо на језичком изразу.

Ниједна област људског живота није изван језика, свака има користи од изучавања језичких чинилаца, који и омогућавају, али и спречавају споразумевање.

Језик не постоји у вакууму, већ се дешава међу људима. Променљива је и увек релативна структура која се стално прилагођава потребама људске делатности у практичним животним ситуацијама.

У природи људског језика није само то да се стално мења, него и то да стално одолева сопственим променама. Језички систем се мења, али стално остаје у равнотежи. Никад две генерације не науче сасвим исти језик, јер се језик нових поколења, макар у појединостима разликује од језика њихових претходника (Bugarski, 1986).

Bugarski (1975) сматра да је језик у временском смислу релативан, јер оно што је једна генерација прихватила може већ следећој да буде туђе. Он никад сам по себи није ни добар, ни лош, већ само може бити добро или лоше употребљен.

Lurija (1982) истиче да се, што је најважније, путем језика стичу представе којима човек може да манипулише у одсуству очигледних перцепција.

Према Škiljanu (1980) језик се, докле год постоји и његов говор, стално и континуирано мења, истовремено се одупирући тим променама и тражећи у њима способност да буде средство комуникације у правом смислу те речи.

Најшира и општепозната функција језика јесте саопштавање мисли (Bugarski, 1996). Када говоримо о себи, о другима, када постављамо питања, објашњавамо нешто, користимо језик. Можемо рећи да примат припада

комуникативној функцији језика, која у себи обухвата и већину других функција (когнитивна, тј. сазнајна, културна, естетска, магијска, контактна, метајезичка, емоционална, симболичка...).

Начин на који сваки појединац користи језик може много да открије о њему-о пореклу, друштвеном окружењу, степену образовања, интелигенцији, занимању, старости, полу, па и о самој личности.

Савремена наука о језику дели језичку делатност на језик и говор. Ово разликовање језика и говора, први је у својој теорији изложио Ferdinand De Saussure. Он је извршио поделу целокупног подручја људског језика, језика у општем смислу (language) на језик као систем знакова који припада одређеној друштвеној заједници и употребљава се за интерперсоналну комуникацију, тј. неки посебан језик (langue), и говор (parole) као конкретну реализацију тог система тј. саму комуникацију. Language се односи на читаво човечанство, langue на појединачне људске заједнице, а parole на појединце унутар сваке од тих заједница.

De Saussure је нагласак ставио на комуникативну функцију језика као основног инструмента друштвеног живота људских заједница. За њега је језик систем знакова тј. појединачни знак нема никакве вредности, већ своју вредност добија тек у сплету односа са другим знаковима у које улази у оквиру система. Језик се схвата као систем међузависних чланова у коме вредност сваког члана проистиче искључиво из симултаног присуства других чланова, а целина долази до своје вредности једино путем својих делова, а делови добијају своју вредност кроз место које имају у целини (према Bugarski, 1975).

De Saussure (1977) сматра да је језик систем, и то наиндивидуални систем. Он је битна, а жива реч само секундарна појава. Између њих постоји узајамна зависност, док је жива реч истовремено и "инструмент и производ језика". Језик представља идеалан научни предмет, не расплињава се у безброј случајних скупова појединих исказа. Насупрот томе, жива реч је необухватљива и расипа се на све стране. За њега је језик колективна ствар, док у живој речи "нема ничег колективног".

Значајан утицај на теорију развоја говора има амерички лингвиста Ноам Чомски. Чомски указује на то да је говор изузетно сложен систем структура и да



је синтаксичка компонента темељ читавог система. Он полази од тврђења да постоје језичке универзалије (скуп синтаксичких, семантичких, фонолошких обележја који су заједнички за све природне језике). Језичка способност је урођена и притом потпуно независна од других способности. Дете је обдарено наследном шемом граматике, која је стога универзална.

Уз вредноћу и прилежност, интелигентно одрасло лице може се послужити неком традиционалном граматиком да би, у мањем или већем степену савладало неки нов језик. Младо дете је обдарено да савршено овлада неким језиком неупоредиво лакше и без икаквих експлицитних инструкција. Проста изложеност неком језику, на веома кратко време, изгледа да је све што је здравом детету потребно за стицање способности какву испољава говорни представник овог језика (Џомски, 1972).

Јединствен начин изучавања језика код деце не постоји. И лингвистика и психологија прилазе том проблему на различите начине (неопходно је обухватити све карактеристике дечје језичке способности).

Усвајање језика укључује две различите вештине: способност да се говор спонтано производи и способност да се разуме говор околине. Истраживање разумевања говора је нешто сложеније због тога што треба узети у обзир не само оно што се детету говори већ и ситуацију у којој је то изговорено. Приликом разматрања учења језика, поставља се питање везе између произвођења и разумевања језика.

Постоје три схватања.

Може се сматрати да разумевање увек претходи произвођењу (дете мора разумети неку реч или граматичку конструкцију пре него што почне да је користи).

Произвођење може да претходи разумевању (дете почиње да производи неку реч или конструкцију без потпуног разумевања), или пак оба ова процеса могу да се одвијају паралелно.

Можемо рећи да деца често подражавају реченичне обрасце које не могу спонтано да произведу, а престану да их имитирају онда када почну да их у говору користе. Подражавање би тада било нека врста "моста" између разумевања и спонтаног произвођења (Kristal, 1996).

Деца у току одрастања почињу да уче и усвајају језик од тренутка када осете да помоћу њега брже добијају оно што им је потребно и што желе, и то на много лакши начин него дозивајући мајку плачем (Vasić, Kisić, Danilović, 1998).

Приликом развоја језика истовремено се развијају гласови, граматика, значење, вештине и због тога је тешко квантификовати количину језика коју дете научи током одређеног периода (што је неопходно за одређивање норми тзв. нормалног развоја а шта представља одступања од те норме). Две реченице, сматра Kristal (1996), могу се састојати од потпуно истог броја речи, а ипак бити сасвим различите у погледу синтаксичке структуре; или два детета могу имати исти вокабулар, а да се разликују по опсегу коришћених речи и схватању њиховог значења.

Према Раселу, "знати један језик" значи прикладно користити речи тога језика и одговарајуће поступати када се речи чују. Једно је учење речи и предмета, а друго употреба тих речи у говору (Vasić, 1977).

Постоји блиска повезаност између језика и мисли.

Да ли је могуће мислити без језика и да ли између мишљења и језика постоји подударност, питања су која су постављали многи психолози, филозофи и лингвисти.

Знамо да човек говори онако како мисли. Уколико су мисли збркане, биће такав и језички израз, док и нејасан говор одражава збрку у мислима.

Kristal (1996) ово питање сагледава у оквиру две крајности. Прва је хипотеза по којој су језик и мисао потпуно одвојени ентитети, зависни један од другог. То значи да језик може зависити од мишљења, или да мишљење може зависити од језика. Прва могућност нам допушта да закључимо да: људи мисле и онда те мисли изражавају речима. Он истиче да је то метафорички сажето у погледима да је језик "рухо" или "оруђе" мисли. Друга хипотеза је та да су језик и мисао идентични, тј. да је немогуће рационално мислити без употребе језика. Начин на који људи користе језик одређује границе у оквиру којих могу да мисле.

Bugarski (1996) наводи да иако мишљење може да буде независно од језика, језик у великој мери помаже тачнијем мишљењу и потпунијем доживљавању садржаја наше свести. Језик и мисао постоје напоредо, узајамно се

допуњују и не могу једно без другог. Језик није само "спољно рухо мисли", него важан чинилац њиховог рађања и уобличавања. Језик и мисао су као две стране истог новчића: свака носи свој засебан лик, али су нераздвојне.

Кашић (2000) наводи да се језик као апстрактни симболички систем конкретно реализује говорењем, писмом и гестом и да се они међусобно допуњују.

## **1.1. АНАЛОГНИ ОБЛИЦИ ИЗРАЖАВАЊА**

Комуникација је динамичан процес у коме се информације преносе путем симбола, док се комуникативна компетенција може дефинисати као компетенција која омогућава говорнику да делује употребљавајући лингвистичка средства.

Процес комуникације укључује интеракцију у којој људи учествују као говорници или слушаоци, деле идеје, мисли, искуства и осећања (Berlo, 1960). Ефикасност овог процеса зависиће од сваког учесника понаособ. Флуентна конверзација подразумева да особе, у њу укључене, морају бити осетљиве на међусобне потребе. Неуспешна комуникација настаје онда када њени учесници адекватно не пренесу или не приме поруку.

Комуникација се може успешно одвијати само под условом да се употребљавају знакови који имају исто значење за учеснике у комуникацији. Стандардни начин комуникације међу људима је говор. Међутим у социјалној комуникацији честа је и употреба покрета руку, лица и целог тела. У појединим приликама може се запоставити орално-гласовни говор и користити само кинетички (нпр. у условима интензивне буке).

Најзначајније за успех вербалне комуникације и когнитивног развоја је неколико уско повезаних менталних операција које психолингвисти називају процесуирање говора (перцепција и разумевање) и говорна продукција. Вербална комуникација подразумева узастопне фазе које су аутоматизоване или полуаутоматизоване, као и свесне менталне операције које функционишу у континуираној интеракцији (Singleton, 2007). Перцепција звука је под утицајем психолингвистичких варијабли, које утичу на менталну обраду и није само пасивно примање секвенце звука, речи или реченица.

Даниловић (1971) сматра да је и учење једна врста комуникације, било са људима или светом који нас окружује. Људи комуницирају изразима лица и гестовима, додиром, визуелним знацима и симболима, музиком, игром, речима, а највећи напредак људских комуникација дошао је развојем електронских система комуникације.

Према Хавелка (1992) комуникација значи саопштење, али и ток и процес саопштавања.

Fiske (1991) истиче да свака комуникација оперише са знацима и кодовима. Знаци су актери који се односе на нешто друго него што су они сами и они су значења конструкта, док су кодови системи у којима су знаци организовани и који одређују међусобну повезаност знакова.

Процес комуникације је код глувих и наглувих особа умногоме отежан. Комуникација може бити вербална (усмена и писана) и невербална (која обухвата пре свега знаковни језик, затим употребу прстне азбуке-дактилологије, мимике и читања говора са усана).

Вербална комуникација представља за глуве особе велику тешкоћу, јер зависи од мноштва фактора (познавање језика, речника, граматике и структуре реченице).

Мајке уредног слуха ретко деле емоције и намере са својим дететом оштећеног слуха. Оне често предузимају дидактичко-едукативну улогу, што обесхрабрује маштовитост и знатижељу код детета током конверзације. Већина деце оштећеног слуха нема конкретан начин комуникације са члановима своје породице (Courtin, Melot, 1998).

Усвајање матерњег језика се не своди на механичко опонашање говора одраслих, него је стваралачки процес. Дете не учи већ готове речи, или реченице. Полазећи од онога што је чуло, оно учи како се на исти калуп могу направити нови искази. Оно заправо усваја систем правила, који лежи у основи свих исказа могућих у датом језику-врсту програма за произвођење језика, тј. његову граматику (Bugarski, 1996).

Услед оштећења слуха јављају се тешкоће у усвајању свих аспеката језика, што је разумљиво с обзиром да усвајање језика, тј. формирање језичке

компетенције настаје искључиво у условима активне говорне комуникације. Често глува деца науче велики број речи, али не схватајући у потпуности сва њихова значења не успевају да их спонтано употребљавају у реченицама или их употребљавају у погрешном контексту. Управо та ограниченост у стицању искуства путем вербалних порука доводи до тога да глува деца развијају друге форме комуникације.

Bugarski (1996) истиче да се језик може реализовати путем аналогних облика изражавања (говорни, писани или знаковни језик). Они представљају равноправне системе реализације језика и равноправно могу замењивати један други у зависности од конкретне ситуације.

Језик као апстрактан симболички систем, конкретно се реализује говорњем (најчешће), писмом (ређе) и гестом (најређе). Сви наведени начини реализације језика имају своје предности и недостатке. Они се међусобно допуњују и резултат су човекове способности да комуницира са другим људима и човекове потребе да комуницира и у најнеповољнијим условима (Кашић, 2003).

То нас доводи до потребе да се проучавање говорног и писаног језика употпуњава и проучавањем трећег начина језичке комуникације-знаковним језиком. Коришћење знакова је један од најмање проучених аспеката комуникације. У прошлости је чак било распрострањено схватање да знаковни језик и није језик и да као такав не заслужује систематско проучавање. Често се могло чути мишљење да су знаковни језици уствари само специфичан облик испољавања говорних језика. Други пак сматрају да знаковни језик представља само нелингвистички систем гестикулирања и пантомиме (Kristal, 1996).

Међутим, етнолошка база података данас ипак укључује и знаковне језике, тако да су у њој чак 103 знаковна језика која су у широкој употреби. Ова бројка не обухвата све знаковне језике и релативно је мала, али је значајна јер представља признавање постојања знаковних језика као равноправних језичких система (Ann, 2006).

Приликом усвајања језика, глува и наглува деца могу бити изложена и говорном и знаковном језику. Разликују се само начини усвајања и употребе та

два језика. Можемо рећи да је билингвизам код глувих познавање и редовна употреба и знаковног и говорног језика.

Познавајући и користећи знаковни и говорни језик, глуво дете ће остварити своје пуне потенцијале у интелектуалном, говорном и социјалном развоју (Grosjean, 1992, 1996).

Поповић (2008) сматра да немогућност комуникације на свим нивоима може да се испољи кроз неуспех у школи, али и као повлачење, или пак потпуна изолација детета из групе вршњака. Испитивање је извршено на узорку од 45 глувих и наглувих ученика млађег школског узраста. Добијени резултати указују да се способност комуникације усавшава током уз раста. Бољи резултати у комуникацији остварују се у активностима које координира наставник (нарочито код ученика нижих разреда који још не испољавају иницијативу у комуникацији). Иако немају развијен говор, глуви ученици показују спремност и потребу за комуникацијом и користе невербалне форме комуникације. Аутор закључује да већина ученика оштећеног слуха нема проблема у комуникацији, мали број ученика има проблема у прихватању правила или забрана, а незаинтересоване деце нема.

Dammeyer (2010) наводи да су многа истраживања показала високу заступљеност (од 20-50%) психосоцијалних проблема код деце са оштећењем слуха. Ова студија настоји да утврди преваленцу психосоцијалних проблема у популацији Данаца у односу на различите варијабле. Путем скала и упитника, за процену знаковног језика, говорног језика, способности слушања и психосоцијалних тешкоћа, је испитано 334 деце са оштећењем слуха. Резултати показују да је учесталост психосоцијалних тешкоћа 3,7 пута већа у групи глуве деце, него у групи чујуће, док је 3 пута већа у групи деце са додатним сметњама. Међутим, уколико је знаковни или говорни језик адекватно развијен, деца не показују виши ниво психосоцијалних тешкоћа у односу на децу која чују.

## 2. УСМЕНИ ГОВОР

Усмени и писани говор се разликују по својој структури и сложености. Усмени говор се изражава језичким звучним средствима, али користе се и различита нејезичка средства као што су разни гестови, покрети руку, мимика, показивање предмета, интонација и сл. Сви ови елементи олакшавају усмено изражавање и разумевање људи, повећавају живост, динамику и занимљивост усменог изражавања. Усмени говор је дијалогски говор, разговор се води са саговорником. Тога свега нема у писаном говору (Govedarica, 2002).

Vasić, Kisić, Danilović (1998) наводе констатацију Жозефа Жубера: "Оно што смо заиста мислили знамо тек пошто смо га изговорили". Они такође истичу да је за сваког појединца неопходно да научи говор. Он га учи у свету који говори, у складу са наслеђем, породичним и друштвеним условима. Дobar говор је дар и обука и заснива се на ономе што човек поседује у себи. Човек мора бити свестан употребне вредности говора.

Čomić (1972) сматра да дете које још није научило неки језик јесте физички систем чије су одлике засад непознате. Јасно је да оно није прилагођено учењу неког посебног језика. Смештено у заједницу која говори енглески, оно ће научити енглески, у заједници која говори кинески, са истом лакоћом ће почети да говори и разуме кинески.

Језичка способност је специјална и независна од општег интелектуалног развоја, зато што се сложене граматичке операције код детета јављају доста рано. Он подвлачи фундаменталну дистинкцију између језичке способности (знања које о свом језику поседује говорник-слушалац) и говорне делатности (стварне употребе језика у конкретним ситуацијама).

Језик и говор се међусобно прожимају, иако се у теорији ови појмови раздвајају, неопходно их је посматрати унутар језичке делатности. Шкиљан (1978) истиче да је говор без језика "непрепознатљив", а језик без говора "неухватљив" и да су један другоме теза и антитеза, а њихова синтеза се налази у људском комуницирању (према Димић, 1996).

Čukovski (1986) истиче два важна процеса у развоју говора детета: подражавање и стваралаштво (с тим да и подражавање сматра стваралачким процесом, а не пресликавањем онога што се чује из околине). Развој говора се код све деце одвија по истом закону. Дете веома рано закључује да у језику и граматици постоје правила, и након усвајања правила, почиње да их, без изузетака, примењује у свим случајевима.

Под говором се подразумева способност људи да помоћу артикулације гласова и њихових квантитативних пратилаца остваре поруку која је акустички организована и језички осмишљена. Говор обухвата фонетску и фонолошку структуру језика, а оне и прозодијску: интензитет, тонско кретање и трајање, као и мелодију реченице (Пунишић, Пантелић, Ђоковић, Суботић, 2007).

Дете почиње да усваја језик тек пошто је интелектуално обрадило и организовало свет у прве сензомоторне појмове (Дефектолошки лексикон, 1999).

## **2.1. РАЗВОЈ УСМЕНОГ ГОВОРА**

Говор, као средство комуникације, као средство разумевања људи који окружују дете, представља основну линију развоја детета и битно мења његов однос према околној средини.

Развој перцепције говора и разумевање туђег говора, сматра Савић (1986) тече упоредо са вокализацијом. Бебе до два месеца не разликују глас од других гласова, од шест месеци разликује тепање од љутитог гласа, док крајем дванаестог месеца показују интересовање за речи. Способност за разумевање говора јавља се пре него способност служења њиме. На узрасту од 10 - 12 месеци дете разуме речи које одрасли изговарају на основу супрасегментне структуре.

Да би се говор развио потребна су развијена асоцијативна и интегративна подручја у кори великог мозга. Такве нервне структуре има само човек и оне му омогућавају да развије говор, и то учењем (Димић, 1996).

Говор се развија од рођења и тај развој траје читавог живота, исто као развој језика. Да би развило свој говор, свако људско биће мора проћи читав низ развојних ступњева. У развитку говора важне су фазе крика и гукања, јер током



њих долази до усавршавања аудитивне перцепције и апарата за артикулацију. Ту се ствара могућност имитирања гласова оног језика који дете чује у својој околини. Разумевање говора одраслих и прве речи које дете самостално изговара су почетак комуникације и знак да је почело усвајање гласовне стране језика. Дете овог узраста перципира реч као нерашчлањен звук са одређеном ритмичко-мелодијском структуром, па интонација изговорених речи има велики значај. Следећи ступањ у развоју говора је појава разумевања речи на основу значења које је повезано са одређеним скупом гласова. То је период фонемског говора, а одликује се брзим повећањем пасивног речника и појавом првих речи код детета.

У развоју говора издвајају се две фазе: прелингвална и лингвална. Прелингвална фаза је период који претходи појави говора код деце. Поклапа се са првом годином живота и обележена је процесима како на плану фонетског развоја, сазнајног напредовања и развоја ране превербалне комуникације. Ови процеси чине припрему за усвајање језичког система и успешно проговарање.

Фонетски развој одвија се према врло строгим правилима. Веома рано беба спонтано производи гласове, са тенденцијом ширења њиховог опсега (појава гласовне експанзије) укључивањем и оних гласова који нису присутни у говору одраслих. Основне гласовне карактеристике, тј. важећа правила, дете почиње да разликује по контрастима, усвајајући категорије: вокали / невокали, звучни / беззвучни, дуги / кратки итд. Редослед правила контрастирања, као и појава гласовне експанзије, исти су за сву децу, независно од говорног модела којем су изложена. Такође, вокализација деце глувих родитеља не разликује се по врсти произведених гласова од вокализације остале деце, а додатна социјална (вокална) стимулација не доводи до промене у врсти произведених гласова, већ само до пораста укупне количине вокализације. Као резултат раног фонетског развоја јавља се изостављање одређених гласова и свођење фонема на оне које постоје у датом говору (појава гласовне контракције). Удвајање и комбиновање таквих гласова, гукањем и брбљањем, чине језичку праоснову за појаву првих речи. Упоредо са овим процесима одвија се и процес сазнајног напредовања бебе (постају доступни објект, простор, време и узрочност) који чине базу првих вербалних исказа.

У почетку дете своје мисли и осећања изражава појединачним узвицима, неповезаним, кратким речима, или, чак деловима речи често разумљивим само најближој околини детета. Прве реченице су непостојане, несталне и емотивне. Временом, њихов говор постаје све повезанији и складнији (Ћukovski, 1986).

Kristal (1996) сматра да појава прве речи, око прве године живота, не би била могућа да током прве године није дошло до напретка у три главне области: 1) произвођењу гласова 2) перцепцији говора и 3) говорној интеракцији.

#### 1) Произвођење гласова

Долази до великих промена у способностима произвођења гласова и предложено је пет развојних фаза.

Фаза 1 (0 - 8 недеља): основни биолошки шумови. Гласовни звуци новорођенчета непосредно одражавају његово биолошко стање и активности (јављају се рефлексивни и вегетативни шумови). Утврђено је да нема ничега језички специфичног у вези са раним звуцима. Међутим, они имају заједничке карактеристике са каснијим говором. Користе се ваздушни механизми за производњу шума; уочена је ритмичка вокализација; гласне жице се користе за производњу висине тона: а то су све фундаменталне карактеристике каснијег говора.

#### Фаза 2 (8 - 20 недеља): гукање и смех

Између 6. и 8. недеље живота почиње прво гукање. Ти звуци су мирнији, нижег тона, а обично се састоје од кратких самогласничких звукова којима претходи сугласнички звук (многи имају назални квалитет). Касније се гугутавају звуци повезују у низове и почињу да наличе слоговима каснијег говора. Језик почиње да се креће вертикално и хоризонтално, бацају се, јављају се покрети усана, што све почиње да подсећа на радње потребне за произвођење говора.

#### Фаза 3 (20 – 30 недеља): гласовна игра

Ови звуци су много стабилнији и дужи од звукова гукања. Већина сегмената траје дуже од једне секунде а састоји се од секвенци сугласника и самогласника који се често понављају. Обично су пискави, а у себе укључују широке клизне тонове од виших ка нижим. Временом се гласови комбинују у дуже секвенце и производе прве тепаве исказе. Уочен је важан елемент вежбања у активностима током овог периода.

#### Фаза 4 (25 – 50 недеља): брбљање

Приликом брбљања се користи мањи скуп гласова са већом учесталашћу и стабилношћу за произвођење секвенци које називамо редупликовано брбљање. Половином овог периода оно еволуира у варирано брбљање, где се сугласници и самогласници смењују од слога до слога. Ритам исказа и дужина слога су много ближи онима у говору.

Некада се сматрало да између брбљања и говорног језика нема никакве повезаности. Према том схватању дете системом случајног избора комбинује гласове и брбљање са почетком говора престаје. Међутим, то се схватање није одржало. Новије студије показују да брбљање у неким случајевима траје још дуго после почетка говора. Претпоставља се да мозак на сличан начин контролише развој брбљања и раног говора, тако да је један скуп добро увежбаних гласова спреман за употребу у време када деца постају интелектуално способна да звук користе за саопштавање значења.

#### Фаза 5 (9 – 18 месеци): мелодични искази

Пред крај прве године живота, главна карактеристика дечјих исказа постају варијације у мелодији, ритму и тону гласа. Поједини слогови почињу да се користе са фиксираним мелодијом и производе "проторечи", у којима су јасни гласови, али се њихово значење не може поуздано одредити. То су први стварни знаци језичког развоја и ту почињу све веће разлике између деце која расту у различитим језичким окружењима.

#### 2) Перцепција говора

Необичан распон аудитивних способности уочен је код новорођенчади. Она, већ током првих дана живота, окрећу главу ка извору звука и показују да више воле да слушају људски глас од других звукова из окружења. Испитивачи претпостављају да је дечји перцептивни апарат на неки начин програмиран да разликује звуке говора. Да су деца рођена са "детекторима разлика" који реагују на акустичка својства говора. Прихваћено је схватање да деца врло рано почињу с аудитивном дискриминацијом.

Између другог и четвртог месеца живота беба почиње да реагује на значења различитих тонова гласа (на љутите, веселе гласове). Око шестог месеца

различити искази почињу да се везују за одређене ситуације, а препознају се и неке појединачне речи. Пред крај прве године већина деце разуме неколико речи.

### 3) Говорна интеракција

Основе разговора леже у раним интеракцијама: мајка – дете. Мајке, као да имају инстинкт да подстакну комуникацију што је могуће пре, користећи се најранијим детињим биолошким шумовима као стимулусима. Мајке, од самог рођења детета, користе велики број питања, пропраћају их паузама, као да дају до знања да очекују одговор.

У конверзационом стилу, током прве године живота, има много промена, које су резултат непрекидне интеракције између, првенствено мајке и детета а затим и околине. У тренутку појаве прве речи, дете је посматрањем и вежбањем већ много научило, о томе шта је разговор и како се у њему учествује.

Да бисмо схватили на који начин дете из прелингвистичке фазе, када само производи гласове, прелази у лингвистичку, у којој овладава говором у правом смислу те речи, неопходно је описати карактеристике фазе дечјег аутономног говора (тако ју је назвао W. Eljasberg, 1928). Он каже да нас дете, пре него што почне да говори на нашем језику, приморава да говоримо на његовом. Аутономни дечји говор је нужна фаза у развоју говора сваког детета.

Vigotski (1996) издваја неколико његових основних карактеристика:

1. Овај говор се са аспекта моторике, са артикулационе и фонетске стране, не подударе са нашим говором.
2. Значења аутономних речи не подударају се са значењем наших речи.
3. Осим што користи властите речи, дете разуме и наше речи, тј. пре но што почне да говори, оно разуме много речи (многи аутори мисле да аутономни говор код детета постоји упоредо или у извесној повезаности са нашим говором).
4. Аутономни дечји говор и његова значења изграђују се уз активно учешће детета. За дете које се налази у фази аутономног говора не можемо рећи постоји ли код њега говор или не, јер оно не поседује говор у нашем смислу речи, а није ни у прелингвистичкој фази пошто ипак говори.

Још једна од карактеристика аутономног говора је да је значење речи увек ситуационо, тј. да дете не може да мисли помоћу речи изван конкретне ситуације. Мишљење на овом ступњу је потпуно несамостално и као да се потчињава

опажању детета. Пре него што говор детета не достигне одређени ниво развоја, ни његово мишљење не може да пређе одређену границу.

Аутономни дечји говор нормална је појава у периоду прве године живота, а завршава се у другој години.

Лингвална фаза је период активне употребе језика. Она започиње појавом првих речи (на узрасту од око годину дана) и траје до потпуног овладавања фонетиком, граматиком и синтаксом једног језика. Почетак проговарања карактерише појава две врсте речи (Риск, 1972) "да-да речи", које не означавају ништа посебно иако по свом фонемском склопу подсећају на говор одраслих, и "речи-називи", које се постојано користе за означавање одређених објеката и ситуација. Прве речи употребљавају се у функцији исказа (често се називају холофразама) са широм поруком, које одрасли исказују реченицама. Лингвистички развој се не завршава у првим годинама живота, јер се неке граматичке релације стичу и после дванаесте године (Дефектолошки лексикон, 1999).

Улазак у лингвалну фазу представља појава прве свесне речи. Сматра се да је дете проговорило када први пут свесно употреби реч. На узрасту од око годину и по дана старости, већина реченица је непотпуна и састоји се од именица, глагола, прилога и придева. Око друге године старости и у трећој години се јавља кратка реченица (од око 3-4 речи), а половина их је непотпуна. На крају друге године дете у свом речнику има око 300 речи. У овом периоду, на развој језичких навика, велики утицај има дететова непосредна околина. После друге године живота, даљи ток развоја зависиће од природних способности детета, али и од срединских услова (Крстић, 1994, према Ковачевић, В., 2000).

Савић (1986) наводи да је прва реч, тј. "једночлани исказ" уствари једна реч која има значење реченице. Она углавном означава емоционално стање детета и одговара његовим когнитивним способностима. Ти први искази детета у различитим ситуацијама имају различита значења. Прелаз од једночланог на двочлани исказ јавља се код деце због веће когнитивне способности. "Језичка компетенција" се приближава "језичкој продукцији", односно, реч за дете постаје средство комуникације. Поуздани критеријуми да је дете превазишло пре говорну фазу и ушло у говорну су: да речи не разуме само дететова најближа околина, да

се повезује са предметом на који се односи, као и да се може по потреби поновити - употребити.

Између прве године и 18. месеца је стадијум једне речи, тј. најчешћи су искази од једне морфеме. Ове речи имају широк опсег значења (именовање, радња, жеља, негација, питање, заменица). Постоје и ставови да дете на овом стадијуму не вежба само именовање објеката, већ се говори о употреби холофразе, једне речи која поседује значење целе реченице. Може се рећи да су речи у овом периоду замеци будућих реченица.

На следећем стадијуму (стадијум две речи) деца настављају да користе исказе од једне речи, али постепено почињу да преовладавају искази од две или више речи. На овом стадијуму деца експериментишу с правилима која се односе на редослед речи, што често доводи до грешака. Већ на овом стадијуму говор деце је креативан и она користе комбинације речи које раније нису чула. Односи између речи се изражавају на доследан начин - било да је у питању ред речи или њихов облик.

На појединим степенима развоја језика јављају се резидуални елементи претходног система када се говори и о продукцији и о разумевању говора. То се, по мишљењу неких аутора догађа због тога што дете прави грешке, док је, по мишљењу других, узрок селективност дечје пажње (Aitchison, 1995).

Тек у другој години дечјег живота можемо рећи да почиње прави говор. Тада дете изречене гласове почиње да везује за специфичне особе, предмете, ситуације и активности и користи их као језичке знаке – симболе. Незаобилазна је чињеница да деца разумевају говор знатно раније но што почињу да користе речи у говору (Vasić, 1977).

Моторни и говорни развој завршава се око треће године. Способности се и даље усавршавају и надограђују (Вујасиновић, 1995).

Око треће године дете улази у фазу потпуне реченице. Структура заступљености појединих врста речи тежи повећаној употреби именица и глагола, док се користе све врсте речи. На узрасту 4-5 године дете улази у фазу "радозналости", када, користећи се језиком, интензивно развија сазнање о околном свету. Нешто пре поласка у школу јавља се период стваралаштва у

језику. Током развоја речник детета ће све више личити на речник одраслих (Крстић, 1994, према Ковачевић, В., 2000).

Мало дете за садржај свог говора узима конкретну ситуацију у којој се налази са својим саговорником. То је тзв. ситуациони говор. Он је разумљив само уз опажање ситуације и јавља се на узрасту између 3-4 године. Дете неке речи изоставља, јер показује на предмет, много гестикулира (чиме показује оно што не може да изрази) и врло брзо прелази са предмета на предмет говора и мења план свога излагања.

Контекстни говор је сам по себи разумљив, без обзира на тренутну ситуацију. Дете говори о ономе шта је било а не о ономе шта се сада дешава и шта јесте. Оно све више размишља о ономе шта говори и говор тако постаје средство комуникације и споразумевања.

Прелаз од ситуационог на контекстни говор постиже се описивањем и објашњавањем предмета који нису непосредно везани за ситуацију. Контекстни говор се боље и брже развија уз помоћ писаног говора. Он мора бити осмишљен и поред конкретне тематике садржати и апстрактну компоненту (Kristal, 1996).

Са поласком детета у школу настаје квалитативна промена у развоју дечјег говора (Савић, 1986). Дете се ослобађа дотадашње претеране конкретности, учи нове речи, стиче нова знања и његов речник квантитативно расте, док у садржају добија тзв. школски призив.

## **2.2. ГОВОР И ЈЕЗИК КОД ГЛУВИХ И НАГЛУВИХ**

Глуви и наглуви се тешко прилагођавају језичком систему који се усваја у спреси звука и значења. Услед тога настају многи језички дефицити и тешкоће, који доводе до отежане или онемогућене комуникације и отежаног стицања знања.

Димић, Кашић, Ковачевић (1999) истичу да је врло мала пажња посвећивана испитивању језика слушно оштећене деце. У односу на децу која чују, где је у центру интересовања говорни језик, овде је прави контраст. Код многе деце општећеног слуха говорни језик је ограничен, често неразумљив и врло га често није могуће испитивати и анализирати.

Славнић (1996) истиче да глуво дете може да развије вербални говор уколико се на прави начин обезбеде стручни и технички предуслови. Разлике између детета које чује и онога које не чује ће бити мале, али ће увек постојати. Величина и судбина тих разлика ће бити битно одређена третманом тог детета.

Дете које чује учи говор претежно слушањем, а глуво дете мора да користи више сензорних улаза: слух, вид и покрет. Глуво дете не креира, већ формира говор преко појачаног утицаја споља.

Слушно оштећено дете има тешкоћа да разуме говор средине (рецептивни аспект говорне способности), као и да само научи правилан и разговетан говор (експресивни аспект говорне способности). Тешкоће у говору и комуникацији стварају проблеме у социјалном, емоционалном и когнитивном развоју детета оштећеног слуха (Брајовић, Матејић – Ђуричић, Radoman, Брајовић, А., 1997).

Услед одсуства чула слуха (аудитивне компоненте) развој говора и језика код деце оштећеног слуха има своје специфичности и другачији пут него код деце са уредним слухом. До шестог месеца живота развој говора, код глуве и деце која чују, тече на готово исти начин.

У првих шест месеци разлика у развоју слушно оштећеног детета и детета које чује је неприметна. На соматском плану развијају се готово једнако. Међутим, моторика тела, а нарочито врата, главе и руку није на истом нивоу развоја. Дете са очуваним слухом брзо развија аудитивну оријентацију у правцу извора звука што је изузетно важно за касније фазе седења, стајања, проходавања и кретања. У првих шест месеци тешко је приметити разлику између глувог и чујућег детета, пошто се гласање, гукање и смејање јављају спонтано. Након тог периода разлика постаје очигледна. Гаси се спонтано гласање, гукање, смејање се претвара у осмех, док крик и плач најдуже остају (Вујасиновић, 1995).

Oller (2006) сматра да су последњих тридесет година учињена фундаментална побољшања на пољу разумевања раног вокалног развоја и развоја говора код глуве деце. Употреба дигиталних слушних апарата, као и кохлеарног импланта, довели су до многобројних нових теоријских и практичних истраживања. Објашњење зашто глува деца касне или им изостаје фаза брбљања, сводило се углавном на то да им недостаје аудиторни импут и да он условљава



сазревање процеса вокализације. Аутор поставља питање, како то да брбљање код глуве деце уопште и започне, ако је аудиторни импулс неопходан, а знамо да је код њих одсутан. Објашњење се проналази у томе да оштећење слуха утиче на отпочињање фазе брбљања, али да тај утицај није апсолутан. Читав процес зависи од степена оштећења слуха, али и од инпута других сензорних модалитета. Чак и деца са дубоким оштећењима могу имати неке, мале, остатке слуха, па спорије улазе у фазу брбљања.

Eilers и Oller (1994) сматрају да време почетка амплификације позитивно корелира са почецима фазе брбљања. Такође, студија аутора Lynch, Oller и Steffens (1989) говори о деци без кохлее и о томе да чак и деца са потпуним одсуством звучне информације могу започети фазу брбљања. Пресудну улогу овде играју визуелна информација, читање говора са усана и тактилне информације. Аутори закључују да су ефекти губитка слуха релативни и да се морају посматрати у светлу могућих утицаја других сензорних модалитета.

Lenenberg, Rebelski и Nikols (према Славнић, 1996) су утврдили да најранија вокализација глуве деце има исти тонални квалитет као и код чујуће деце. По њима, глуве бебе плачу, вокализују и експанзивно се гласају као и чујућа деца па закључују да то зависи од зрелости, а не од утицаја околине. Период после шестог месеца представља први критични тренутак када глувоћа почиње да ствара ефекте који спречавају развој говора. То је време када глуво дете почиње свој оригиналан и индивидуални говорни развојни пут. Тај развој је прогресиван, али не у вербалном облику, већ се јавља невербална комуникација на рачун вербалне. Деца која чују такође развијају невербалну комуникацију, али је стишавају, дајући предност вербалној. Она истиче да глуво дете посматра одрасле, идентификује се са њима и у складу са својим потребама развија комуникацију на нижем нивоу (гледано на развојну хијерархију комуникације).

Упркос напретку теорије и праксе, па чак и са интензивним оралним тренингом, истраживања јасно показују да деца са конгениталним или рано насталим оштећењима слуха, значајно касне у развоју говорног језика (Cole, Paterson, 1984). Деца са мањим оштећењима слуха имају боље шансе да развију

говор од деце са већим оштећењима (Fry, 1966), али се кашњење догађа чак и када је губитак слуха благог до умереног степена (Carney, Moeller, 1998).

Marschark (2001), McCartney (1986), Paul и Jackson (1993) наглашавају да и данас није потпуно јасно да ли успешан процес развоја говора код глуве деце зависи и од других фактора, као што су: социо-економски статус, интелигенција, утицај родитеља и начини едукације.

Isaković, Kovačević (2009a) истичу да су неадекватни резултати глувих и наглувих ученика у оквиру семантичких тестова узроковани оскудним језичким знањем, конкретношћу и неразвијеним језичким асоцијацијама. У истраживањима се добија велики број неадекватних одговора специфичних за глуву и наглуву децу.

Један од основних задатака сурдопедагога јесте учење логичког говора (Савић, 1986). Деца оштећеног слуха лакше савладају артикулацију него што овладају логичким говором. И после завршетка школовања, савладане артикулације, многа лица оштећеног слуха тешко изражавају своје мисли. Запажено је да они у свом говору не употребљавају граматичке и синтаксичке категорије. Речи у реченици се слажу без примене знања из граматике и без вођења рачуна о њиховом редоследу. Употреба падежа је велики проблем. У говорном изразу и писаној продукцији у највећем броју се употребљава независни падеж номинатив.

### **2.2.1. НЕКА ДОМАЋА ИСТРАЖИВАЊА О ГОВОРУ ГЛУВИХ И НАГЛУВИХ**

Говор представља једну од најзначајнијих људских особина. Захваљујући њему човек изражава своје потребе, осећања, мисли и путем усменог предања или писане речи преноси потомству своје жеље, надања и искуства. Захваљујући говору, можемо оно што је језички изражено, дуже и да памтимо (Ковачевић, Исаковић, Димић, 2010).

Ђоковић (2003) истиче да деца оштећеног слуха у највећем броју случајева показују мања или већа одступања у језичком изразу. Ово је последица

поремећаја или одсуства аудитивне перцепције говорно-звучних сигнала. Они неадекватно примају звучну представу која је инкорпорирана у одређени конкретни појам. Што је степен слушног оштећења већи, то је поремећај језичког израза изразитији и што је степен оштећења слуха мањи, то је језички израз разумљивији и богатији.

Максимовић, Ђоковић, Димић (2011) сматрају да дефицити у артикулацији могу бити везани за минималне манифестне поремећаје кондуктивног и сензорног дела слушног анализатора и испољавају се пре свега кроз лошију преперцептивну апстрактну обраду информација, бинауралну интеграцију и интеграцију вишег нивоа.

Djoković, Pantelić, Sovilj, Isaković (2008) наводе да на аудитивну перцепцију код деце оштећеног слуха утичу и квантитет и квалитет слушног оштећења. Пресудни значај за говорну перцепцију има очуваност фреквентног опсега слушног поља. Најбоље се перципирају именице (које означавају предмете из непосредне околине, а најлошије именице које означавају осећања), затим глаголи, а најслабије придеви. На говорну перцепцију утиче и фреквенција јављања речи у дечјем речнику.

Микић, Мирић, Остојић, Микић, М., Асановић (2010) наводе да је непосредно вербално памћење изузетно важно за развој говора и језика код деце (оне са оштећеним слухом, али и деце уредног слуха). Циљ њиховог рада је био да се процени утицај кохлеарне имплантације на развој аудитивне меморије и да се утврде фактори који на то утичу. Испитана је група од 30 деце са кохлеарним имплантом, узраста од 3 до 12 година. Инструмент који је коришћен је Тест непосредног вербалног памћења - прва четири субтеста (Спасенија Владисављевић).

Добијени резултати указују да се непосредно вербално памћење константно развија током времена. Скорови значајно расту након треће године рехабилитације, нарочито на сложенијим субтестовима. Деца имплантирана пре треће године живота имају боље резултате на тестовима непосредног вербалног памћења и аутори указују на утицај пластичности централног нервног система на развој аудитивне меморије. Ова деца боље развијају функцију слушања и говора.

Ковачевић, Исаковић, Димић (2010) сматрају да је развој знаковног језика праћен развојем усменог говора. Деца која имају развијенији знаковни језик, уједно имају и развијенији говор.

Димић (1997а) сматра да особе оштећеног слуха упоредо уче говор, језик и читање и да због тога постоје тешкоће и одступања у односу на чујуће вршњаке.

Кузмановић-Јурчевић (2010) је испитивала разумљивост говора при читању код 87 глувих и наглувих ученика узраста од трећег до осмог разреда и 59 ученика који чују. У истраживању је коришћен Тест разумљивости говора. Резултати указују да деца оштећеног слуха читају и говоре неразумљиво. Најбројнија су одступања у артикулацији, затим неадекватна интонација и акцентовање речи. Ученици који чују су читали потпуно разумљиво и постигли максималне скорове. Код њих су се јављале грешке у интонацији, акцентуацији и неадекватне паузе између речи.

Остојић, Ђоковић, Микић, Мирић, Андрић-Филиповић, Микић, М. (2010) су испитивале утицај кохлеарног импланта на промене у квалитету живота глувих особа. Кохлеарни имплант је помагало које глувима обезбеђује развој слушања. То је основа за развој говора, језика, припрема за процес едукације, за социјализацију и развој укупних комуникацијских способности. Узорак је чинила 31 глува особа.

Добијени резултати указују на то да је кохлеарни имплант утицао на боље слушање код свих испитаника, бољу реакцију на говор, артикулацију, природнију боју гласа и боље разумевање говора. Чак 90% испитаника је у потпуности задовољно променама до којих је дошло у комуникацији и животу у кући и ван ње, а након кохлеарне имплантације и периода рехабилитације.

Аутори наглашавају да се примарни развојни период слушања, говора, комуникацијских способности и промена у социјалном пољу дешава у првој години након имплантације.

Иако се уочавају тешкоће приликом одговарања на питања, можемо рећи да глуви и наглуви ученици боље резултате остварују при одговарању на питања, него при постављању питања. Недостатак говорног искуства и доминантна улога знаковног језика у комуникацији један је од узрока добијених резултата. Није

довољно само познавати одређени појам, већ и омогућити његову активну употребу у различитим ситуацијама. То се може постићи довођењем ученика у различите говорне ситуације. Њихово говорно осамостаљивање, у ствари је крајњи циљ овладавања појмовима (Dimić, Isaković, 2008; Dimic, Isakovic, Kovacevic, 2008).

Лалевић (према Савић, 1986) сматра да је у почетној фази развоја говора неопходно водити рачуна о пропорцији давања именица и глагола (на две именице давати један глагол). Први глаголи који се дају морају бити артикулационо лаки, добро читљиви и функционално фреквентни.

Он истиче да је врло тесна мисаона повезаност између глагола и других речи. Глуво дете треба одмах учити извођењу речи од глагола, тј. стварању фамилије речи како би схватили да им је корен идентичан. Глагол је највиша, најразвијенија, најконструктивнија и најпрогресивнија категорија речи. Заједно са именицом је главна врста речи која служи за исказивање мисли.

## **2.2.2. НЕКА ИНОСТРАНА ИСТРАЖИВАЊА О ГОВОРУ ГЛУВИХ И НАГЛУВИХ**

Језик детета се развија у три фазе. У првој фази, на узрасту од три до четири године, развија се спољашњи говор, који дете упућује другима. Он има комуникативну функцију. У другој фази, на узрасту од четири до седам година, развија се егоцентрични говор, који се одвија гласно, а упућен је сам себи и има функцију контролисања и усмеравања сопственог понашања. Тек после седме године дете научи да спољашњу употребу свог говора ограничи само на ситуације када жели да комуницира са другима, а егоцентрични говор интернализује и он постаје унутрашњи говор. Код глувих се услед тешкоћа у развоју спољашњег говора, тешко формира унутрашњи говор (Donaldson, 1997).

Вештине флуентне комуникације су главни предуслов за уредан и добар социоемоционални развој. Проблеми у развоју језика узрокују тешкоће у раним социјалним искуствима, нарочито када се глува и наглува деца роде у породици родитеља са уредним слухом. Готово 95% родитеља који чују имају децу са оштећењем слуха (Mitchell, Karchmer, 2004a).

Qi и Mitchell (2012) наводе да је прва велика скала, Национални програм тестирања школског постигнућа глуве и наглуве деце, Stanford Achievement Test for deaf and hard-of-hearing children, започео још 1969 године. Током протекле три деценије овај програм је служио као репер у области образовања и процене школског постигнућа глувих и наглувих. Међутим, недавне промене у образовном окружењу захтевају преиспитивање валидности и поузданости употребе Станфорд теста за ову популацију, као и подробно разматрање адекватности и релевантности досадашњег масовног тестирања глувих и наглувих ученика. Студија коју аутори наводе има три циља: а) сумирати податке прикупљене у протекле три деценије, који указују на трендове академских постигнућа ове популације, б) анализирати актуелне законе и прописе који се односе на тестирање и начине образовања, са посебним нагласком на празнине између закона и праксе и идентификовање ограничења постојећих програма тестирања, в) понудити предлоге за будуће, адекватније програме тестирања глувих и наглувих ученика.

Friedmann и Szterman (2011) сматрају да оштећење слуха у критичном периоду за стицање језика онемогућава и ограничава развој говорног израза. Ова ограничења ометају уредан синтаксички развој. Аутори у овој студији истражују схватање, продукцију и понављање питања (Wh-questions) код глуве и наглуве деце. Истраживање је обухватило 11 деце, говорника хебрејског језика, узраста од девет до дванаест година са умереним и дубоким оштећењем слуха, који носе слушне апарате или кохлеарне импланте, а имају тешкоћа у разумевању реченица. У првом експерименту тестирано је разумевање питања (Wh-questions) путем избора слика, а поређењем субјекта и објекта питањима ко и који (who-which-questions). У другом експерименту тестирано је разумевање питања путем одређених, унапред задатих захтева, док је у трећем експерименту тестирано понављање питања и других језичких структура. Сви ученици су показали тешкоће у разумевању, продукцији и понављању питања, а њихови резултати били су значајно испод нивоа који су остварила деца која чују. Они често понављају одређене реченице, без повезаности и разумевања.

Most, Shina-August и Meilijson (2010) су у својој студији испитивали прагматске способности код 24 ученика оштећеног слуха (између 6 и 9 година

старости). Тринаесторо ученика је користило слушни апарат а једанаесторо је имало кохлеарни имплант, док су резултати поређени са тринаесторо чујуће деце сличног хронолошког и језичког узраста. Сва слушно оштећена деца су користила говорни језик, похађала редовне школе и имала говорну терапију два пута недељно. У истраживању је коришћен прагматски протокол С.А. Prutting & D.M. Kirchner (1987) за клиничку процену прагматских аспеката језика који укључује вербалне, невербалне и паралингвистичке аспекте. Добијени резултати указују да слушно оштећена деца користе различите прагматске функције, чешће неприкладно у односу на децу која чују. Интергрупне разлике су се показале значајне само за вербалне параметре. Деца оштећеног слуха мање флексибилно користе различите језичке структуре, показују тешкоће у теорији ума, тешкоће у слушном опажању говорног језика и мање су изложена различитим прагматским ситуацијама и стратегијама. Разлике између деце са слушним апаратима и кохлеарним имплантом нису уочене.

Резултати указују на потребу укључивања прагматских способности комуникације у рехабилитационе програме.

Тое, Raatsch (2010) наводе да се мало зна о томе колико глуви и наглуви ученици разумеју своје вршњаке у ситуацијама инклузивног образовања. Аутори се у овој студији баве комуникационим вештинама које користе глуви и наглуви ученици када питају и одговарају на питања приликом игре са својим чујућим вршњацима. У истраживању је учествовало 34 глувих и наглувих ученика (од благог до веома тешког оштећења слуха) и 34 ученика уредног слуха. Направљени су парови деце (са и без оштећења слуха) уједначени у односу на пол и узраст. Њихови разговори су снимани и анализирани. Поредила се способност понављања питања, стратегије тражења информација и тачност одговора. Резултати указују да деца без оштећења слуха тачно одговарају на више питања, док је деци са оштећењем слуха потребно давати више подстицаја и додатних обавештења. Ови налази имплицирају ширу дискусију о вршњачкој комуникацији и развоју прагматских вештина.

Говорни језик глуве и наглуве деце на предшколском узрасту и однос између језичких способности и карактеристика деце (као што су: степен оштећења слуха, когнитивне способности, време када је започела рана интервенција, учешће

родитеља у процесу рехабилитације, као и степен образовања мајке) истраживала је група аутора Sarant, Holt, Dowell, Rickards и Blamey (2009). У обављеном истраживању коришћени су следећи инструменти Child Development Inventory, Peabody Picture Vocabulary Test и Preschool Clinical Evaluation of Language. Више од половине деце обухваћене овим истраживањем остваривало је лоше језичке резултате. Статистички значајне разлике у језичким постигнућима нису пронађене када су поређени резултати деце која су раније и касније дијагностикована. Вишеструка регресиона анализа је показала да учешће породице, степен оштећења слуха и когнитивне способности могу знатно предвидети исходе на тестовима језика.

Аутори наглашавају утицај родитеља и породичног окружења на резултате раних интервентних програма како би се деци омогућило да остваре оптималне резултате на тестовима у области језика. Њихов даљи рад односиће се на ефекте ране дијагностике.

Rinaldi, Caselli (2009) су оцењивали развој језика код глувих предшколаца у Италији, који имају родитеље који чују. Узето је у обзир трајање језичког искуства тј. време протекло од почетка амплификације путем слушних апарата и почетка учења језика, као и различитих метода едукације деце. Формирани су парови од 20 глуве и чујуће деце. Глува деца, у односу на децу која чују, показују значајно кашњење у области оба речника и граматичком развоју. Кашњење језичког развоја могло би се објаснити краћим језичким искуством, а не самом глувоћом. Глува деца изложена говорном језику праћеним знаковима су тежила да разумеју и продукују више речи, него деца изложена само говорном језику. Аутори предлажу да се глува деца оцењују на основу њиховог језичког искуства и когнитивних и комуникативних потенцијала.

Употреба језика приликом решавања проблема обезбеђује капацитет и праћење понашања при обављању егзекутивних функција. Самим тим ученици са неразвијенијим језичким способностима имају тешкоћа при обављању сложених задатака. Циљ овог рада био је да се испита однос између развијености језика и вербалних и невербалних егзекутивних функција у групи глувих ученика који комуницирају путем говорног енглеског језика. Примењени су стандардизовани тестови егзекутивних функција Delis–Kaplan Executive Function System (D-KEFS)



20 Questions Test и D-KEFST ower Test. Резултати указују да није било веза између познавања језика и способности и стратегија решавања проблема. О импликацијама ових налаза се расправља (Remine, Care, Brown, 2008).

Истим питањем, о односу између развијености језика и егзекутивних функција и њиховом развоју код деце бавили су се и Edwards и Langdon (2008), а њихови налази су нешто другачији од претходних. Они наглашавају да ово питање има велики теоретски и клинички значај. Ова студија пореди егзекутивне функције и развој језика код 22 детета са кохлеарним имплантом, 25 деце која нису имплантирана и код 22 деце уредног слуха узраста од 8-12 година. Кохлеарно имплантирана и не имплантирана деца остварују резултате испод нивоа чујуће деце, док се између њихових међусобних резултата статистичке значајности не уочавају. Језичка способност је значајно позитивно повезана са способношћу егзекутивних функција и у групи глуве и у групи деце уредног слуха. Добијени резултати налажу даља истраживања.

Most, Levin, Sarsour (2008) су испитивали ефекте арапског писма на продукцију говора (слогова и вокала) код 23 деце са оштећењем слуха узраста од 8-12 година. Дошли су до закључка да правилна продукција вокала и слогова утиче на правилну продукцију консонаната и да наставници треба да инсистирају на спајању слогова у речи како би говор био разумљивији.

Мост (2007) је испитивала осећај усамљености и кохерентности код глуве и наглуве деце путем две скале Loneliness Questionnaire and Sense of Coherence Scale, као и њихову повезаност са разумљивошћу говора. Истраживање је вршено у специјалним одељењима при редовним школама, као и код појединаца који су укључени у редовна одељења. Добијени резултати показују да при испитивању осећаја кохерентности и усамљености не постоје значајне разлике између ове две групе ученика. Међутим, ученици који похађају специјална одељења при редовним школама имају знатно нижу просечну оцену разумљивости говора од ученика који су индивидуално укључени у редовна одељења. Студија истиче важност добре разумљивости говора, не само за основну комуникацију, већ и за социјална и емотивна осећања детета. При избору школе битно је водити рачуна о

значајном ефекту разумљивости говора на академска постигнућа и интеграцију глувих.

Most, Peled (2007) испитују перцепцију супрасегментних карактеристика говора код 30 деце са сензоринеуралним губитком слуха (10 је било са кохлеарним имплантом, а 20 са слушним апаратима). У перцепцији интонације, слогова и речи група деце са слушним апаратима остварује знатно боље резултате од деце са кохлеарним имплантом. Најбоље се перципирају речи. Резултати сугеришу да кохлеарни имплант није допринео бољој перцепцији супрасегментне структуре говора. Аутори налажу даља истраживања у овој области.

Аутори Silvestre, Ramspott, Pareto (2007) у својој студији полазе од значаја лингвистичке компетенције глувих студената, као неизоставног дела њиховог процеса социјализације и формирања селф-концепта. У истраживању је учествовало 56 студената (у обзир су узете социодемографске варијабле: године, пол, степен губитка слуха, едукативни фактор-у односу на начине школовања, тј. редовне или специјалне школе). Селф-концепт је истраживан путем Spanish version of the Self Development Questionnaire (SDQ; I. Elexpuru, 1992) и TST-Who Am I? тест, адаптиран од стране М.Н. Kuhnand и Т.С. McPartland (1954). Конверзациона компетенција процењивана је путем разговора са одраслим особама уредног слуха. Главни резултати сигнализирају битан однос између позитивног селф-концепта и већине аспеката конверзационе компетенције. На крају аутори налажу специфичне стратегије учења конверзационих вештина код глувих, а у комуникацији са особама које чују и различите педагошке процедуре које ће помоћи у њиховој интеграцији.

Mindess (1999) наглашава културолошке разлике између чујућих и глувих Американаца. Она говори о томе да глуви себе виде са великим Г, не као врсту медицинске патологије због одсуства слуха и говора, већ као културолошку групу која сама креира свој језик, живот и идентитет.

### 3. ПИСАНИ ГОВОР

Историја проучавања језика показује постојање различитих ставова о односу између писма и говора. Неколико векова у центру проучавања налазио се писани језик, који је стекао статус језичког стандарда на који се треба угледати. Сматрало се да језику даје стабилност и ауторитет.

Написана експресија је једна од највиших форми комуницирања. Да би нека особа постала вешта у писаној експресији мора да поседује искуства и способности у свим другим областима које обухвата језик: квалитетан говор, читање, писање, употреба великог и малог слова, интерпункција, употреба речи и граматика (Димић, 1996).

Писани говор је доста апстрактан. Изражавање се врши помоћу језичких симбола. Да би дете научило да чита и пише потребно је да изврши анализу речи на гласове, па да те гласове веже за одговарајуће знаке (слова), а њих у одговарајуће речи и реченице. То су аналитичко–синтетичке активности у почетној настави читања и писања. У писаном говору мисли се изражавају потпуним речима и реченицама, што захтева богатији дечји активни речник и познавање синтаксе, граматике и правописа.

Реченице, у писаном говору, садрже и већи број речи. За савлађивање писаног говора потребна је већа психофизичка зрелост детета, него за савлађивање усменог говора. Усмени говор дете учи од почетка друге године живота, а писани касније, негде од пете, шесте или седме године, организованим радом у процесу школске наставе. За учење читања и писања дете треба да достигне одређени степен психофизичког развоја, јер основни фактори готовости за то су: интелектуални развој, развој говора, перцепције, посебно визуелне перцепције, претходно искуство, социјална зрелост и др. (Govedarica, 2002).

Усмени и писани говор су нераскидиво повезани. Обучавање правилном писању, састављању реченица и прича омогућава побољшавање и развој усменог говора. Развојем усменог и писаног говора омогућава се развитак свесног логичког мишљења.

Славнић (1996) сматра да се погрешно чујена реч погрешно изговара а самим тим и погрешно пише. Због тога је писање најбољи показатељ како је дете неку реч чуло, разумело и усвојило.

Škiljan (1998) истиче да је готово тривијално наглашавати чињеницу да ниједна од великих државних творевина старог века није настала, нити је могла настати, пре него што су њени будући креатори овладали писменошћу. Свакодневни говорни језик био је запостављен или критикован као нешто што не заслужује проучавање. Истицано је да у говору не постоје правила и да уколико људи желе правилно да говоре морају поштовати норме постављене за писано изражавање. Међутим, чињеница да је говор неколико хиљада година старији од писма, да се код деце природно развија (док се писмо мора вештачки учити ) и да су системи писања углавном засновани на гласовима говора, дала је примат говору као примарном медију комуникације и учинила га примарним предметом лингвистичких проучавања.

Писмо је, ипак, сурогат говорења, сматра Кашић (2000). Аутор поставља питање да ли се може замислити човеков живот у коме је он увек саговорник тексту (а не човеку) и живот у коме човек своју потребу де буде са другим људима (да са њима комуницира) остварује само путем писма.

Писмо је (према Škiljan, 1980) један од облика говора, оно је систем графичких знакова у којем се остварују јединице неког језика.

Kristal (1996) наводи да поред моторне способности и функционалне свесности, деца треба да развију способност коришћења језичких структура на прикладан и зрео начин. Један од модела дао је В.М. Kroll (В.М. Krol, 1981) и он изгледа овако:

1. Припремна фаза, када се развијају базичне моторичне вештине и усвајају принципи правописног система.

2. Консолидациона фаза, око седме године, када деца почињу да користе систем писања да би изразила оно што већ могу да искажу у говору. Писање у овој фази умногоме одражава обрасце говорног језика. Уочава се много колоквијализама, низова клауза повезаних везником и, незавршених реченица и осталих карактеристика дечјег искуства стеченог у разговору.

3. Фаза диференцијације, око девете године живота, када писање почиње да се одваја од говора и развија своје посебне форме и устројство. Дечје писање постаје пуније и разноврсније, јер стичу потребу да пишу различите саставе за различите ситуације (и врсте публике). Тада су деца најпотребније инструкције о структурама и функцијама писаног језика. Нарочито је важно да науче да писање помаже размишљању онако како говор не може. Писање је медијум у коме има времена да се размишља, прерађује, да се језик употребљава као начин обликовања мисли.

Интеграциона фаза настаје када овладавање језиком долази до тог ступња да се стил може мењати по вољи и развијати лични глас – а то се ретко јавља пре петнаесте, шеснаесте године и што, у извесном смислу, наставља да се развија целог живота одрасле особе.

Димић (1996) сматра да писани начин изражавања изискује богатство речника, способност изражавања реченицама, мора бити прецизан, сажет, прегледан, богат знањима и доживљајима. Битно је да буде јасан, разумљив, читак и правописно правилан, док посебан акценат треба ставити како на садржајну, тако и на техничку страну писања. Ученици треба да савладају правилно писање слова и њихово повезивање у реч и реченицу и да поседују одговарајућу брзину писања.

Без обзира на њихове односе кроз историју, и писани и усмени говор, су се развили и одговарају комуникационим потребама савременог човека. Они, сваки за себе, нуде могућности изражавања које онај други не поседује. Писмо не може заменити говор, нити говор може заменити писмо.

Два медијума (писмо и говор) имају доста заједничког, али се понегде и знатно разилазе - при чему сваки има и предности и недостатака у поређењу са оним другим.

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

### 3. 1. ОДНОС ИЗМЕЂУ ПИСМА И ГОВОРА

Edvard Olbi - Пишем да бих знао о чему размишљам (према, Kristal 1996).

Lurija (1982) истиче да процес формирања усменог и писаног говора тече по потпуно различитим правилима и да се они граде граматички потпуно различито.

Kristal (1996) сматра да су разлике много веће него што се обично мисли. Писање није чисто механички задатак, једноставно пребацивање говора у писмо. То је истраживање у области коришћења графичког потенцијала језика – креативни процес, чин откривања.

Предност писаног језичког израза је у томе што једино писмо може да премости границе времена, простора и границе међу посебним појавним облицима језика. Међутим, предност говорења над писмом је вишеструка. Комуникација звуком не зависи од светлости, руке су ослобођене за друге активности, звук се може перципирати са веће даљине, док је за продуковање говорне поруке потребно мање времена.

Разумевању поруке у великој мери доприноси говорников израз лица, мимика, начин говорења, држање тела, али највећа предност је субјективне природе. Човек своју потребу да буде са другим људима, своје очовечење, остварује говорним актом (Кашић, 2003).

Култура усменог и писаног говора је стилско обликовање, језичко изражавање свега што се збива око нас и у нама. Лепо и стилски исказане речи покрећу људе. Због тога је важно у школи неговати и развијати културу усменог и писаног говора. То је један од приоритетних задатака који се остварује током читавог школовања, сматра Димић (1996).

Какве и колике су стварне разлике између писма и говора?

Говор је везан за време, динамичан је и пролазан. Углавном је део интеракције, где су оба учесника комуникације присутна.

Писмо је везано за простор (статично је и трајно). Оно само понекад може бити интеракција (када се нпр. ради о личној преписци).

Kristal (1996) smatra da se najочигледније разликују у физичком облику: говор се користи "фоничком супстанцом", у облику кретања ваздушног притиска; писмо се користи "графичком супстанцом", обично у облику знакова на некој површини. Међутим, много веће и интересантније разлике су у структури, функцији и употреби говорног и писаног језика. Те разлике настају као производ различитих врста комуникационих ситуација.

Могућност да се поруке сачувају у времену, без континуираног људског запамћивања и преношења са једне генерације на другу, као и могућност преноса у писаном облику на различита, често међусобно удаљена места, условно даје писаном говору извесну предност у односу на усмени.

Кристал наводи неке од разлика између писма и говора:

- Трајност писма омогућава поновљено читање и детаљну анализу. Оно захтева брижљиву организацију, сажетије и комплексно структурисано изражавање. Насупрот томе, спонтаност и брзина говора смањују изгледе за свесно претходно планирање и омогућавају лабаве конструкције, понављање, фразе, преформулисање, као и коришћење интонације и пауза.
- Учесници у писаној комуникацији обично не виде један другог и не могу се ослонити на контекст који би им помогао у објашњавању онога што су хтели да кажу. То у говору није случај. Услед тога се у писању избегава употреба речи чије значење зависи од ситуације (деиктички изрази: овај, тамо...). Услед одсуства повратне спреге, која у говорним интеракцијама постоји, неопходно је водити рачуна о томе да се утицај нејасноћа и двосмислености сведе на најмању меру.
- Писани језик поседује интерпункцију, велико слово, просторну организацију, боју и друге графичке ефекте. Говор поседује мало одговарајућих карактеристика (изузев неких прозодијских особина): упитник се изражава растућом интонацијом, узвичник гласноћом, заграде могу да успоре темпо, снизе гласноћу и висину тона. Ипак, за већину графичких карактеристика не постоје еквиваленти у говору.
- Постоје и граматичке и лексичке разлике. Неке конструкције постоје само у писању (нпр. француско просто прошло време), а неке речи говорног вокабулара се никада или обично не пишу. Писани језик је формалнији и има

више изгледа да остане стандард који друштво цени. Он има посебан статус који потиче од његове трајности.

Писани језик утиче на говорни језик. Ми се читајући користимо писаним медијумом да би проширили свој говорни вокабулар.

Писање захтева већу експлицитност, а свест о трајности свега написаног наводи писца – за разлику од говорника – на пажљиву селекцију језичких средстава. Човек обично зна коме говори, али ретко кад зна за кога све пише. Писање тражи другачији ниво вербалног изражавања, у поређењу са говором оно је интелектуалнији и свечанији медијум.

Bugarski (1975) сматра да се у области лексике, у многим језицима може говорити о типично писаним речима, тј. онима које се јављају само у писању и које они који их исписују не би никад употребили у говору. То говори да писани језик има своју посебну структуру, чијим специфичностима треба поклонити пуну пажњу. Неки видови вербалне активности су боље подешени говору, а неки писању.

Kristal (1996) наводи размишљања Виготског и његова питања која се односе на то зашто је писани говор тежак ученицима и мање развијен од усменог. То се обично објашњавало чињеницом да развој писаног говора, као нове функције, понавља основне етапе кроз које је својевремено прошао и усмени говор, те писани говор осмогодишњака треба нужно да подсећа на усмени говор двогодишњака. Међутим, истраживања показују да развој писаног говора у основним цртама нипошто не понавља историју усменог говора и да је сличност ова два процеса више спољашња него суштинска.

Писани говор није обично превођење усменог говора у писмене знаке, нити је овладавање техником писања. Да би се развио писани говор мора постојати висок степен апстраховања. То је говор без интонацијске, експресивне, звучне компоненте. Говор у мисли, у представи. Виготски сматра да је у још једном смислу писани говор апстрактнији од усменог. То је говор - монолог, без саговорника тј. са измишљеним или замишљеним саговорником. У писаном говору дете мора деловати вољно, писани говор је вољнији од усменог.

Усмени, монолошки и дијалогски, говор осим средствима језичких кодова располаже и низом допунских изражајних средстава или "маркера". Њима



припадају прозодијски маркери: интонација, истицање појединих делова текста помоћу гласа, коришћење система пауза итд., као и нејезичка средства, мимика и изражајни гестови. Сва ова средства могу успешно да допуњују кодове језика, истичући оно што је битно, ново, значајно. Познато је да различита интонација и мимика могу да дају разнолики смисао истим језичким конструкцијама.

За разлику од усменог, писани говор готово и да нема нејезичких допунских средстава изражавања. Цела информација се ослања на доста исцрпно коришћење широких граматичких средстава језика (Lugiја, 1982).

Лурија такође истиче још једну битну разлику између усменог и писаног говора. Усмени говор се формира у процесу природног општења детета са својом околином. Писани говор се јавља као резултат специјалног обучавања које почиње свесним овладавањем свим средствима писаног изражавања мисли. У раним етапама формирања писаног говора његов предмет није толико мисао која подлеже изражавању, колико су то средства за спољње изражавање - означавање гласова, слова, речи.

Тек много касније предмет свесних активности детета постаје изражавање мисли. Писани говор је битно средство у процесу мишљења. Због тога се он не користи само за преношење већ готовог саопштења, већ и за обраду и прецизирање сопствених мисли.

Усмени и писани говор су нераскидиво везани, истиче Димић (1996). Радећи на развоју усменог говора наставник код ученика проширује речник и фразеологију, подучава их логичко – последичком начину мишљења, што је неопходно за развитак 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.

### **3.2. ПИСАНИ ГОВОР КОД ГЛУВИХ И НАГЛУВИХ УЧЕНИКА**

Познато је да постоји велика разлика између писаног језичког израза глуве и наглуве деце и деце која чују. Многа истраживања показала су велико заостајање деце оштећеног слуха у развоју писаног изражавања у односу на децу која чују а која су много млађа.

Писани говор је за децу оштећеног слуха значајан аспект комуникације. Њихов говорни језик је изузетно ограничен, па је важно децу оспособити да користе писани говор у разним животним ситуацијама

Путем писаног говора они богате свој речник, стичу нова знања и развијају способност да путем писане речи комуницирају са средином. У почетним фазама развоја писаног говора, захтеве треба прилагодити могућностима и способностима деце.

Погрешно је схватање да је писана реч за слушно оштећеног доступнија него за његовог вршњака који чује. Она је апстрактна, није претходно научена, већ се први пут са њом сусреће у тексту. Она му служи да развија говор, што је супротно у односу на вршњака који чује и који има развијен говор и зна мноштво речи. Ипак, писани говор је лакши за особе оштећеног слуха него усмени. Писана реч се боље види, може да се рашчлани, може се понављати, враћати на њу да би се разумео њен смисао, док је изговор усмене речи краткотрајан.

Познато је да дете које чује прво развије усмени говор а тек касније, у периоду школске обуке, систематски развије и писани говор. Дете које чује полази у школу са богатим говорним искуством. За разлику од њега, дете оштећеног слуха учи истовремено усмени и писани говор. Један од главних задатака школе је да деци оштећеног слуха омогући да савладају и усвоје процес писаног говора (Димић, 1996).

Димић (2003) сматра да нас истоветан број слова и гласова, у нашем језику, може навести на помисао да је учење писања за децу оштећеног слуха лако. Међутим, у току рада сусрећемо се са низом озбиљних тешкоћа, и без обзира на велики број писаних вежби, неки ученици пишу са грешкама, нечитко и споро.

За учење и утврђивање граматике, а посебно правописних правила, писање је нужан начин обуке, јер се кроз писане радове трајније фиксирају граматичка правила која се усвајају и језички облици говора.

Димић (1996) наводи више проблема повезаних са продукцијом писаног говора:

- 1) углавном се користе додатни стимуланси да испровоцирају писани говор: слика, део слике, филм, захтев да се нешто напише. Валидност и поузданост ових техника су често непознате. Уколико се одређени речник, синтаксичке структуре или друге лингвистичке карактеристике не појаве у стимулираним писаним узорцима, не постоји начин да се сазна да ли је то повезано са немогућношћу слушно оштећеног детета да сачини такве структуре или да коришћени стимуланси нису били довољни;
- 2) неке лингвистичке карактеристике се појаве у писаном облику, али због недовољног броја нису довољне за студије и анализе;
- 3) неке реченичке конструкције се појављују у писаном облику, али је тешко разумети њихову улогу у реченици и тексту;
- 4) писани говор слушно оштећене деце је често неразумљив, као и њихов говорни језик.

Почетна настава у писању уско је повезана са илустрирањем. Код слушно оштећене деце се помоћу илустрација учвршћује проматрачко памћење и тако убрзава процес формирања појмова и олакшава овладавање активним речником. За разлику од говорних вежби које започињу већ у предшколском периоду, писана вежбања почињу са процесом савладавања технике писања. Писано изражавање је сложенији процес, али је као и усмено, средство којим се изражавају мисли.

Писани језички израз деце оштећеног слуха карактерише: изузетно сиромаштво у вокабулару, стереотипија при употреби речи, лексички дефицити (нарочито при употреби затворене класе речи: заменице, предлози, везници, речце и узвици), несразмера у употреби именица и глагола у односу на остале врсте речи.

Многа истраживања указују да је писано изражавање слушно оштећених ученика аграматично. Ученици не повезују адекватно речи у реченици и реченице међусобно, док је највећи проблем правилна употреба категорија рода, броја, лица

и нарочито падежа (најчешће се употребљава номинатив). Поједини писани радови су врло неразумљиви, закључује аутор. При процењивању употребе основних глаголских времена код деце оштећеног слуха уочена је посебна нестабилност у продукцији перфекта (употреба крњег перфекта који са састоји само од главног глагола) и футура (употреба непотпуног футура који се састоји само од глагола у инфинитиву). Ученици показују немогућност правилне употребе повратних глагола, неадекватну употребу глаголског вида, неадекватну употребу помоћног глагола. Чест је случај употребе бесмислених лексема и непостојећих форми глагола, наводи Димић (2003).

Деца са оштећеним слухом (према Димић, 1996) доста лако савладавају писане знакове, али иако могу да пишу читко, они пишу аграматично, споро, не увиђају односе међу реченицама, не повезују адекватно речи у реченице и реченице међусобно. Самим тим и читање и писање губе своју сврсисходност.

### **3.2.1. НЕКА ДОМАЋА ИСТРАЖИВАЊА О ПИСАНОМ ЈЕЗИКУ КОД ГЛУВИХ И НАГЛУВИХ**

Стевановић, Димић (2009б) сматрају да поласком у школу усмени, нарочито писани говор добијају све већи значај. Да би се правилно формирао писани говор неопходно је да ученици савладају граматичка и правописна правила, јер обучавање правилном писању отвара и могућност побољшања усменог говора.

Димић (2003) наводи да су код глувих и наглувих ученика најбројније врсте речи именице и глаголи и да су такви резултати донекле и очекивани. Деца највише употребљавају конкретне именице, тј. именују предмете и бића из најближе околине. Иако је глагол несамостална реч, његово централно синтаксичко место обезбеђује релативно рано усвајање његовог језичког садржаја. Прилози и предлози својом несамосталношћу дуго онемогућавају децу да са сигурношћу идентификују њихово издвојено значење. Такође су мање заступљени у знаковном језику, који је за глуве примаран, па се услед тога у мањој мери јављају у њиховом писаном изразу. Број употребљених заменица је незнатан.

У писаном изражавању ученика на задату тему, нешто боље резултате остварују ученици са кохлеарним имплантом, него са слушним апаратима. Када се посматра просечан фонд употребљених речи разлика је веома мала. Међутим, када се посматра број употребљених реченица кохлеарно имплантирани ученици их употребљавају у већем броју. Обе групе ученика највише употребљавају проширене реченице, а знатно мање сложене и просте. У сложеним реченицама углавном се само нижу просте и проширене, без осећаја за целину и мисаоно заокружавање написаног (Димић и Кљаић, 2011б).

Димић и Кљаић (2011а) су на узорку од 30 глувих и наглувих ученика узраста од трећег до осмог разреда истраживале самостално писано изражавање на тему "Моја породица". Добијени подаци указују на сиромаштво писаног израза глувих и наглувих ученика. Радови су писани шаблонски са пуно небитних детаља (како се ко у породици зове, колико има година, каква му је боја очију или косе...). Форма писања писаног састава се не поштује или није довољно усвојена. Увод, разрада и закључак уочавају се само код једне девојчице. Највише се користе проширене реченице, а знатно мање просте и сложене. Узраст ученика само делимично утиче на њихов писани израз. Ученици са кохлеарним имплантом показују нешто виши квалитет писаног израза од ученика са слушним апаратима. Број употребљених реченица расте са оценом из српског језика, али се ово не односи на фонд употребљених речи. Аутори закључују да се развоју писаног говора мора обратити већа пажња, уз настојање да се пронађу начини да се сви уочени проблеми отклоне или сведу на најмању могућу меру.

Исаковић (2007а) наводи да глуви и наглуви ученици нижих разреда основне школе, у свом писаном изразу, боље резултате остварују приликом састављања реченица од задатих именица, него од глагола, док се са повећањем узраста те разлике губе и они са подједнаком успешношћу користе именице и глаголе у реченицама. Ученици углавном користе презент, у незнатном броју реченица употребљен је перфекат, док футур уопште није употребљен. У групи ученика који чују уочена је подједнако успешна употреба именица и глагола у реченицама, као и различитих глаголских времена, без обзира на узраст.

Исаковић, Димић (2008) су путем Листе за допуњавање реченица испитивале успешност глувих и наглувих ученика приликом допуњавања реченица именицама, глаголима и придевима. Најбољи резултати остварени су приликом допуњавања реченица придевима, затим именицама, док су нешто слабији резултати остварени при допуњавању глаголима. Код ученика млађег узраста (III и IV разред) уочено је преписивање глагола датих у заградама и употреба непостојећих (бесмислених) лексема. Појавили су се следећи непостојећи облици глагола: грудвату, писату, писају, читатују, добитила, као и неадекватна употреба глаголских времена (замена презент перфектом и футуром), изостављање помоћног глагола *јесам* (3. лице једнине-*је*). Испитана је и група ученика који чују, где постојање бесмислених лексема није уочено.

Истраживање (Димић, Петковић, 2000) о употреби основних глаголских времена, у писаном изразу, код деце оштећеног слуха у основној школи, показало је да глува и наглува деца имају доста проблема приликом њихове употребе. Аутори наводе да ова деца погрешно употребљавају граматичке категорије лица, рода и броја; имају проблема приликом идентификовања граматичке категорије времена; употребљавају крњи перфект и непотпун футур; неадекватно употребљавају помоћне и повратне глаголе; употребљавају глаголе у инфинитиву и замењују времена приликом употребе глагола.

Димић, Динић, Исаковић (2011) су испитивали употребу основних глаголских времена (перфект, презент и футур) код глувих и наглувих ученика на средњошколском узрасту. Истраживањем је обухваћено 32 ученика, од I до IV разреда средње школе.

У истраживању је коришћен Корпус за процену употребе основних глаголских времена (Н. Димић). Задаци су решавани писаним путем. Уочени су: проблеми приликом идентификовања и употребе граматичке категорије времена, рода, броја и лица, аграматичне реченице, долазило је до употребе крњег перфекта, употребљаван је или преписиван облик глагола у инфинитиву, проблеми приликом употребе помоћних глагола, који се нису јављали у облицима који су захтевали њихову употребу. Карактеристично је и неразумевање одређених речи (помоћног глагола *јесам* и глагола *јести*, који су поистовећивани по значењу).

Доминантна употреба знаковног језика у комуникацији глувих и наглувих особа, као и специфичности знаковног језика у великој мери утичу на резултате добијене у наведеном истраживању. У знаковном језику се користе три глаголска времена (прошло, садашње и будуће) и то тако што се употребљава један додатни знак (за пре, раније и за после, тј. за будућност). Добијени резултати дају повода за даља и шира истраживања на ову тему.

Димић, Атанасковић и Исаковић (2011) су у свом истраживању испитивали функцију стрип приче у настави српског језика, као и утицај степена оштећења слуха на писани израз. Коришћене су стрип приче Зима и Пролеће, које се састоје од 4 слике. Добијени резултати указују да ученици са кохлеарним имплантом остварују нешто боље резултате од ученика са слушним апаратима. Ученици са кохлеарним имплантом су при опису употребили већи број реченица. Највише се употребљавају просте, а на старијем узрасту проширене реченице. Пасивни ученички речник доминира над активним (нпр. немају појам *истопити се*, па користе исказе: *Сунце греје, Нема снег, Нула снег*). Аутори изводе закључак да је неопходно интензивније радити на развоју речника, усвајању нових појмова који ће имати већу употребну вредност.

Шешум (2008) је испитивала дефиците у писаном изразу код глуве и наглуве деце. Истраживањем је обухваћено 36 ученика узраста од трећег до осмог разреда. Инструмент који је коришћен био је Листа за процену изговора у изолованим речима и реченицама (Н. Димић) и текст Пролеће (Н. Димић). Добијени резултати указују да глуви и наглуви ученици боље резултате остварују при диктату речи, а лошије при диктату текста (вероватно због недовољно развијене аудитивне и визуелне пажње, као и због степена савладаности читања говора са усана).

Шешум и Димић (2008) су испитивале специфичности писаног изрази код глуве и наглуве деце. Истраживањем је обухваћено 36 ученика узраста од трећег до осмог разреда. Инструмент који је коришћен био је Листа за процену изговора у изолованим речима и реченицама (Н. Димић). Добијени резултати указују да узраст ученика делимично утиче на познавање појмова и успешност при диктату реченица, оцена из српског језика има утицаја, док степен оштећења слуха и пол

немају. Ученици свих узраста су склони самосталном довршавању диктираних исказа, што је последица недовољно развијене аудитивне и визуелне пажње, или пак услед неразумевања надопуњују исказе на основу фонетске сличности са диктираним. Најфреквентнија одступања у писаном изразу била су супституције, омисије, адиције, метатезе. Уочена је и недовољна усвојеност категоричности рода и броја, као и то да предлоге и везнике (речи од једне графеме-гласа) или омићују или придружују претходним или наредним пунозначним речима.

Дешић (1994) сматра да је правописна норма обавезна за све који се служе језиком. Међутим, правописна норма подразумева знања и умења која непосредном праксом прелазе у навику. Ортографска правила се релативно брзо уче, али навика да им се удовољи у пракси се врло споро и тешко развија. Због тога усвајање и овладавање правописним правилима глувим и наглувим ученицима представља тежак задатак.

Стевановић (2010) је испитивала да ли глуви и наглуви ученици примењују ортографска правила при писању диктата и поредила резултате са резултатима ученика уредног слуха. Инструмент који је коришћен био је неформални текст "Моја бака", конструисан за потребе овог истраживања (садржао је осам реченица са следећим захтевима: писање великог слова на почетку реченице, писање имена и двојног женског презимена, назива насељеног места, назива географског појма-реке, назива државе, дневних новина, наслова књиге, употреба тачке на крају реченице и у писању датума рођења).

Добијени резултати указују да је оштећење слуха негативно утицало на примењивање усвојених ортографских правила у писању диктата. Наиме, глуви и наглуви ученици праве знатно више грешака од ученика који чују и већину правописних правила уопште не примењују. Једино се придржавају правила о употреби тачке на крају реченице. Најлошији резултати остварени су при писању датума рођења и назива географског појма и државе. Узраст ученика, степен оштећења слуха и пол нису имали значајан утицај на примену ортографских правила.

Стевановић и Димић (2009а) су на узорку од 67 глувих и наглувих ученика и 60 ученика који чују, узраста од петог до осмог разреда, испитивале употребу



знакова интерпункције. Најбоље резултате, глуви и наглуви ученици, остварују при употреби тачке и упитника на крају реченице (овладали су разликовањем комуникативних функција независних реченица). Обе групе ученика најлошије резултате остварују при употреби два или више знакова интерпункције у једној реченици. Посебан проблем представља употреба управног говора. Аутори закључују да узраст и оцена из српског имају утицаја, а пол и степен оштећења слуха немају утицаја на употребу знакова интерпункције.

Стевановић (2009) је испитивала начин и специфичности усвајања ортографских правила код глувих и наглувих ученика узраста од петог до осмог разреда. Најлошији резултати остварују се у писању назива празника и назива државе са две речи, а најбољи у писању великог слова у властитом имену. Узраст и оцена из српског језика имају значајан утицај на успешност при писању великог и малог слова, док степен оштећења слуха и пол немају утицаја.

Стевановић, Димић (2009б) су утврдиле да глуви и наглуви ученици најмање тешкоћа имају у усвајању ћириличног и латиничног писма, док најтеже усвајају писање скраћеница и спојено и одвојено писање речи (партикуле *не* и *ли*).

Исаковић (2007б) сматра да глуви и наглуви ученици имају великих тешкоћа при писаном изражавању својих мисли и језичком уобличавању запаженог. Они углавном набрајају елементе које виде на слици повезујући их у једноставне односе са једном радњом. У свом писаном изразу не употребљавају граматичке и синтаксичке категорије, речи у реченици се слажу без икаквих правила и вођења рачуна о њиховом редоследу. Велики проблем представља употреба глаголских времена и падежа (у писаној продукцији, као и у говорном изразу) најчешће се употребљава независни падеж номинатив.

Поповић (2010) је испитивала степен усвојености градива из српског језика (усвајаног индивидуализованим приступом) у току једне школске године. Узорком је обухваћено 50 ученика узраста од трећег до петог разреда. Примењени су инструменти наменски конструисани према плану и програму уз уважавање индивидуализованог приступа.

Глуви и наглуви ученици су на свим узрасним нивоима остварили значајан напредак у усвојености градива из предмета српски језик. Добијени резултати

показују да постоје високе корелације између наставних области на свим узрасним нивоима.

Ковачевић и Исаковић (2009) су испитивале способност глувих и наглувих ученика да се изразе путем писма и пренесу читаоцу јасну поруку. Добијени резултати указују да је евидентна немогућност глувих и наглувих ученика да правилно, у оквиру писаног језичког израза, саопште своје мисли, осећања и размишљања. Писма су кратка, реченице аграматичне и без адекватног логичког следа. Почетак сваког писма карактерише набрајање питања: Како си? Шта радиш? Шта има ново? Где си ти? Где живиш? Како је у школи?

Isaković, Kovacević, Dimić (2011) на основу свог истраживања сматрају да аграматичан и недовољно развијен писани говор глувих и наглувих ученика, недовољна и неактивна употреба научених речи и појмова, као и доминантна употреба знаковног језика утичу на лоше резултате на Тесту за употребу великог и малог слова и Правописним тестовима. Неопходно је што раније и интензивније почети са радом на правопису, нарочито на знацима интерпункције, јер од њихове правилне употребе у великој мери зависи разумљивост и јасност писане речи.

### **3.2.2. НЕКА ИНОСТРАНА ИСТРАЖИВАЊА О ПИСАНОМ ЈЕЗИКУ КОД ГЛУВИХ И НАГЛУВИХ**

Wolbers, Dostal и Bowers (2012) наводе да су нестандартне граматичке форме често присутне у писању глувих ученика, а оне се ретко, готово никада не срећу код ученика који чују. Имплементацијом стратегија и интерактивних инструкција у писању, у претходним студијама, ученици показују значајан напредак у писању (нпр. у структури текста), али и у нивоу граматичких вештина. Ова једногодишња студија се наставља на претходно лонгитудинално истраживање писаног језика глувих (дужина писања, комплетност реченице, напредовање у дужини реченице и функција речи) и испитује 29 глувих ученика средње школе. Испитивала су се постигнућа ученика различитог нивоа писмености, у току једне године. Појавиле су се статистички значајне разлике код ученика, без обзира на то да ли су показали виши или нижи ниво напредовања, и то: у дужини писања, комплетности реченице и дужини реченице. Када се

посматрала функција и употреба речи (нарочито предлога и везника) открили су се различити обрасци писаног језика у зависности од језичке групе којој су ученици припадали (корисници АСЛ-а, орални студенти или корисници БСЛ-а.).

Аутори студије Marschark, Sarchet, Convertino, Borgna, Morrison и Remelt (2012) истражују односе изложености писаној (штампаној) речи, академска постигнућа и читалачке навике код 100 глувих и 100 студената колеца који чују. Као и у ранијим истраживањима за тестове је коришћено препознавање наслова књига и часописа, којима се мерио степен излагања штампаној речи, улазни тестови за колец су коришћени као показатељ академских постигнућа, док су студенти сами дали извештаје о својим читалачким навикама. Глуви студенти препознају мање наслова магазина и књига (гледано од предшколских садржаја па до дванаестог разреда), али на супрот томе говоре о вишесатном недељном читању. Као и у претходним студијама, студенти који чују познају више наслова, али пријављују мање сати читања. Ови тестови препознавања наслова могу се сматрати предикторима лошијих постигнућа глувих ученика и указују да они добијају мање информација путем директног учења у учионици и професорских предавања.

Harris и Marschark (2011) наводе да је од најранијих дана, од почетака образовања глувих, приступ писмености виђен као један од приоритетних циљева. Разумевање фактора који ометају процес развоја писмености код глувих и наглувих је питање које се поставља више деценија, а може се рећи и векова. Значај писмености огледа се и у документима Уједињених нација, Програму људског развоја, где су, поред осталог, обухваћени здравље, дуговечност, животни стандард, али и ниво писмености. Наводи се да у многим земљама ниво писмености одрасле популације износи мање од 50%, на супрот развијеним земљама где прелази и 95%. Као дефиниција писмености узима се способност да се прочита кратак једноставан текст у вези са свакодневним животом. Нажалост, за многу глуву и наглуву децу и данас писменост представља огроман изазов, али и проблем. Многе студије развоја писмености говоре да пуно различитих фактора утиче на успешност којом деца савладавају процес читања и писања (њихове когнитивне способности, аудиовизуелна меморија, искуства која свакодневно стичу, али се не смеју заборавити и велике индивидуалне разлике међу децом).

Richardson, Marschark, Sarchet, Sapere (2010) су да би боље разумели академска постигнућа глувих и наглувих ученика испитивали ученике у различитим образовним условима. Студија испитује искуства ученика који похађају редовне програме заједно са чујућим вршњацима и ученике који похађају различите едукативне програме без чујућих ученика. Коришћен је упитник путем којег су добијане информације о њиховој перцепцији, учешћу и приступу информацијама у учионици. Обе групе су биле мотивисане захтевима да дају и позитивне и негативне ефекте у интеракцијама у учионици. Ученици у посебним одељењима су били више позитивни у очекивањима и повратним информацијама наставника. Ученици у заједничким одељењима били су више позитивни у стицању аналитичких вештина (мање механичког меморисања), а више заинтересовани за наставнике укључујући и флексибилност у методама процене.

Domínguez, Alegria (2010) су у својој студији истраживали механизме за читање и разумевање правописа код одраслих глувих који су завршили средње или високо образовање. Пошли су од хипотезе да они при читању користе стратегију која се састоји од идентификације неке од кључних речи у реченицама и на основу њих изводе укупно значење. Правописни тест је показао да поседују богатији правописни лексикон него особе које чују а које се налазе на истом нивоу читања. Већина глувих испитаника (12 од 14) се налази на фонолошком нивоу испод резултата чујуће групе. Аутори доносе закључак да се механизми читања и правописа код одраслих глувих изграђују на основу фонолошке репрезентације речи.

У истраживању су приказани годишњи резултати на стандардизованим тестовима постигнућа у математици, читању и језику/писању. Испитано је 197 глувих и наглувих ученика који похађају опште образовање у трајању од два или више часова дневно. Резултати на овим тестовима показују да је током петогодишњег образовања 63%–79% ученика остварило просечне или натпросечне резултате у математици, 48%–68% у читању и 55%–76% ученика у језику/писању (добијене стандардне девијације су биле испод норми за чујућу популацију, тј. веће индивидуалне разлике се уочавају у групи глувих и наглувих ученика). Ученичка експресивна и рецептивна комуникација, учешће у настави,

врста комуникације и учешће родитеља у школовању су се показали као умерено значајни и повезани са академским резултатима, истичу Antia, Jones, Reed и Kreimeyer (2009).

Из практичних, а и теоретских разлога многи истраживачи настоје да утврде предикторе академског успеха за ученике који се налазе на различитим нивоима знања и који су из различитих популација (Convertino, Marschark, Sapere, Sarchet, Zupan, 2009). Студије које се баве ученицима који чују наглашавају значајне предикторе успеха који се односе на различите демографске факторе, школско искуство и претходна академска постигнућа. Студије које се баве глувим и наглувим ученицима углавном обухватају млађе ученике, затим степен оштећења слуха, употребу кохлеарног импланата, начине образовања и начине комуникације. Студија коју наводе ови аутори користи податке из 10 претходно извршених експеримената у покушају да се утврде предиктори успеха на пријемним испитима за колеџ и начинима учења на колеџу. У оба случаја претходна академска постигнућа показују се као значајан фактор успешности. Начини комуникације дају предност у постигнућима из области језика, било да се ради о говорном језику или АСЛ (америчком знаковном језику).

Стицање речника читања је један од главних изазова за глуву децу која се образују у двојезичним наставним програмима, истичу Hermans, Knoors, Ormel, Verhoeven (2008). Глува деца морају да стекну писани лексикон који може ефикасно да се користи при читању. У овом раду приказан је развојни модел који приказује формирање речника читања код глуве деце. Аутори сматрају да лексички развој у писаном језику често заостаје на одређеном степену и да многе речи код глувих читача никада не достигну финални степен лексичког развоја. Они сматрају да је овај налаз у сагласности са многим раније добијеним резултатима.

Wolbers (2008) говори о резултатима равномерних и интерактивних упутстава за писање и читање на узорку од 16 глувих и наглувих ученика. Иако су се овакве инструкције користиле и раније ово је први пут да су модификоване за специфичне потребе глувих и наглувих и примењене у овој популацији ученика. Програм је примењен у два разреда основне школе и једном разреду средње

школе током три недеље. Поредили су се скорови пре и после увођења инструкција и дошло до закључка да коришћење контекстуалног језика и идентификације речи значајно доприноси побољшању читања и писања.

### **3.3. РАЗУМЕВАЊЕ ПИСАНОГ И ГОВОРНОГ ЈЕЗИКА**

Говор не изражава само готову мисао, него се укључује и у њено формирање (Савић, 1986).

Да би дошло до разумевања исказа није неопходно да људи чују баш сваку реч која им је упућена. Шири контекст је од великог значаја, разумевање није пасивно бележење свега што видимо или чујемо, слушаоци нису снимачи онога што се око њих догађа. Процес слушања и читања се одвија глобално, а пажња се поклања семантичким целинама. Ми не слушамо сваку реч појединачно и утврђујемо њено изоловано значење, већ радије тражимо логичности у исказу. Разумевање речи је много комплексније од перцепције гласова, који представљају само једну компоненту разумевања (Scovel, 1998).

Славнић (1996) истиче да учење глувог детета, у великој мери, карактерише механичко меморисање.

Матић (1980) сматра да се разлика између разумевања/схватања речи (језичка компетенција) и моћи коришћења речи у говору (језичка перформанца) смењују се са узрастом. Дете у почетку неће разумети тзв. релационе речи које казују односе/ставове (предлози, везници, партикуле), али ће их постепено схватити и њима се конкретно служити на средњем и старијем узрасту. Пошто те релационе речи служе за означавање (индикацију) односа или функцију других речи у исказима, зову се још и функционалне речи, у које спадају: предлози, везници, заменице, заменички прилози, помоћни глаголи, па донекле и бројеви.

Неопходно је помоћи глувом детету да научи да све појаве, предмети и активности које га окружују имају своја имена. Усвајањем значења тих имена, а не само гомилањем речи, отвара се пут за развој логичког и апстрактног мишљења које је неопходно за развој свих аспеката једне личности.

Разумевање речи се, истиче Lurija (1982), не своди на једноставно препознавање њеног значења: то је активни процес избора међу мноштвом значења који се на различитим ступњевима когнитивног развоја не одвија исто. Разумевање речи истовремено укључује и значење потенцијалних веза дате речи с другим речима и доводи нас до унутрашњих закона повезаног, синтаксички организованог говора.

У којој мери когнитивни развој зависи од развијености језика још увек остаје контроверза. У овој студији истраживани су процеси развоја вербалног и просторног памћења код глуве и наглуве деце са слушним апаратом или кохлеарним имплантом и код групе деце са уредним слухом. Испитани су и њихов вокабулар и граматичке вештине, којима се утврдио степен развоја језика. Резултати показују значајне разлике између глувих и наглувих ученика (без обзира на начин амплификације) и њихових чујућих вршњака на тестовима речника, граматике и вербалног памћења. Анализе показују да је у групи глуве и наглуве деце (не и у групи чујућих вршњака) језички развој значајан предиктор вербалног памћења (Edwards, Figueras, Mellanby, Langdon, 2011).

Мисли особа оштећеног слуха могу да добију садржај само на основу слика, сећања и представа које се током живота у њима нагомилавају, захваљујући чулу вида, додира и мириса који долазе у додир са предметима спољашњег света (као и везама које постоје између тих органа). Рубинстеин (1950) пише: Говор – реч јесу специфично јединство осетног и мисаоног садржаја. Свака реч има смисаони – самантички садржај, који сачињава њено значење. Реч означаује предмет (његова својства, радње итд.), који она уопштено одражава. Уопштено одражавање предмета је значење речи. Али значење није пасиван однос предмета самога по себи 'као ствари за себе', изнад практичко – активних односа међу људима... Као носилац значења увек служи у перцепцији или представи дати осетни лик – слушни, видни итд. Али основно је у речи њено значење, њен семантички садржај. Реч је јединство значења и знака. Говора има само тамо где има семантике, значења, које има материјалног носиоца у облику гласа, геста, видне слике, итд (према Димић, 1996).

Појмови су резултат/производ мишљења које зависи од тачности и прецизности поимања-схватања речи, а речи су озвучени симболи тога. Ако су појмови нејасни, не могу ни мисли бити јасне, ни употреба речи правилна и адекватна. Најјасније је оно што се може опажати чулима. Што више чула учествује у опажању нечег, појмови су јаснији. Ипак, да би се они изразили речима, потребно је вежбати, усавршавати, развијати и богатити речник (Матић, 1980).



## 4. ЗНАКОВНИ ЈЕЗИК

Докле год постоје глуве особе на земљи,  
ми ћемо имати и знаковни језик.  
То је божји дар глувима.

*George W. Veditz, 1904. Очување знаковног језика*

Према Schick, Marschark, Spencer, 2006.

Треба ли глуву децу учити знаковном језику?

Ово је веома старо питање и често је било предмет многих истраживања и дискусија. Главни аргумент против знаковног језика је тај да он издваја и изолује глуве људе од свих, осим од њихове сопствене мале заједнице. Самим тим они постају обележени, другачији и различити и комуникација са светом који чује им је онемогућена. Аргументи друге стране односе се на то да инсистирање на оралном говору, који је често ограничен и тешко разумљив, још више повећава њихову изолованост.

Које су то јединствене карактеристике знаковних језика које их чине тако фасцинантним? Шта су недавно научници открили о њима и шта сви добијени резултати говоре о људском језику уопште? Brentari (2010) поставља ова питања и истражује како знаковни језици преживљавају и како се преносе са генерације на генерацију, али и како употреба визуелног система (не аудиторног) утиче на граматичку структуру знаковних језика.

У прошлости се често могло чути да је знаковни језик примитиван и инфериоран облик комуникације и како је својствен племенима на ниском ступњу развоја. Истицало се да је најупадљивији критеријум за разликовање "цивилизваних" и "дивљих" људи у богатству и прецизности оралног језика и управо због тога се комуникација гестом, која је некада била доминантна, сада користи у мањој мери. Употреба геста са говором или уместо њега знак је слабе интелектуалне моћи и цивилизација то мора оставити за собом.

Средином 19. века у Америци долази до велике кампање против знаковног језика коју су предводили Alexander Graham Bell и други истакнути Американци, у циљу гушења употребе знаковног језика међу глувима. Расправе о знаковном језику које су уследиле пробудиле су темељна питања о разликама између Американаца и не-Американаца, цивилизованих и "дивљака", мушкараца и жена, природног и неприродног, нормалног и ненормалног. Заговорници неопходности употребе знаковног језика, на челу са Douglas C. Bayntonом тврдили су да је расправа о употреби дијалеката и језика у ствари лингвистички врх леденог брега аргумената о моћи, социјалном надзору, национализму. Уосталом, ко има право контролисати начин говора?

Лингвисти су крајем 19. века често користили теорију које се звала "лингвистички дарвинизам": инфериорни језици су изумрли и у "борби за опстанак" заменили су их супериорни језици. Гестовна комуникација је, још у зачетку, добила позицију губитника. Амерички филолог William Dwight Whitney сматрао је да се људска комуникација некад састојала од инфериорног скупа ....тонова, гестова и гримаса... и да је кроз процес природне селекције и опстанка бољег глас победио (Baynton, 1996).

Корени знаковног језика сежу чак до 16. века и Европе, а амерички знаковни језик (American Sign Language-ASL или раније Ameslan) је у почетку првенствено коришћен у заједници глувих у САД-у и деловима Канаде. Многи лингвисти тога времена расправљали су о комуникацији путем знакова, док су неки тврдили да комуникација путем знакова сеже даље и дубље у историју од комуникације говором (Encyclopedia of American Disability History, 2009).

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

Посматрајући историјат ране употребе знаковног језика у образовању глуве деце наилазимо само на релативно мало информација, које се односе на

изолиране описе одређених појединаца и малобројне списе неколико образованијих "пионира" у овој области (Schick, Marschark, Spencer, 2006).

Бројна истраживања указују да глуво дете, или дете које чује а има глуве родитеље, учи знаковни језик као матерњи и производи ниво мануалне свесности и рафинираности који се разликује од свесности глуве деце родитеља који чују, или људи који чују а научили су знаковни језик.

Нека истраживања су показала да се развојне фазе у начину на који ови «изворни знаковници» уче да употребљавају знакове, може довести у везу са фазама усвајања језика код деце која чују. За глуву децу знаковни језик није хендикеп, већ природно средство изражавања, упоредиво с изражајним потенцијалом говорног језика и омогућава им когнитивна, комуникативна и креативна искуства. Комуникација путем покрета је резултат психичког развоја глувог детета, а можемо рећи да и сам покрет утиче и помаже тај развој.

Многа истраживања показују да је рана двојезичност деце оштећеног слуха (познавање знаковног језика и говорног/писаног језика) од непроцењиве важности за њихов развој. Усвајањем знаковног језика отклањају се проблеми ограниченог примања порука и ограничене комуникације. Глува деца имају више самопоуздања, комуникативнија су, независнија од других, са адекватнијим реакцијама у различитим животним ситуацијама и показују мање фрустрација везаних за однос са популацијом људи која чује.

Такође, новија истраживања показују да деца која комуницирају путем знаковног језика показују више варијација и флексибилности у свом понашању, него што чине у комуникацији путем говора. Неопходно је подједнако развијати језичку комуникацију путем знаковног и говорног језика и не заборавити да деца имају потребу да комуницирају на оба језика. Знања стечена из области језика и комуникације представљају неопходну основу за наставу и учење у свим другим областима. Рано усвајање знаковног језика неопходно је за нормалан, тј. уредан когнитивни, емоционални и социјални развој, као и општи образовни успех глувог детета (Most, 2003, 2004).

Глуве особе међусобно комуницирају користећи различите форме знаковног језика. Знаковни језици још увек нису универзално прихваћени као

језици, иако су нпр. American Sign Language (ASL) и British Sign Language (BSL), као и неки други језици, лингвистички комплентне форме комуникације. Уобичајена је заблуда да АСЛ дели граматичку и речничку структуру са говорним енглеским језиком. Иако се зна да су неки знаковни језици блиско повезани са говорним језицима, многи имају јединствену граматику која не може бити преведена у говор (Encyclopedia of Disability, 2006).

Национални знаковни језици међусобно се разликују, и не постоји неки "међународни знаковни језик" који би глуви целог света могли разумети. Такође, они нису просте колекције гестова и нису универзални. Независни су од говорних језика које користи чујућа популација и равноправни са осталим језицима (Kristal, 1996).

Путем знаковних језика, или неким њиховим модификованим сегментима, се такође могу споразумевати, не само глуве особе, већ и особе са психичким проблемима, са церебралном парализом, немогућношћу говора, вишеструким оштећењима... Глуве особе са проблемима у учењу и са тешкоћама у интелектуалном развоју такође могу имати проблема са артикулацијом и изражавањем осећања и потреба. Оне могу, до неке мере, користити знаковни језик, али је понекад тешко утврдити колико га они у ствари разумеју (Encyclopedia of Disability, 2006).

Знаковни језици су гестовни системи, мада гестовни системи не морају бити знаковни језици. Гестовни систем може представљати једноставан пар гестова са значењем. Међутим, уколико гестовни систем укључује систем за формирање свих врста реченица, онда је то знаковни језик (да би се формирале реченице систем захтева одређен редослед речи).

Антрополог А. Кендон сугерише два термина, да би се разликовале две врсте знаковних језика: примарни знаковни језик и алтернативни знаковни језик.

Први су знаковни језици коришћени од стране одређених социјалних група, а други су језици које користе особе које имају говорни језик, али га не користе или га не могу користити из неког разлога. Према Кендону, алтернативни знаковни језици су изузетно занимљиви системи из којих се може доста научити о односу између језика и културе и језика и језика (знаковног и говорног). Он је

направио дугачку студију о алтернативним знаковним језицима које је користило племе Варлпири у Аустралији (касније су се појавиле и сличне студије о америчким домородцима).

Типични корисници примарних знаковних језика су глуве особе. Особе које не могу чути звук, или које имају могућност да чују али не могу правити дистинкцију између звукова који их окружују, али и чујућа деца глувих. Може се рећи да су примарни корисници примарног знаковног језика глуви који припадају култури глувих, који деле њене вредности, норме и језик (независно од степена губитка слуха). У примарним знаковним језицима знаци (речи) само повремено кореспондирају са речима или знаковима неког другог језика. Они су језици и због тога сваки од њих поседује систем за формирање речи и систем за формирање реченица, као и укупни контролни систем. У том погледу они су баш као други говорни или писани језици.

Да би се многи знаци продуковали, знаковни језици користе гестове. Знаковникове очи, лице, глава, торзо, шаке и руке користе се да произведу нове знакове или продубе и прошире већ постојеће значење. Очи нису само рецептори за пријем знаковног језика, већ представљају значајан део његове експресије. Путем очију се контролише интеракција, скреће ток разговора или се иницира неслагање са оним што други знаковник говори. Експресија подизања или скупљања обрва може значити: питање које захтева одговор са да или не, питање које тражи нову информацију, питање које сугерише одговор, питање које не захтева одговор... Ово је уочено у више различитих знаковних језика: шведском, данском, британском, америчком... (Gallaudet Encyclopedia Of Deaf people and Deafness, 1987).

Амерички знаковни језик је трећи знаковни језик по броју говорника у САД-у. Њиме се користи између 250.000 и 500.000 људи широм Америке и Канаде (Baker, Cokely, 1980).

У САД-у највећи број глувих користи исључиво амерички знаковни језик (АСЛ), знатно више него енглески (Lane, Hoffmeister, Bahan, 1996). Иако је много речи позајмљено из енглеског језика, граматичка структура је потпуно различита од говорног енглеског (Klima и Bellugi, 1979). Глува деца уче да користе знаковни језик лако и спонтано, баш као што деца која чују уче да говоре (Lillo-Martin,

1999). Управо због тога, глуви знаковници имају низак степен језичких вештина енглеског језика.

Wilcox and Peyton (1999) говоре да је тачан број корисника АСЛ-а тешко одредити. То је језик који се користи за комуникацију "лицем у лице".

O'Rourke (1975) истиче да број од око 500.000 глувих особа који користе АСЛ не укључује у себе особе уредног слуха које су га током живота научиле. Тако долазимо до два или три пута већег броја. Највише је говорника шпанског, затим италијанског, а на трећем је месту амерички знаковни језик.

Николић (2006) говори да је до сада највећи број студија објављен о структури и развоју америчког и британског знаковног језика, који се сматрају и најразвијенијима. Ти језици су лингвистички богати, са сопственим правилима која се гранају у морфолошке, синтаксичке и семантичке одреднице.

Знаковни језик је облик невербалне комуникације у којем се речи-појмови приказују знацима или гестовима руку, који могу носити значење појединих мисли, речи или читаве реченице, у зависности од контекста или, пак, комплексне серије идеја -УНЕСКО, Париз, 1984, према Димић (2002).

#### **4.1. ЗНАКОВНИ ЈЕЗИК-ПОЧЕЦИ**

Можемо рећи да је потреба за споразумевањем стара готово колико постоји и човек. Са развојем људске заједнице развијана су и усавршавана различита средства споразумевања.

Погледајмо око себе и видећемо да се веома лако споразумевамо на много начина, беез употребе гласа. Климамо главом-што значи "да", одмахујемо-што значи "не", спустимо рамена-значи "не знам". Ово радимо свакодневно, а да нисмо ни свесни. Такође, када нас неко пита куда идемо-уперићемо прстом да покажемо смер, да бисмо замолили за тишину-ставићемо прст преко усана. Сви ови покрети имају значај и поруку. Затим, уз помоћ мимике изражавамо различите поруке и осећања. Сваки израз лица носи неко обавештење-када смо насмејани, намрштени, зачуђени... Поруке руку, лица и тела су природне и очигледне, а примили смо их путем вида. Када овим покретима додамо

конвенционалне, утврђене и договорене покрете, добијамо потпуније и боље разумевање и знаковни језик, као основни начин комуникације глувих. Оно што представљају речи у говору, то су гестови у знаковном језику. Уместо слуха којим усвајамо значење речи, користи се вид којим тумачимо значење знакова у знаковном језику.

Гест је специфична људска активност. Неодвојиви је човеков пратилац од настанка првих људи. И данас он прати говор човека. У различитим емотивним стањима човек и несвесно прибегава коришћењу геста с намером да буде што изражајнији и убедљивији. Такође, гестом се служимо и приликом сусрета са људима чији језик не познајемо (Димић, 1996).

Знаковни језик је комплексан, структурисан и жив језик (Kristal, 1996).

Знаковни језик се помиње у бројним историјским документима. Историјски извори указују да глуви и заједнице глувих користе знаковни језик последњих 7000 година. Та сведочанства нам у великој мери омогућавају да сагледамо поједине аспекте живота глувих кроз историју, иако се у углавном односе на описе конкретних ситуација и заједница и не дају пуно података о начинима и карактеристикама учења и преношења знаковног језика.

Знаковни језик је нераскидиво повезан за постојање већих заједница глувих. Те заједнице можемо повезати са стварањем и развојем великих градова, током индустријске револуције. Пре тога, глуве особе су биле раштркане по селима и мањим градовима, користили су се неким сопственим знаковима, који су за друге глуве, као и за њихово окружење углавном били неразумљиви.

Када постоји значајан број глувих особа на истој, релативно малој географској локацији, формираће социјалне односе једни са другима, али и са људима који чују, путем знаковног језика. Типичан пример овакве заједнице је острво на обали Масачусетса-Martha's Vineyard. Од седамнаестог до средине двадесетог века значајна популација глувих људи живела је заједно са чујућим суграђанима. У тим градовима готово свако је користио неку форму знаковне комуникације и глувоћа је била прихваћена и саставни део свакодневног живота. Међутим, заједнице као овакве поприлично су ретке (Encyclopedia of Disability, 2006).

Један од кључних момената за стварање конвенционалних знаковних језика у Европи догодио се крајем 18. века када настају школе за глуву децу. Тада, услед стварања већих заједница глувих на једном месту деца слободно користе знаковни језик, уче га од наставника и вршњака, што омогућава међусобно споразумевање.

Када говоримо о историјском развоју савремених знаковних језика не можемо заобићи једног од оснивача модерне лингвистике William C. Stokoe, Jr. који је био иницијатор увођења знаковног језика у образовање глувих у Сједињеним Америчким Државама и другим деловима света. Стекао је бечелор и Ph.D. диплому из енглеског језика на Cornell University. Од 1955. године живи у Вашингтону и ради као предавач енглеског језика за глуве студенте на Gallaudet College (данас је то Gallaudet University). Радећи у Галаудет колеџу увиђа да глуви студенти у великој мери користе знаковни језик, али је тада владало уверење да је тај језик само визуелни код за енглески језик или облик ад хок мимикрије, затим да је "слаб енглески" или скуп недефинисаних гестова. Он је сматрао да је знаковни језик језик граматички одвојен од енглеског способан да се њиме изразе чак и најсложеније мисли јасно и недвосмислено и настојао да помери тежиште са стриктног орализма који је дотад владао. Међутим, као и други национални језици и знаковни језик је потиснут у образовним програмима у корист наставе артикулације и читања говора са усана. Стокое је предложио увођење АСЛ-а као потпуно формираног људског језика равноправног са енглеским језиком. Дао је дескрипцију знаковног језика другим лингвистима и едукаторима глувих. Његов рад је кулминирао у првој модерној лингвистичкој монографији знаковног језика *Sign Language Structure* (1960). Затим је уследио и први речник знаковног језика, *A Dictionary of American Sign Language on Linguistic Principles* (1965) у коауторству са глувим колегама Carl Croneberg-ом и Dorothy Casterline. Стокое је покренуо и први часопис *Sign Language Studies* (1972) за објављивање радова на знаковном језику и другим знаковним језицима, који је излазио све до 1996. године.

Током наредних година, Стокое је поседовао издавачку кућу, која је публиковала много књига са различитом тематиком везаном за знаковне језике. У огромној мери, захваљујући њему, амерички знаковни језик (АСЛ) се данас



препознаје као равноправан језик глувих и чак као секундарни језик студената уредног слуха.

Такође, током свог живота Стокоје је био признати борац за лингвистичка и едукативна права глувих, аутор и коаутор многих радова и књига, док је његов рукопис *Language in Hand*, на којем је радио до самог краја свог живота, објављен постумно 2001. године (*Encyclopedia of American Disability History*, 2009).

Поновно откриће знаковног језика од стране Стокоја и његових глувих сарадника и коаутора доноси "ренесансу" у заједницу глувих. Њихова истраживања из области знаковног језика, заједно са генерално позитивном социјалном климом тога доба доноси промене у томе како су глуви виђени од стране чујућих, али и како виде себе саме. Након много година инсистирања на орализму, дата је дозвола за употребу знаковног језика у образовању. Американац Рој Холкомб је био лидер покрета тоталне комуникације који је настао седамдесетих година, а који инсистира на свим могућим путевима и начинима едукације глувих, тј. симултано коришћење и знакова и говора. Осамдесетих и деведесетих година АСЛ је прихваћен као страни језик на колеџима и универзитетима широм Америке. Установио се модел билингвалне едукације и бикултуралног приступа глумима, који подразумева употребу АСЛ-а као матерњег језика глуве деце, уз паралелно симултано коришћење енглеског језика (*Encyclopedia of Disability*, 2006).

Амерички знаковни језик преноси са једне генерације на другу. Деца чији родитељи користе знаковни језик уче га као први језик, док га друга деца уче у школама од вршњака и глувих одраслих. Током историје било је раширено мишљење да се он развио и да је базиран на енглеском језику, тако да је дуго и описиван и поређен искључиво са енглеским језиком-називан је "аграматичним и скраћеним" енглеским језиком (*Gallaudet Encyclopedia Of Deaf people and Deafness*, 1987).

Данас се не може одредити тачан број говорника америчког знаковног језика, сматра Padden (1987). Број примарних говорника варира од 100.000 до 500.000 говорника. Овај број укључује неколико група: глува деца која су научила знаковни језик као први језик од својих глувих родитеља, флуентни знаковници из

чујућих породица који су научили знаковни језик од других глувих и чујућа деца глувих родитеља. Из године у годину се повећава број говорника знаковног језика који су га научили као други језик.

Знаковни језик није нов лингвистички конструкт. Напротив, доста је истраживано да ли су знаковни језици претходили говорним језицима у развоју човечанства. Такође, дуго се воде дебате о улози знаковног језика у едукацији и животима глувих. Међутим, тек у новије време јавили су се покушаји разумевања структуре знаковних језика као лингвистичких система. Истражује се овладавање његовом специфичном структуром, усвајање и развој знаковног језика глуве деце у природном окружењу, али и у контролисаним експерименталним ситуацијама, начини усвајања знаковног језика, његова улога у целокупном развоју, флуентност изражавања (Димић, Шешум, 2011).

#### **4.1.2. ЗНАКОВНИ ЈЕЗИК-ГОВОР И ПИСМО**

Говорни и знаковни језици се продукују и перципирају на потпуно другачији начин. Говор производимо вокалним апаратом и перципирамо чулом слуха, док знаковни језик продукујемо покретима руку, затим главе, лица и читавог тела, а перципирамо га путем чула вида.

Димић (1996) наводи да је уобичајено да се под појмом знаковни језик подразумева покрет при говору главом, руком или целим телом, да би се говор учинио изражајнијим. Знаковни језик означава предмет, радну операцију или неко афективно стање. Он се назива и кинетички говор. Кинетички говор обухвата мимику која се изражава покретима лица, пантомиму испољену покретима целог тела и гест изражен покретима руку. Било који од ових видова је тешко издвојити, јер се они међусобно допуњују, комбинују, прожимају како би мисао говорника била што јасније исказана. Гестовима се изражавају статичке или динамичке карактеристике садржаја о којима се говори.

Димић и Ковачевић (2004) истичу да деца оштећеног слуха имају сиромашан вокабулар и ригидан стил изражавања и користе многе стереотипије у усменом и писаном изразу. Ученици нижег узраста употребљавају у просеку више знакова (гестова) него говорних речи. Са узрастом се разлика између ова два

израза незнатно смањује. Код ученика који имају богатији знаковни језик учачавају се бољи резултати у писаном изразу, у односу на ученике који то немају.

Двојезичност глувих особа је и даље под знаком питања и није сасвим дефинисана, упркос чињеници да је већина глувих људи заиста двојезична (Stokoe, 1969; Lucas, 1989; Lucas и Valli 1992; Volterra и Erting, 1990; Kettrick и Hatfield, 1986).

Grosjean (1996) наводи да се под двојезичношћу подразумева да глуве особе користе знаковни језик, али и "већински језик" (језик заједнице у којој живе) у писаној форми, али чак и у говорној форми. Двојезичност такође, може да укључује знање и коришћење два или више различитих језика знакова, али је то мање уобичајено и мање истраживано.

Двојезичност се сада посматра, не као збир говорника више различитих језика, већ као потпуно специфична и компетентна појава говорника/слушаоца који су развили комуникативну компетенцију једнаку али и другачију од једнојезичне. Они користе један језик или два заједно у зависности од ситуације, теме, саговорника... Двојезичне особе почињу да се изучавају у смислу њиховог укупног репертоара језика, а домени коришћења и функције се узимају у обзир.

Grosjean (2008, 2010) указује на термилошке разлике. Билингвал подразумева развој и употребу више од једног језика, док бимодал подразумева развој и употребу језика у више од једног модалитета (говорни и знаковни, на пример). Бимодал и билингвал у америчком знаковном језику и енглеском језику значи развој и употребу АСЛ-а и говорног енглеског.

Kushalnagar, Hannay, Hernandez (2010) истичу да рана глувоћа утиче на низак ниво сензомоторне обраде (селективну пажњу), док се сматра да је рани билингвизам уско повезан са функцијама вишег реда, као што је когнитивна обрада података. Они у својој студији испитују ефекте двојезичности (амерички знаковни језик-АСЛ и писани енглески језик) на усмеравање пажње и когнитивну флексибилност глувих особа. Резултати показују високу предност билингвизма код датих сложенијих задатака. Ниво знања (усвојености) оба језика представља покретачку снагу за когнитивни развој. Аутори истичу да су потребни додатни подаци и додатна истраживања за тумачење овог утицаја и наглашавају да је

потребно испитати како и када усвојени други језик најбоље утиче на пажњу и когнитивни развој.

Глува деца изложена говорном језику праћеним знаковима су тежила да разумеју и продукују више речи, него деца изложена само говорном језику, закључују Rinaldi, Caselli (2009) у својој студији глувих предшколаца.

Miller (2007) је у својој студији настојао да пронађе и утврди које стратегије памћења и запамћивања речи користе прелингвално глуве особе, којима је знаковни језик матерњи, а које чујуће особе. Испитаницима су понуђене листе написаних речи, које је требало одређеним редоследом да меморишу. Закључено је да учесници памте писане речи путем кода који је одређен њиховим примарним језичким искуством (знаковним језиком, односно сличношћу покрета којима се означавају појмови, тј. фонолошком сличношћу речи код особа уредног слуха).

Kelly, Gaustad (2007) су у својој студији глувих студената настојали да испитају да ли постоји повезаност између резултата остварених на тестовима математике и способности читања, развијености језика и познавања морфологије. Дошли су до закључка да су оцене глувих студената на математичким тестовима значајно и позитивно повезане са њиховим нивоом читања и познавањем морфолошких компонената речи.

Глуви ученици и студенти, данас генерално критикују орализам и охрабрују коришћење знаковног језика у едукацији. Док читање говора са усана и орална комуникација представљају за њих корисне вештине, знаковни језик, као примарна форма комуникације представља стандард коме се тежи у едукацији глувих (Encyclopedia of Disability, 2006).

Већина глуве деце рађа се у породицама чујућих родитеља којима је веома тешко да успоставе комуникацију са својом глувом децом. Већина тих родитеља не користи знаковни језик, тако да су коментари, објашњења и питања изузетно ограничена (Gallaudet Encyclopedia Of Deaf people and Deafness, 1987).

Значај фацијалне експресије у оквиру већине знаковних језика је велики. Он се односи на граматичке сигнале, који се њоме преносе. У комуникативним ситуацијама у перцепцији информације фацијална експресија замењује различите

модалитете гласа (у усменом говору) или знакове интерпункције (у писаном). Различити истраживачи су утврдили да знаковници користе специфичну фацијалну експресију и покрете главе за најмање 13 различитих врста реченица у АСЛ-у. У АСЛ-у на пример, постоји најмање три врсте питања и она у знаковном језику почињу са различитим граматичким сигнаlima (yes-no питања захтевају фацијалну експресију подизања обрва, очију и покрет главе нагоре-надоле; код wh-питања обрве су ниже и помало се скупљају, док се код реторичких питања која не захтевају одговор фацијална експресија разликује од већ наведених). Сви ови покрети су тренутни и нестају са завршетком показаних знакова.

Фацијална експресија, такође, има улогу у показивању емоција говорника. Према неким истраживањима њоме се може исказати преко 1000 различитих експресија (Gallaudet Encyclopedia Of Deaf people and Deafness, 1987).

Начини на које знаковници користе фацијалну експресију док комуницирају путем АСЛ-а су веома комплексни. Неки аспекти фацијалне експресије су део вокабулара и граматике језика, док други показују искључиво знаковникова осећања. Чујући знаковници мање користе фацијалну експресију него глуви. То је због тога што они мање познају знаковни језик и што је код њих већи утицај говорног језика ког добро познају. Честа је шала међу глувим особама да чујуће особе које користе знаковни језик то раде "монотонно" и "досадно". Према неким истраживањима, која су се бавила тиме како глуве особе, а како особе које чују, перципирају емоције изражене фацијалном експресијом, између ове две групе нису пронађене никакве разлике. Припадност одређеној култури у великој мери одређује начин изражавања емоција путем фацијалне експресије. С обзиром на то да је знаковни језик део културе глувих, он у великој мери одређује које врсте фацијалне експресије се испољавају у одређеним ситуацијама.

Особе које чују понекад не разумеју довољно фацијалну експресију глувих саговорника, али уколико се нпр. глуви из Шведске, Енглеске и САД-а нађу на истом месту вероватно неће разумети све знаке који се користе, али ће им у разумевању у великој мери помоћи фацијална експресија. Многа истраживања досад извршена показују да сви знаковни језици користе фацијалну експресију на сличан начин (Gallaudet Encyclopedia Of Deaf people and Deafness, 1987).

Lucas (2004) истиче значај истраживања која су покренута у новије време, а односе се на међусобни утицај енглеског и америчког знаковног језика. Такође, подвлачи значај АСЛ-а у едукативним и другим социјалним контекстима. Аутор истиче да заједнице глувих постоје широм света и предвиђа студије које ће потврдити јаке паралеле између социолингвистике говорних и знаковних језика. Аутор говори о фундаменталним разликама у моделима комуникације, вербално-аурални систем пореди са визуелно-мануелним, као и да модели развоја говорних језика не могу аутоматски бити примењени на ситуације у знаковном језику. Наглашава се значај интерлингвистичких студија које би поредиле знаковне језике међусобно, као и њих са говорним језицима.

Stokoe (2001) подсећа на дебате које се често воде у лингвистичким круговима о томе да ли глува деца имају предност од коришћења знакова, јер је познато да се први знаци могу произвести пре него прве речи. Истиче предности за социјални и когнитивни развој деце.

Schick, Marschark, Spencer (2006) говоре о томе да су истраживачи при проучавању знаковног језика углавном усмерени на оне аспекте језика које поседује говорни језик (фонологију, синтаксу, морфологију), али да поред њих постоје многи аспекти који постоје само у оквиру знаковног језика и које треба проучавати (нпр. простор, немануелни маркери, класификатори....). На овај проблем указују и Lindert (2001) и Supalla (1982) у својим истраживањима.

Било да се ради о школском тестирању или бројним клиничким истраживањима глувих ученика најважније је превазићи језичку баријеру, сматрају Marschark и Lukomski (2001). Они расправљају о реалним, квалитативним и квантитативним разликама између глувих и чујућих ученика, као и о факторима који утичу на учење.

Detterman и Thompson (1997) сматрају да је непотпуно разумевање когнитивних способности фундаменталан проблем развоја специјалне едукације.

Када говоримо о разликама између глувог детета и оног које чује, неопходно је поћи од најранијег детињства. Око 90% глуве деце има чујуће родитеље. Кључни фактор у развоју сваког детета су рана искуства детета и прихватање од стране родитеља.

На предшколском узрасту, и глува и деца која чују, су подједнако добра у одржавању визуелне пажње (Waxman, Spencer, 1997).

На узрасту од 6 година глува деца су више склона визуелном ометању, него деца уредног слуха (Quittner, Smith, Osberger, Mitchell, Katz, 1994). Они су јасно показали да остаци слуха и слушни апарати могу знатно да поправе слушну пажњу на узрасту 6-8 година. На старијем узрасту, од 9-13 година, кохлеарни импланти су се показали као још боље решење.

Развој визуелне пажње код мале деце, било да су она глува или уредног слуха, је готово идентичан. Родитељи (глуви или уредног слуха) који користе више визуелне комуникације са својом децом (глувом или чујућом) развијају визуелну пажњу своје деце знатно брже и ефикасније. То помаже деци уредног слуха у одржавању аудиторне и визуелне пажње, а глувој деци да поделе своју визуелну пажњу на објекат интересовања и говорника, што утиче на усмеравање пажње при комуникацији (Harris, Clibbens, Chasin, Tibbitts, 1989).

Глува деца немају пун приступ неком говорном језику, али се ипак од њих очекује да читају и пишу. Али, уколико савладају АСЛ, њихов природан језик, потпуно доступан путем чула вида, стећи ће лингвистичке ресурсе које ће моћи да искористе да потпомогну учење читања и писања на енглеском језику. Упркос митовима и заблудама о знаковном језику, данас знамо да он потпомаже развој и усвајање енглеског, због тога што многа новија истраживања на то указују (Prinz 1998). Он такође истиче велики број глувих, билингвалних особа, које никада нису чуле говорни језик, али су га одлично савладале.

Erting, J.C., Neese Bailes, Erting, C.L., Thumann-Prezioso, Kuntze (2002) истражују утицај глувих родитеља и наставника за глуве на глугу децу и њихов билингвални развој (флуентно изражавање путем АСЛ-а и енглеског језика). Они почињу своја истраживања 1987. године снимајући путем видео камера породичне односе глувих и њихове интеракције путем знаковног језика (истраживања Erting, C., Prezioso, Hynes 1990/1994; C. Erting, Thumann-Prezioso, Benedict 2000).

Касније 1994. и 1996. године проширују свој тим и своја истраживања на билингвалне учионице за глуве. Ове студије документују како кућни и услови у

учионици утичу на појединце, развој и разумевање АСЛ, писменост енглеског језика и академска постигнућа.

Они су пронашли да глуви наставници користе исте стратегије за конструкције значења речи, као и наставници уредног слуха са ученицима који чују, као што су: моделовање, објашњавање, превођење, проширивање, питања и решавање проблема. Како они примењују ове стратегије унутар знаковног језика и у билингвалном контексту је важно питање за лингвистички, когнитивни и развој писмености мале глуве деце.

Омогућити детету оштећеног слуха да у што ранијем периоду започне комуникацију са својом околином, јесте примарни задатак стручњака који се овом проблематиком баве. Учење говорног језика се показује ефикаснијим ако постоји претходно језичко искуство са знаковним језиком и стога овим језицима треба приступити са подједнаком озбиљношћу.

### **4.1.3. РАНО УСВАЈАЊЕ ЗНАКОВНОГ ЈЕЗИКА**

Истраживања о усвајању и развоју језика данас су фокусирана, како на децу уредног слуха, тако и на децу која језик усвајају на друге начине, нпр. глуву децу која језик усвајају путем знаковног језика.

До друге године живота деца уредног слуха уче говорни енглески језик и комбинују речи у експресивној комуникацији са својом околином (Wells, 1985).

До осамнаестог месеца, глува деца глувих родитеља усвајају амерички знаковни језик, такође комбинујући знакове и остварују успешну комуникацију (Schlesinger, Meadow, 1972).

Глува деца чујућих родитеља такође развијају свој језик, али знатно спорије него прве две групе. Ова деца чине око 95% глуве деце (Mitchell, Karchmer, 2004b). Њихов успоренији језички развој приписује се некомплетном језичком моделу и непотпуној интеракцији (Spencer, Lederberg, 1997; Hamilton, Lillo-Martin, 1986).

Johnson, Liddell, Erting (1989), Spencer (1993a, 1993b) наглашавају да велики број глуве деце која имају родитеље уредног слуха значајно касне у



језичком развоју, током целог живота, када их поредимо са децом која чују или глувом децом глувих родитеља.

Велики број те деце можемо сматрати двоструко полујезичном, због тога што ни у једном језику нису флуентна, ни у енглеском ни у АСЛ-у (Hamers, 1998; Kannapel 1974).

Andrews, Vernon, LaVigne (2006) говоре о "доживотној борби" глувих да савладају један од језика у потпуности.

Mayberry, Lock, Kazmi (2002) сматрају да рани приступ језику и интеракцији путем језика утиче на ниво језичке компетенције у одраслом добу. Ово важи за оба језика и говорни енглески и амерички знаковни језик. Глуви одрасли који нису имали приступ знаковној интеракцији пре четврте године живота поседују значајно мање језичке вештине од глувих који су од најранијег узраста били изложени знаковном језику и одраслих касније оглувелих особа, које су претходно усвојиле говорни енглески језик.

Према Goldin-Meadow, Mylander (1990) и Goldin-Meadow (1999) глува деца чујућих родитеља одрастају у језички осиромашеном окружењу, због немогућности породице и околине да са њима комуницира путем знаковног језика.

Risley и Hart (1995) сматрају да квалитет и квантитет интеракције родитељ-дете у најранијем узрасту утиче, како на језички развој, тако и на школски успех, како глуве тако и деце уредног слуха. Такође, предуслов усвајања знаковног језика у најранијем узрасту је родитељски слушни статус, што опет утиче на начине едукације и начине стицања академских вештина.

У време када је амерички знаковни језик први пут препознат као прави језик, у раду Вилијема Стокоа и његових колега, дошло је до великог пораста броја лингвистичких истраживања развоја језика код деце уредног слуха, наводе Schick, Marschark, Spencer (2006). Још увек је већи део истраживања био посвећен правилној артикулацији и говору глуве деце, али убрзо су се појавила и нова истраживања испитивања развоја знаковног језика, његовог усвајања у интеракцијама мајка-дете у кућним условима. Прва таква истраживања појавила су се 60-тих и 70-тих година и углавном се односила на једноставно поређење

речника глуве и чујуће деце која су имала родитеље уредног слуха. Малобројне студије настојале су да опишу језичке и комуникативне аспекте интеракција глувих мајки и глуве и чујуће деце.

Први добијени резултати односили су се на поређења динамике родитељске интеракције у визуелном језику (знаковном) у односу на говорни језик. Лошије комуникацијске вештине мајки имале су негативан ефекат на учење језика деце, било да се комуникација одвијала путем говора било путем знаковног језика (истраживања Beckwith, 1977; Goss, 1970; Schlesinger, Meadow, 1972).

Schlesinger и Meadow (1972) су у својој лонгитудиналној студији испитивали језички развој четири мала глува детета (двоје деце имало је глуве родитеље, којима је први-примарни језик знаковни). Они извештавају о конзистентним налазима који су значајни за то време, а и данас. Прво, уочили су да коришћење знакова код деце не омета њихов говорно-језички развој, напротив са усвајањем већег броја знакова уочавао се и позитиван развој језика (овај налаз потврђен је и у истраживањима Crittenden, Ritterman и Wilcox, 1986). Затим, доступност знаковног језика у породицама глуве деце знатно смањује количину комуникационих фрустрација у односима родитељ-дете. Добијени резултати довели су до нових истраживања у овој области.

Spencer (1993a) у својој студији говори о комуникативном понашању мајки уредног слуха и њихове деце којима је слушно оштећење утврђено пре деветог месеца живота, а затим пореди њихово понашање са понашањем мајки и деце уредног слуха. Њихове интеракције током игре су снимане видео камером. Група мајки слушно оштећене деце користила је више гестова и тактилне комуникације у односу на мајке деце уредног слуха, док су вокализацију користиле подједнако. Упркос сличности група у нивоу прелингвистичке комуникације, чујућа деца су надмашила децу оштећеног слуха у развоју језика до 18. месеца живота.

Већина истраживања са овом тематиком готово једногласно указују на значај поређења говорног и знаковног језика и њихов неоспоран утицај на рани језички развој и смањење комуникационих фрустрација.

## 4.2. НЕКА ДОМАЋА ИСТРАЖИВАЊА О ЗНАКОВНОМ ЈЕЗИКУ

Знаковни језик има непроцењиву важност у развоју глувих и у томе је његова предност. Гестови су конкретни, брзо се уче, лако памте и разумљиви су сваком детету. Приликом комуникације са глувим дететом треба користити говор који се прати гестом све док дете не научи да чита говорну реч и схвати њено значење. Гест се напушта само ако је то могуће и користи само говор. Тако треба поступати и са новим појмовима који деци нису јасни (Димић, 2003).

Српски знаковни језик (СЗЈ) глувим особама у Србији служи као средство за свакодневну конверзацију, за исказивање жеља и личне воље, за интелектуалне расправе, изражавање шала, личног стила... У Србији постоји висок степен разумевања међу глувим особама у оквиру СЗЈ, иако постоји и могућност регионалних варијација појединих гестова и начина изражавања (Димић, Половина, Кашић, 2009).

Стандардни језик је општи језик који би требало да могу да користе сви припадници једне језичке заједнице. Као његова основа могу се узети, или неки регионални варијетет, или говор одређене социјалне групе, или нека претходна варијанта језика забележена писаним путем. Стандардизација подразумева кодификацију изговора, граматике и вокабулара како би се обезбедио скуп нормативних правила за стандардну употребу. Одабрани стандард се званично спроводи, али то не значи да је он лингвистички једина варијанта. Стандардни (књижевни) језик-српски језик омогућава припадницима различитих регионалних варијетета да се међусобно споразумеју, да користе исте уџбенике, медије, књиге...исто тако и СЗЈ као стандардизовани језик треба да омогући исту врсту олакшане комуникације. То не значи да ће локални варијетети потпуно нестати, напротив, они ће стално доприносити богаћењу знаковног језика, на свим нивоима (нарочито у погледу вокабулара).

У савременом свету, знаковни језик, се сматра равноправним језиком са другим природним људским језицима (има своју структуру и вокабулар, као и они). До сада је описано неколико стотина различитих знаковних језика, који се могу усвајати (као и други језици) као матерњи (од глувих родитеља), као страни

језик (у комуникацији са глувима). Они имају сличне елементе, користе визуелни медијум, али нису довољно међусобно разумљиви.

#### Фонологија СЗЈ

Параметри (обележја) су: облик шаке (облик и положај шаке), место артикулације (позиција у простору око и на телу где се знак артикулише) и покрет (шака, руку, прстију шаке), правац (оријентација, да ли је длан окренут ка горе, доле...), као и путања (стаза) целог покрета у простору, или покрета само прстију.

И немануелни знаци играју улогу (мимика лица, положај главе, тела). Такође, постоји и асимилација или неутрализација.

Облик шаке се може у неким случајевима третирати и као фонема и као морфема. Неки облик може бити без самосталног значења.

Основна знаковна обележја у СЗЈ су:

1. облик шаке,
2. покрет,
3. оријентација,
4. локализација,
5. фацијална експресија.

Нове речи могу настати и позајмицама из других знаковних језика (Димић, Половина, Кашић, 2009).

Polovina, Đimić (2009) сматрају да се граматичке категорије у СЗЈ испољавају и на морфолошком и на синтаксичком нивоу. Нека од тих испољавања условљена су лексичким значењем речи-знака, друга су условљена прагматичким, ситуационо-контекстуалним окружењем.

Обрадовић, Димић, Бановић (2010) наводе да се статус знаковног језика разликује од државе до државе. Светска федерација глувих води велику борбу око признавања знаковног језика и истиче да су глуве особе језичка мањина. Право на употребу знаковног језика гарантовано је: Универзалном декларацијом о правима човека, Конвенцијом о правима детета, Резолуцијом Европског парламента о знаковним језицима за глуве особе (1988), Резолуцијом Европског парламента о знаковним језицима (1998), Резолуцијом савета о једнаким приликама за ученике и студенте са инвалидитетом у образовању и настави (2003) и појединим државним документима. Знаковни језик је у већини светских земаља признат

Уставом, законима о знаковном језику, законима у области образовања, социјалне заштите, информисања, законима о правима особа са инвалидитетом, законима против дискриминације... Аутори наводе да је Министарство рада и социјалне политике-Сектор за заштиту особа са инвалидитетом у сарадњи са Савезом глувих и наглувих Србије формирало радне групе, па је извршена почетна стандардизација Српског знаковног језика и урађен Нацрт Закона о знаковном језику. Урађено је истраживање на узорку од 562 испитаника чији резултати сугеришу на хитност усвајања закона о знаковном језику и стандардизацији знаковног језика у Србији.

За глуву децу и одрасле глуве особе знаковни језик је природно средство изражавања, упоредиво с изражајним потенцијалом говорног језика и омогућава им когнитивна, комуникативна и креативна искуства (Димић, Половина, Кашић, 2009).

Polovina, Dimić (2010) сматрају да је доста тешко утврдити етимологију лексема и начин на који долази до промена у знаковном језику. Када је у питању српски знаковни језик постоји слој општег заједничког лексикона који је препознатљив у више знаковних језика, с једне стране, а са друге географско и социјално раслојавање свакако да постоји. Међутим, релативно мала говорна заједница од неколико десетина хиљада говорника не мора нужно да има разлике као у већим заједницама. Упоредна анализа лексикона више знаковних језика могла би да покаже међукултурно сродне знаковне језике.

Ковачевић (2005) сматра да је код глувих и наглувих ученика најразвијенији активни речник добијен знаковним начином изражавања. То је речник употребе који се користи у свакодневной комуникацији. Ученици који имају развијенији знаковни речник имају и развијенији усмени говор.

Ковачевић, Исаковић, Димић (2010) су испитивале специфичности знаковног и говорног језичког израза код глуве и наглуве деце предшколског узраста. Истраживањем је обухваћено 10 деце предшколског узраста. Коришћени су инструменти: Тест лексичке спремности (Димитријевић, Ђорђевић) и стимуланс слика Пролеће. Деца предшколског узраста у просеку употребљавају више речи у оквиру знаковног, него у оквиру говорног језичког израза. При опису

слике највише су користили тзв. појмовне речи-именице и глаголе и знатно мање придеве и прилоге. Од тзв. функционалних речи највише су користили узвике. Предлози и везници су употребљени у незнатном броју, а заменице, бројеве и речце деца нису употребила. Највећи број речи дат је у оквиру области *храна и пиће*, а најмањи у оквиру области *превозна средства*.

Исаковић и Ковачевић (2009б) су испитивале употребу и разумевање питања са различитим упитним речима у оквиру писаног и знаковног језика код глувих и наглувих ученика узраста од четвртог до седмог разреда (по 5 ученика из сваког одељења). Добијени резултати указују да глуви и наглуви ученици старијег узраста боље разумеју и употребљавају питања са различитим упитним речима. Код свих ученика обухваћених узорком уочено је боље разумевање питања у оквиру знаковног језика. Употребљене упитне речи су у оквиру знаковног језика одмах препознаване, адекватно тумачене и коришћене при одговорима на питања.

У оквиру писаног језика ученици су често одговарали једном речју и изостављали знакове интерпункције. Уочена је и неправилна потреба великог и малог слова. Њихов писани говор карактеришу аграматизми и неслагања у роду, броју, падежу, као и неадекватна употреба личних заменица и лица.

Ученици су најбоље разумели упитне речи: *ко* и *шта*. У раду са глувом и наглувом децом се ова питања постављају од најранијег узраста, ради разликовања бића и ствари и уочавања именица и глагола. Посебан проблем су представљале упитне речи: *зашто*, *какво* и *чија* чије су значење ученици схватили тек приликом употребе знаковног језика. Наведене упитне речи су тешко разумљиве и апстрактне. Оне се ретко употребљавају у свакодневном говору, како у оквиру знаковног, тако и у оквиру писаног израза.

Jolić, Isaković (2008) сугеришу да постоје назнаке да се деца која користе знаковни језик од стране наставника опажају истовремено као социјално компетентнија, али и са израженијим испољавањем антисоцијалног понашања. Пошто се компетентност у употреби знаковног језика повезује са бољим разумевањем и антиципацијом социјалних ситуација, јасно је зашто ова деца имају више оцене у области позитивног социјалног понашања. Истовремено, исто може да објасни и већу учесталост антисоцијалних облика понашања, јер чини

ову децу асертивнијом у свакодневним ситуацијама, што од стране наставника може бити погрешно протумачено.

### **4.3. НЕКА ИНОСТРАНА ИСТРАЖИВАЊА О ЗНАКОВНОМ ЈЕЗИКУ**

Један део истраживања о знаковним језицима, као доминантном начину комуникације и едукације глувих, односи се на потребу израде стандардизованих инструмената и тестова којима би се адекватно мерила постигнућа ученика у овој области.

Enns и Herman (2011) наглашавају да знаковни језици настављају да буду кључни елемент едукационих програма за глуве који треба да садрже билингвални приступ настави и учењу. У циљу праћења успеха билингвалних едукативних програма за глуве, а посебно праћења напредовања деце корисника знаковног језика, истиче се потреба развоја тестова за процену развијености знаковних језика. Истраживачи су развили неке експерименталне тестове за процену постигнућа у оквиру АСЛ-а (American Sign Language), међутим стандардизовани инструменти још увек не постоје. Ту су тестови развијени у оквиру других знаковних језика (на пример British Sign Language, БСЛ) који могу да послуже као модел у овој области. Циљ ове студије је био да се прилагоди Assessing British Sign Language Development: Receptive Skills Test за употребу у оквиру америчког знаковног језика како би се започети процес стандардизације тестова у оквиру АСЛ-а завршио. Резултати указују на то да сарадња између истраживача у оквиру различитих знаковних језика даје драгоцен допринос за попуњавање празнина у области мерења постигнућа у оквиру знаковних језика.

Naug (2011) истиче да постоји потреба за поузданим и валидним тест инструментима у циљу праћења постигнућа глувих ученика у области знаковног језика. Међутим, веома мали број тестова је доступан и поуздан. Истиче се потреба за German Sign Language (DGS) тестом који би био фокусиран на лингвистичким структурама деце између четврте и осме године старости. Коришћење British Sign Language Receptive Skills Testa, који је стандардизован пружа основу за нове тестове базирани на немачком знаковном језику. Аутор даје

допринос и истиче потребу испитивања језика и процеса прилагођавања теста из изворног језика на неки други језик.

Johnston (2012) говори да мере лексичке учесталости претпостављају постојање корпуса, али да су машински читљиви корпуси знаковног језика направљени тек у новије време. Постојање лексичке фреквенције је неопходно због тога што се у истраживањима у великој мери, чак и више него што је неопходно, ослања на интерпретацију резултата од стране психолингвиста и неуролингвиста. Мере лексичке учесталости (фреквенције) су неопходне и наставницима знаковних језика да идентификују знакове који ће бити приоритет приликом почетка учења језика. Аутор дискутује о значењу и типовима знакова у оквиру лексике знаковног језика.

Cawthon, Winton, Garberoglio и Gobble (2011) наводе да је студентима који су глуви и наглуви најчешће потребна припрема за учешће у различитим проценама путем великих стандардних скала. Језички јаз између језика тестова и скала (енглеског најчешће) и језичке припадности студената (често АСЛ) захтева њихову презентацију путем знаковног језика. Специфичан циљ пројекта који аутори наводе је како измерити ефекте знаковног језика на стандардизоване тестове у читању и математици. Студија је обухватила 64 глувих и наглувих ученика (од 10 до 15 година старости) који похађају школе за глуве у САД-у. Резултати показују да није било разлике у постигнућима ученика на стандардним тестовима и на прилагођеним (путем знаковног језика) ни у читању ни у математици. Након тога је урађена анализа да ли изложеност знаковном језику (код куће или у школи) утиче на постигнућа студената и добијено је да изложеност знаковном језику у школи значајно побољшава успех ученика на тестовима из математике.

Многи истраживачи су се бавили питањем зашто је учење читања толико проблематично и тешко глувој деци. Још увек се мало зна о томе како учити читању глуве ученике који превасходно користе знаковни језик. Ducharme и Arcand (2011) су дали квалитативну студију о глувим знаковницима који уче да читају уз помоћ два наставника (глувог и наставника са уредним слухом), а све у циљу бољег разумевања која би то стратегија била најкориснија у разумевању



значења прочитаног текста. Установљено је да глуви наставници и наставници са уредним слухом користе различите стратегије. Међутим, обе групе наставника фаворизују глобално значење речи (ово је нарочито изражено код глувих наставника у раду са тзв. слабијим, лошијим читачима).

Borgna, Convertino, Marschark, Morrison, Rizzolo (2011) су разматрали ефекте неколико различитих врста учења на метакогнитивне процесе код глувих и наглувих и ученика који чују. Испитивали су учење путем предавања у оквиру часова, предавања путем знаковног језика, као и успешност на тестовима који нису дати одмах након учења већ накнадно. Уочено је да ученици који чују науче више и више су активни него глуви и наглуви ученици. Они подједнако науче путем читања и путем знаковних инструкција, али су им потребне експлицитније инструкције него ученицима који чују.

Fajardo, Parra, Sañas (2010) су испитивали ефикасност видео сигнала на знаковном језику креираних да побољшају веб претраживање глувим особама. Путем експеримента су утврдили да текстуалне хипервезе дате на знаковном језику побољшавају ефикасност глувих знаковника у претрази интернета. Они су мање дезоријентисани, мање "лутају" и прецизније користе кључне речи у претрази.

Hermans, Knoors, Verhoeven (2010) у свом раду описују развој инструмената процене на знаковном језику (SLN –Sign Language Netherland) за глуву децу која похађају двојезичне образовне програме у Холандији. Ови инструменти састоје се из девет компјутеризованих тестова којима се процењују експресивни и рецептивни говор глувих који се налазе на различитим нивоима развоја језика. Процењују се фонологија, вокабулар, морфологија, синтакса и способности наратије. Они описују како је развијен инструмент и како је нормиран и представљају његове психометријске карактеристике. Аутори истичу да већина школа за глуве у Холандији данас користе СЛН тест за процену способности деце у оквиру знаковног језика. Међутим, постоје разлике у приступима школа. Неке школе дају тест једном годишње свој деци, што је велика инвестиција, али и гаранција за рано откривање деце која заостају у усвајању

знаковног језика. Друге школе тест дају само оној деци код којих је уочено заостајање у развоју и усвајању знаковног језика у односу на своје глуве вршњаке.

Ormel, Hermans, Knoors и Verhoeven (2009) су испитивали утицај знаковне фонологије и иконичности знакова током знаковне обраде глуве деце. Улога ових знакова испитивана је путем експеримента знак-слика. Учесници су морали да доносе одлуке о знаковима-паровима слика у зависности од фонолошких карактеристика знака (нпр. облик руке, покрет и локација) и о иконицим функцијама, тј. транспарентан приказ знакова или не. Утврђено је да је препознавање фонолошки сличних парова захтевало дужи одговор, као и да је прављено више грешака. Праћење иконицих знакова-парова захтевало је краћу латенцију у одговорима и мањи број грешака. Резултати показују да се приликом знаковног процесирања активирају конкурентски (слични) знаци.

Многи аутори су истраживали однос између читања и употребе знаковног језика. У овом истраживању ученици су процењивани путем тестова речника и способности разумевања приче датих на знаковном језику и писаном холандском језику. Обухваћено је 87 глуве деце која похађају двојезичне едукативне програме. Пронађене су високе позитивне корелације између знаковног и речника читања када су контролисани старост испитаника, краткорочна меморија и невербална интелигенција. Уочена је и корелација између скорова добијених при разумевању приче на знаковном језику и писаном језику (само када резултати тестова речника-речи и знакова нису узети у обзир). Дискутовано је о резултатима глуве и наглуве деце која похађају двојезичне образовне програме и предностима које омогућавају њихов лексички развој (Hermans, Knoors, Ormel, Verhoeven, 2008).

Студија којом се бавио Ortiz (2008) има за циљ да одговори на питање: "Колико шпански глуви заиста разумеју интерпретаторе знаковног језика?" Узорком је обухваћено 36 глувих и 36 особа које чују, а који су добри познаваоци знаковног језика (углавном преводиоци). Након одгледане интерпретације на знаковном језику учесници су морали да одговоре на сет питања везаних за изложено, кажу шта су разумели и понуде наслов. Ниво разумевања изложеног од стране глувих учесника је био потпуно прихватљив, али не толико висок као ниво

разумевања чујућих учесника, који су знаковни језик научили као други језик путем формалних обука.

Развојни психолози сматрају да је иконичко представљање знакова мање сложено и лакше за усвајање од осталих облика симболичког мишљења (Tolar, Lederberg, Gokhale, Tomasello, 2008). Стога изненађује што се ови знаци не стичу лакше и брже у раним фазама учења. Једно од објашњења је да деца млађа од три године имају потешкоћа са интерпретацијом иконичности. Аутори у овој студији испитују способност деце која чују да интерпретирају иконичке знакове. Испитано је 66 деце узраста од 2,5 до 5 година која нису имала претходна искуства са излагањем знаковима и пред њих је стављен задатак да адекватно повежу иконичке знакове са сликама. Само неколико деце на узрасту од 2,5 године адекватно је препознало значење икониčkih знакова, више од половине деце на узрасту од 3 године и већина деце на узрасту од 3,5 година. Аутори закључују да се способност препознавања икониčkih знакова постепено развија током предшколског узраста. О импликацијама ових налаза и утицају на развој знаковних језика се расправља.

Campbell, MacSweeney, Waters (2008) постављају питање како се знаковни језици процесирају у мозгу. Они дају преглед који укратко описује неке основне принципе мождане структуре и функције, као и методолошке принципе и технике које су коришћене како би се што боље расветлило ово питање. Такође, аутори су сумирали различите студије које истражују активност мозга повезану са знаковним језиком, посебно у односу на обраду говора. Фокусирали су се на латерализацију, тј. да ли је знаковни језик изворних знаковника латерализован у левој хемисфери, баш као говорни језик код изворних говорника, или је у обраду знатно више умешана и десна хемисфера. Већина аутора сагласна је да су за обраду знаковног језика, баш као и говорног задужени центри у левој хемисфери, а разлике су само у улазним модалитетима, слушном за говорни језик и визуелно-спацијалном за знаковни.

Аутори Easterbrooks и Huston (2008) су испитивали флуентност читања код глуве деце чији је примарни мод комуникације визуелни, енглески или амерички знаковни језик. Они наглашавају да је њихову способност читања тешко измерити

из разлога што већина тестова захтева да деца читају наглас. Ово истраживање отвара дискусију о новом дискурсу, тј. визуелном приказивању штампаног текста. Средњошколци остварују одличне резултате и флуентност читања високо корелира са резултатима на тестовима речника и разумевања текста.

Будући да се знаковни језик перципира визуелним путем, Emmorey, Thompson и Colvin (2009) су истраживали покрете и фиксације очију код знаковника којима је знаковни језик примарни језик, али и код особа које чују а налазе се у почетку учења знаковног језика. Настојали су да утврде да ли постоје дуже фиксације очију, ако долази до неразумевања показаног (као што се догађа при читању текста). Они су уживо посматрали кратак опис дат у АСЛ-у, од стране флуентног преводиоца за знаковни језик. Обе испитане групе готово 80% времена проводе са фиксацијом на преводиоциевом лицу (глуви више у пределу очију, а особе које чују у пределу уста).

Staub и Rayner (2007) су утврдили да време фиксације и регресивни покрети очију показују да читалац има потешкоћа са перцепцијом тог дела текста.

#### **4.4. ДАКТИЛОЛОГИЈА**

Пошто већина глувих особа не може да користи говор као свакодневно средство споразумевања, поред знаковног језика, они се у великој мери служе још неким средствима која помажу и олакшавају комуникацију. Једно од њих је и дактилологија.

Термин дактилологија преузет је из стране литературе. Настао је од грчке речи *daktylos*-прст и *logos*-слово, појам однос, учење, наука. Овде би то била, не наука о прстима, већ прстно слово, односно прстна азбука. Дактилологија се често поистовећује се гестом, иако то ни у ком случају није. Сваком гласу, тј. слову одговара један прстни знак. Сваки страни језик има своју азбуку и своју прстну азбуку.

Она је настала из потребе за споразумевањем у тишини и најпре су је користили монаси за време молитви, док су је учитељи глувих само преузели. Први који је употребио у обучавању глувих био је Педро де Понсе, који је саставио једноручну прстну азбуку за шпански језик. Бонет, 1620. године у

Мадриду издаје књигу у којој је била публикована једноручна прстна азбука, након чега се она врло брзо распрострањује (Димић, 2002).

Савић (2002) истиче да постоји суштинска разлика између гестикулације и дактилологије. Дактилологија има у својој основи реч, а гест има у својој основи појам. У српском језику има 30 дактилема (наша азбука има 30 слова), али постоји велики број различитих гестова.

Спеловање прстима је резултат контакта са српским језиком. Прстна азбука или дактилолошко спеловање се користи у неким ситуацијама (имена особа, имена земаља, градова). Имена градова се могу дати и са једним до два облика шаке (Димић, Половина, Кашић, 2009).

Данас се прстна азбука (абцеда) користи у читавом свету. Свака земља има своју прстну азбуку-једноручну (дактилолошку, која је у употреби у већини земаља) или дворучну (хиролошку, која се користи у Великој Британији и њеним колонијама).

Дактилологија је облик говора помоћу прстију руку. Она користи све језичке, синтаксичке и ортографске норме свога језика. Дактилни знак било којег слова се зове дактилема (аналогно фонеме или графеме). Да би се дактилирана реч схватила, потребна је пре свега визуелна меморија, мисаона компонента-синтеза у схватању показаних знакова и њихово повезивање у целину. Као и у сваком читању и у дактилологији је битна сазнајна компонента, познавање речи и њено значење, да би се дактилеме схватиле у семантичком смислу. Дактилологију тешко могу да користе нешколовани глуви, истиче Савић (2002).

Димић (2002) наводи да се наставници у почетку обраћају деци прстном азбуком нешто спорије, она понављају покрете и тада често долази до успоравања говора. Међутим, тај процес увелико олакшава изговор и врши добру припрему за обраду гласа и слова, тј. за читање и писање (процес анализе). Прстна азбука је и аутокоректор. За време читања дете прати текст руком, боље чита и боље изговара гласове. Искуства показују да, уколико се савлада пре писма, она не отежава, већ помаже његово усвајање.

Такође је олакшано и читање говора са уста и лица, јер не постоје невидљиви гласови који се допуњују на основу смисла и значења, што је у

почетку јако тешко. Стога, примедбе да је деци тешко да прате и уста и руку наставника не стоје. Ученик има могућност да истовремено види и уста и руку и умногоме олакшава себи читање говора са усана (нарочито важно у перцепцији дистинктивних обележја фонема, нпр. п, б, м).

Упоредо са учењем дактилирања децу треба оспособити да правилно читају са руке и то у процесу комуникације (никада на посебним часовима). Од првог дана синхронизовано се показују изговор гласа, његов прстни знак и његово писање (графема).

Прстна азбука се развија и користи у служби развоја говора и често је деца и не уче од наставника, већ се она преноси у школским условима, са старијих ученика на млађе.

Lucas (2004) прави паралеле између дактилологије и знаковног језика и пореди их са односом између писаног и усменог говора.

Naptonstall-Nykaza., Schick (2007) наводе да је дактилологија саставни део америчког знаковног језика и важан чинилац савладавањем кога особа постаје двојезична (енглески језик и АСЛ). Иако се "говор прстима", како га аутори овог рада наводе (дактилологија) заснива на енглеском правопису њен развој не тече паралелно са развојем читања код деце уредног слуха. Истраживања откривају да глува деца у почетку третирају речи дате у дактилологији као лексичке јединице, уместо као серију слова која репрезентују енглески правопис и тек касније схвате да тај низ слова представља графеме енглеског језика. Циљ ове студије био је да утврди да ли би неке методе тренинга дактилологије, путем непознатих речи енглеског језика, глувим ученицима побољшале учење правописа.

Истраживањем је обухваћен 21 ученик старости од 4-14 година. Резултати показују да су ученици били у могућности да подједнако добро дактилологијом означе речи, али и да је напишу правилно на енглеском језику. Још увек се дискутује о степену до ког дактилологија може да послужи као визуелни и фонолошки мост и помоћ за савладавање правописа.

## 5. ПРОЦЕС ЧИТАЊА

О читању и значају читања постоје бројни радови и бројна исраживања.

На основу читања људи стичу нова знања, информације, обавештавају и преносе поруке. Многи аутори истичу да се путем читања прима чак 80% информација.

У савременом друштву читање постаје све значајнији облик комуникације. Контакти са људима, догађајима, идејама, удаљеним просторима најчешће се обављају путем писане речи.

Већ у првој години живота деца постају свесна да звукови који долазе из околине носе одређено значење. Постепено усвајају различита правила ређања звукова са значењем, тј. речи, па реченица. У предшколском периоду почињу се разумевати графичке шифре и открива се однос између написаних знакова, још увек непознатих и звуковних образаца, речи и реченица. То представља основу процеса читања.

Процес читања је процес који представља везу између писаног и усменог говора и њиховог значења.

Владисављевић (1971) сматра да читање није превођење слова у гласове, већ превођење једног редоследа слова у сажету артикулацију и додавање оних атрибута које писана реч нема, као што су: мелодија, ритам, акценат и интензитет и претварање ових елемената у осмишљену изговорну целину. Читање је интеграциони процес између визуелне перцепције и изговорне функције уз сталну контролу слушног анализатора.

Читање је примање информација помоћу писаних или штампаних порука. Дакле, читање је вид говорне комуникације. У усменој говорној комуникацији, у слушању, примају се информације исказане речима, које су формиране гласовима. У писменој говорној комуникацији, тј. у читању, такође се примају информације исказане речима али, које се састоје од слова и других графичких знакова. Слушање информација остварује се деловањем слушног чула, читање пак активношћу видних органа. Како је савремен образован човек приморан да много чита, важно је да његов читачки процес буде успешно, да, пре свега, буде довољно брзо

и да се у њему оставрује висок степен разумевања онога што чита (Педагошки лексикон, 1996).

Стојић-Јањушевић (1967) сматра да је читање сложена мождана активност која произилази из аудитивних, говорних, семантичких и језичко-мисаоних процеса. Успешно читање се остварује само ако сви наведени процеси функционишу на задовољавајући начин и ако се примењују адекватне методе и путеви учења читања. Савладане вештине читања и писања су основна средства писмености, кључ за културу и свакодневни друштвени живот. То је вештина која се савлађује дугим, сталним и систематским радом, вежбањем и истрајношћу (према Кузмановић-Јурчевић, 2010).

Kobola (1980) истиче да је читање веома сложен сазнајни процес који почиње оптичком представом "сликом речи" перципирањем, па се повезује са слушно-моторном представом, а на крају се обрађује захваљујући способности мишљења, аналитичким и синтетичким путевима који омогућавају разумевање садржаја. Само визуелно перципирање графема, обједињавање у целине, читање речи и реченица, нема сврху без разумевања прочитаног и схватања поруке, јер читање није само увежбана техника, већ повезана мисао са говором.

Читање обухвата низ компонената менталних операција, које су смештене у различитим можданим регијама. Читање и слушање имају многе заједничке карактеристике и сматра се да разлике између њих потичу из различитих сензорних улаза, тј. органа који примају почетне информације. Да бисмо разумели прочитано морамо препознати све информације које добијемо-акустичке, фонолошке, лекичке, прозодијске, синтаксичке, семантичке...(Pavlović, 1995).

## **5.1. СПРЕМНОСТ (ГОТОВОСТ) ЗА ЧИТАЊЕ**

Развој писмености се дуго сматрао једним од најважнијих задатака образовања. Истовремено је и био један од кључних критеријума којим се и мерио успех овог процеса. Постоје многа неслагања везана за питање који би то узраст детета био и које су то способности које дете треба да развије да би се отпочело са обуком у читању.



Свест о првој речи се развија доста рано. Већ на узрасту од две и по и три године дете показује разумевање значења написаног. Ова осетљивост за разумевање функције писаног језика назива се "предчиталачком вештином" и основни је предуслов за каснији развој читалачких вештина, а може и бити показатељ евентуалних сметњи и тешкоћа у учењу читања касније у школи.

Раније се сматрало да превремено учење може да доведе до "неуспеха и може имати несагледиве штете". Данас знамо да нпр. у Шкотској деца полазе у школу са пет годиина и успешно савлађују читање. Kristal (1996) сматра да се готовост за читање мора опрезно тумачити, јер се мешају различити фактори (појмовни развој, меморија, пажња, интелигенција, оријентација лево-десно...), као и језичке способности (разликовање гласова, говорни језик, поступање према упутствима, способност да се о језику говори).

Узраст у коме деца почињу да читају релативно је неважан и одлагање учења читања до седме године нема озбиљнијих споредних ефеката. Старија деца релативно брзо уче да читају, док веома рано учење не обезбеђује дуготрајне и очигледне предности, пошто их они који касније почињу да читају врло лако достижу (Prior, Sanson, Smatr, Oberklaid, 1994).

Више од узраста спремност (готовост) за учење подразумева зрелост структура и овладавање одређеним вештинама и способностима, па тако Миладиновић (1994) говори о физиолошким и психолошким чиниоцима:

- оштрина чула (вид, слух и кинестетички осети),
- развијеност опажања (разликовање речи и облика слова),
- интелигенција и способност увиђања неких односа, памћење појмова и извлачење закључака,
- емоционална стабилност (дете мора истрајати у донекле фрустрирајућим ситуацијама које прате учење),
- социјална развијеност (односи у колективу) и
- физичка развијеност (добро физичко здравље).

Miller (1997) наводи четири фактора који могу утицати на спремност за читање:

- физиолошки (говор, слух, вид, опште здравље, неуролошки развој),

- интелектуални (општи ниво менталних способности),
- фактори окружења (економски, социјални, говорно језички обрасци који се користе у породици, ставови према читању и писању и квалитет породичног живота),
- емоционални развој (емоционални и лични развој имају корене у утицају родитеља на породично функционисање, па може доћи до презаштићивања детета или пак прекомерних притисака и нереалних захтева).

Лош приступ родитеља може довести до развоја одређених карактеристика личности које ће га онемогућавати или успоравати у савладавању процеса читања (осетљивост, стидљивост, ниско самопоуздање, повлачење у себе, нервоза, агресивност).

У различитој литератури наилазимо на још неке факторе који могу утицати на спремност детета за читање. То су: образовање и интелигенција родитеља, предшколско образовање, ширина активног речника, мотивација за читање, правилна употреба једноставних реченица, искуство с техникама решавања проблема...

Основни задатак наставе почетног читања је да научи ученике да лепо и правилно читају одговарајуће текстове, да сви ученици савладају технику читања, логику разумевања и елементе изражајног читања (Govedarica, 2002).

## **5.2. ЧИТАЊЕ КОД ГЛУВИХ И НАГЛУВИХ**

Данас је читање један од основних и најчешћих облика комуникације. Контакт са људима, догађајима углавном се обавља путем писане речи. Такође, процес школовања подразумева коришћење уџбеника и писане речи, његово схватање и усвајање нових знања...

Глуво дете не показује тешкоће у читању само због оштећења слуха, већ су његове немоћи у комуникацији са говорном средином, у неизграђености когнитивне и лингвистичке базе која је потребна да би се течно читало. Због тога процес читања постаје учење основног језика (Димић, 1997б).

Повезаност слуха и говора је очигледна, али се мора нагласити предност слушања које условљава појаву говора. Са друге стране развој говора и језика утичу на процес читања, писања и учења уопште. Дете које чује у процес читања укључује постојећу базу знања која постоји од првих искустава из раног детињства и говорног језика који развија. Глува и наглува деца углавном у процес читања улазе са веома сиромашном базом основних знања. Одсуство флуентног језика и система комуникације доводи до проблема са способношћу закључивања, фигуративним језиком и лингвистичким способностима, који се код деце која чују развијају спонтано. Код глувих су процеси говорног развоја другачије изграђени.

Отежан развој језика, његове лингвистичке структуре, недовољно развијене когнитивне способности условљавају проблеме у развоју и усвајању процеса писања, читања и учења уопште. Процес учења читања код глуве и наглуве деце условљен је коришћењем слушног и видног анализатора. Сматра се да око и уво боље опажају говор, него свако од њих посебно. За читање су изузетно важни акустички елементи као што су интонација, ритам, акценат и мелодија.

Један од предуслова за формирање правилног говора, а самим тим и читања, је и правилна артикулација гласова. Она се код деце која чују развија постепено кроз континуирани развојни процес: процес развоја перцепције гласова језика (развој фонемског слуха) и процес изговарања (артикулације). У почетку деца прво изговарају поједине гласове, слоге, а касније их повезују у целине стварајући речи и реченице (Димић, 1997а).

Владисављевић (1971) говори да се често код деце јављају несистематске грешке у изговору које се називају лексичке дислалије и подразумевају да дете гласове које добро изговара изоставља у неким говорним ситуацијама замењујући их другим гласовима или им мења место у речи или премешта слоге унутар речи или скраћује речи... Овакве грешке на млађем узрасту, до четврте године, представљају део нормалног говорног развоја али уколико она трају све до шесте, седме године онда се ради о говорним поремећајима који најављују и наговештавају да ће такво дете имати проблема у читању и писању. Немогућност изговора појединих гласова, њихова замена или дисторзован начин изговарања, отежавају читање. Ако је дете свесно своје немогућности да изговори одређени

глас, па још ако је тај глас у говору фреквентан, оно ће приликом читања постати несигурно, спотицаће се у настојању да глас изговори добро, замењиваће га или пренаглашавати.

Димић (1997а) сматра да је евидентно да постоје тешкоће код особа оштећеног слуха с обзиром на чињеницу да они упоредо уче говор, језик и читање. Читање глувих и наглувих карактерише некоректна артикулација, поремећена интонација и акцентуација, неправилна мелодија и ритам речи и реченица, прекидање изговора усред речи и реченица, неразумљивост прочитаног текста због великог броја грешака, механичко читање без разумевања, смањена брзина читања у односу на чујуће вршњаке (2-5 пута у зависности од узраста, успеха и остатака слуха), самањена концентрација и пажња и недостатак мотивације. Велики број глувих и наглувих никада не усаврши читање и не стигне до фазе доброг и вештог читача, који чита и повезује значења речи и ствара смисао прочитаног.

Испитивањем начина усвајања значења речи и разумевања при читању код глувих и наглувих бавили су се Wauters, Tellings, van Bon, Mak (2008). Они говоре о томе да деца стичу значење речи путем перцептивних информација (слух, вид, мирис) и/или путем лингвистичких информација (вербална објашњења). Испитано је 72 глуве и 99 чујуће деце старости од 7 до 15 година. Схватање текста повећава се са узрастом у обе групе, али се брзина читања са годинама повећава само у групи деце која чују. У обе групе читање речи стечених лингвистичким путем било је дуже него читање речи стечених перцептивним путем. Глува деца остварују ниже скорове него чујућа деца, али обе групе теже усвајају лингвистичка него перцептивна објашњења.

Azbel (2004) наглашава да особе које чују читају конвертовањем штампаних слова у фонолошки код говорног језика. Аутор поставља питање: како читају глуве особе?

Коришћењем повезаности између слова (графема) и њихових звукова (фонема) ствара се најбоља основа за читање штампаног текста. Међутим, чак су и деца са добрим језичким вештинама неопходне инструкције за читање. Глувој деци је нарочито тешко да науче да говоре и читају енглески језик.

Глувим и чујућим испитаницима је дат задатак да читају док обављају друге задатке (запамћивање бројева, говорење и коришћење знаковног језика). Добијени резултати показују да особе које чују читају спорије док памте телефонске бројеве, застају и прекидају читање да би их поновили, док на читање глувих испитаника запамћивање бројева не утиче и стиче се утисак да они запамћују слике бројева. Слично се догађа и са говорењем при читању, док коришћење знаковног језика не омета ни глуве ни особе које чују, при читању (аутор даје објашњење да знаковни језик не омета читаче који чују јер се користе два различита кода-визуелни код знаковног језика и фонемски код читања).

Утврђено је да додатни задаци не утичу на читање глувих читача и да они користе алтернативне, специфичне путеве које не користе читачи који чују.

Conrad (1979) наводи чињеницу да глуви матуранти виших школа, читају на узрасту четвртог разреда, а то нам довољно говори о тешкоћама кроз које глуви у овом процесу пролазе.

Чак и деца која имају мања ошећења слуха читају лошије од деце која чују (Allen, Schoem, 1997).

Adair, Schwartz, Williamson, Raymer, Neilman (1999) наглашавају да глуви немају аудиторне информације које би им помогле при учењу читања и постављају питање како онда препознају штампану реч. Према њима постоје две могућности: препознају положај артикулатора при изговору или памте визуелне репрезентације речи. С обзиром да већина глувих особа поседује какав-такав говор, може се претпоставити да артикулаторно-фонемски код посредује при учењу читања.

Међутим, готово сви наведени аутори сугеришу на потребу нових истраживања са овом тематиком.

### 5.2.1. НЕКА ДОМАЋА ИСТРАЖИВАЊА О ЧИТАЊУ

У процес читања треба укључити посебан метод који ће се базирати на визуелном језику (облици ручно кодираног језика, знаковног језика, дактилологије). Пре почетка учења читања важно је утврдити који облик комуникације дете употребљава и то узети у обзир при обучавању (Димић, 1998).

Димић (1997а) сматра да деца оштећеног слуха током читања покушавају да дођу до значења идући од једне до друге речи и задражавају се на површинским структурама реченице. Они памте неважне чињенице, које у великом броју наводе и током препричавања.

Аутор наводи да је највећи проблем у савладавању читања и коришћењу текста код глуве деце у томе што имају недовољно искуства и неизграђену лингвистичку базу говора. Лоша артикулација, сиромашан речник и синтакса отежавају усвајање процеса читања и писања.

Димић и Кљаић (2011б) наводе да је потребно већу пажњу посветити техници читања у нижим разредима, на текстовима различитог садржаја, како би се број грешака при читању смањио. При читању се треба кретати од једног до другог значења, а за то је потребно одговарајуће језичко искуство, које глуви не поседују.

Неки аутори (Booth, Swartz, 2009; Galić-Jušić, 2004) предлажу коришћење и креирање когнитивних мапа приликом читања, како би се побољшало разумевање прочитаног. На тај начин деца се подстичу на читање са разумевањем, чиме се избегава механичко учење текста, а садржај се повезује у логичке целине.

Хуремовић и Иличковић (2010) су на узорку од 65 глуве деце испитивале способност разумевања прочитаног текста. Разумевање текста "Различите казне" испитано је помоћу 11 питања (директних-са одговорима у тексту, индиректних-чији се одговори не налазе непосредно у тексту и питања чији одговор захтева апстрактно мишљење и закључивање). Добијени резултати указују да је највећи број испитаника правилно одговорио на директна питања, док су индиректна питања и питања која захтевају апстрактно мишљење представљала проблем. Релевантни фактори за разумевање прочитаног, према мишљењу аутора, су разред

који деца похађају, услови образовања, успех из матерњег језика и ниво образовања родитеља.

Кузмановић-Јурчевић (2008) је испитивала успешност ученика оштећеног слуха и ученика који чују у разумевању прочитаног садржаја, као и њихову способност препричавања. Ученици су након прочитаног текста имали задатак да га препричају у писаној форми. Уочене су бројне тешкоће у разумевању текста. Артикулациона одступања и велики број грешака утицали су на смањење мотивације и концентрације и механичко читање. Добијени резултати указују да степен оштећења слуха, узраст и пол немају утицаја, док успех из матерњег језика има утицаја на разумевање прочитаног текста.

Написане реченице биле су некоректно написане, са пуно правописних грешака, аграматизама и грешака у употреби падежа. Именице су се најчешће само набрајале и стајале једна до друге, често нетачно написане. Набрајали су се и глаголи, који су изоловано стајали један крај другог. Других врста речи није било. Појавиле су се и речи које нису биле везане за прочитани садржај. Доста ученика је запамтило бројеве, мада нису знали шта они тачно значе.

Ученици који чују су много боље разумели текст, састави су били зрелији, повезане реченице, маштовите целине. Уочено је богатство речника, граматике, више слободе и креативности.

### **5.2.2. НЕКА ИНОСТРАНА ИСТРАЖИВАЊА О ЧИТАЊУ**

Многи аутори, код нас и у свету, су се бавили проблемима читања код деце. Међутим, још увек је релативно мали број истраживања посвећених усвајању процеса читања, проблемима који настају, као и разумевању прочитаног код глуве и наглуве деце. Нова истраживања су неопходна да би се омогућило квалитетније и ефикасније обучавање читања, осмишљавање нових метода и поступака, како би се све тешкоће које ова деца имају ублажиле или превазишле.

Према анализама многих аутора методе које се користе у почетном читању у раду са глувом и наглувом децом су најчешће исте методе које се користе у раду са децом која чују. Оне су донекле модификоване, али су такође базиране на говорном језику и на језику слушања (аудиторном), који глува и наглува деца

углавном немају. Ове методе подразумевају постојање говорног кода, који већина деце такође нема (Congrad, 1979, према Димић, 2004).

Верујемо да разумевање текста зависи и од познавања речи, као и од изложености речима у одговарајућим различитим контекстима за читање (Kelly, 1995; Musselman, 2000; Paul, 1996). У различитим приступима деца се упознају са различитим, специфичним аспектима речи-неке речи имају више значења, неке постају део сложенијих речи, а неке се могу користити фигуративно. У зависности од инструкција својих наставника, они вештином читања овладавају читајући различите материјале, различитих нивоа тежине.

Narr, Sawthorn (2011) су испитивали ефекте визуелне фонације која је имплементирана у одељења појединих школа већ око 20 година. Наставници су је користили у току својих свакодневних инструкција при употреби питања *ко, где, како* и *зашто*. Већина наставника се сложила да употреба визуелне фонације помаже у подизању фонемске свести, декодирајућих вештина, изградњи вокабулара, али и у читању са разумевањем. Аутори налажу да ће се о овим налазима још дискутовати.

Различити аутори (Balow, Fulton, Peploe, 1971; LaSasso, Davey, 1987; Paul, Gustafson, 1991) су пронашли високу позитивну корелацију између дубинског познавања речи и разумевања читања. Можемо рећи да су добри читачи оне глуве и наглуве особе које имају богат речник.

Аутори Paul и O'Rourke (1988) у свом чланку дискутују о односу између полисемије речи и способности читања са разумевањем. Многи "слаби читачи", укључујући и ученике обухваћене специјалним образовним програмима, нису свесни различитих значења многих речи. Ниска семантичка знања одражавају се на сва усвојена знања и повећавају проблеме у читању. Наставници такође, треба да обезбеде маштовите, директне инструкције везане за речник. У свом раду дају и примере различитих наставних техника, које би биле ефикасније у проширивању и продубљивању усвајања вишезначности речи, а посредно и побољшању читања са разумевањем.

Још увек није идентификован најбољи метод у проширивању и богаћењу речника, мада су идентификована нека упутства која доприносе бољем



разумевању прочитаног. Ту се убраја вишеструка изложеност речима у различитим контекстима и ангажовање ученика да активно мисле о значењима речи. У овом истраживању аутори пореде овај вид давања инструкција са једноставним упутствима које нуде само дефиниције значења и уочавају боље разумевање у групи ученика у којој су даване опширније инструкције. Такође, истичу да развој разумевања зависи од циља наставе, природе речи и општих карактеристика ученика (McKeown, Beck, 1988).

У принципу, вешти читаоци не стекну дубинско познавање речи и речника путем инструкција (Nagy, Anderson, 1984; Nagy, Herman, Anderson, 1985). Уместо тога вешти читаоци су независни ученици који развијају своје разумевање кроз разноврсна и обимна читалачка искуства и размишљање о речима. Ово схватање и усвајање речи стиче се малим али сигурним корацима.

С друге стране, многи лоши читачи, укључујући и глуву и наглуву децу, не усвајају нове речи приликом читања, не схватају контекст (Beck, McKeown, 1991; deVilliers, Pomerantz, 1992; Kelly, 1995, 1996). Они не поседују низ вештина које би им омогућиле да ефикасно користе контекст, они пуно не читају и немају користи од вишеструког излагања речима.

Paul и Gustafson (1991) су путем сликовног речника испитивали разумевање вишезначности речи код деце која чују и код глуве и наглуве деце. Као што се и очекивало ученици који чују су остварили знатно боље резултате у одабиру примарних и секундарних значења речи. Обе групе су чешће бирале примарна значења речи, него секундарна. Такође, код обе групе није уочен пораст постигнућа са узрастом. Уочена је висока корелација између познавања значења речи и нивоа развијености читања (бољи читачи имају већи вокабулар).

Andrews, Creaghead, Kretschmer, Weiler (1995) према Димић (1997а) су проучавали способност глувих и наглувих ученика да се присете приче на основу четири начина читања: групно читање са интеракцијом, групно читање без интеракције, индивидуално читање са интеракцијом и индивидуално читање без интеракције. У групном раду прича је читана гласно, праћена знаковним језиком и показиване су слике. У интерактивним ситуацијама деца су стимулисана да говоре о причи, коментаришу и одговарају на питања. У не интерактивним

ситуацијама није било коментара нити питања и деца нису укључивана у дискусију. У индивидуалним презентацијама читано је посебно сваком детету, а већ наведена процедура спровођена је и за интерактивне и за не интерактивне услове.

Посматран је број чињеница из приче, број догађаја и основни елементи приче и аутори су дошли до закључака да су деца у групи са интеракцијом имала већи број набројаних чињеница и већи број наведених елемената приче и да је социјална интеракција међу децом и између детета и наставника неопходна да би се прича боље разумела. Такође, интерактивно читање у групи дало је боље резултате у односу на овакво индивидуално читање.

Paul (1996) се бавио проблемом глувоће и познавања речника. Поставио је питања: због чега је способност разумевања прочитаног повезана са познавањем речника и како се стиче речник читања (односно значење речи)? Аутор сматра да је неопходно применити модел усвајања речника са моделом сазнања. Тај модел потврђује да су ширина и дубина речника критични и важни за разумевање прочитаног текста. Дубина познавања речника води ка потхрањивању речи и њиховог значења. То потхрањивање представља организоване, повезане информације које укључују значење, фигуративну употребу и повезане концепте (према Димић, 1997а).

Quadvlieg (1998) је приказао рад Института у Ротердаму и њихов експериментални програм на побољшању читања. Експеримент у раду са децом се састојао од добре припреме за читање, овладавања основним техникама читања и основним стадијумима за разумевање прочитаног текста, а односио се на побољшање читања али и развој говорног језика.

McEvoy, Marschark и Douglas (1999) дају студију организације вербалног концепта код глувих и чујућих одраслих особа. Испитивали су семантичке асоцијације речи које су или повезане или не са звуком. Уочене сличности или разлике између семантичке асоцијације речи, код глувих и особа које чују, могу се упоредити са речима које су или повезане са звуком, или не.

Goldin-Meadow и Mayberry (2001) сматрају да читање захтева познавање језика и да је за добро читање неопходно постојање везе између језика и писане

речи. Они сматрају да глува и наглува деца имају тешкоће у оба наведена аспекта, што најчешће доводи до тешкоћа у читању. У овом истраживању, обављеном у Америци, они су проучавали утицај знаковног језика на учење читања. Њихов закључак је да познавање знаковног језика помаже у учењу читања. Нека од својих истраживања базирани су на проучавању везе између познавања знаковног језика и писане речи у настојању да утврде на који начин знаковни језик може помоћи у савладавању процеса писмености и процеса читања.

Истраживање у Холандији имало је за циљ да покаже да ли познавање холандског знаковног језика помаже у препознавању речи код глуве деце. Вршено је на узрасту деце од 6-10 година који су имали тешко оштећење слуха. Они су похађали наставу у школи за глуву децу и користили су и вербалну и знаковну комуникацију. Испитивани ученици су претходно тренирани да повежу писану реч са задатом сликом (знаком). Пре и после тренинга тестирани су тестовима путем компјутера. Резултати су показали значајно повећање препознавања речи после тренинга, као и знатно боље резултате када се упоредо са вербалним говором учи и знаковни језик (Wauters, Knoors, Vervloed, Aarnoutse, 2001).

Loeterman, Paul и Donahue (2002) истичу да је лошим читачима (укључујући и глуве и наглуве) неопходно увести систематску наставу у области познавања речи и речника, пре него што могу постати независни у читању. Постоји схватање да су инструкције у области развоја и усвајања речника ефикасније, него ослањање на самостално читање и схватање контекста. Аутори постављају питање који је тип систематске наставе најефикаснији за глуве и наглуве ученике? Сугеришу да су најбољи они приступи који наглашавају коришћење семантичких карата, семантичке анализе, игре речима и дискусије о речима. Они истичу да је за успешно читање неопходно савладати више од једне димензије сваке речи. Аутори дају и неке примере како се ради на идентификацији и на дубини речи и да се фокус налази на питањима везаним за сва значења речи.

Нажалост, многи наставници глуве и наглуве деце су наставили да користе традиционалну наставу у којој је фокус на учењу појединачних, изолованих значења сваке појединачне речи.

Dillon i Pisoni (2004) су дали анализу резултата понављања бесмислених речи код 76 деце са кохлеарним имплантом. Степен понављања бесмислених речи је везан за фонолошку способност и читање (као и код деце која чују). Уочили су да ниво бесмисленог понављања зависи од нивоа спремности за читање и самог читања.

Marschark, Convertino, McEvoy и Masteller (2004) су истраживалки таксономску организацију менталних речника код глувих и чујућих студената. Резултати показују да је организација лексичког знања у обе групе слична, али са јачим асоцијацијама између имена категорија и примера код ученика који чују. Такође су уочили да глуви ученици који су бољи читачи остварују резултате приближније чујућим вршњацима. Ови резултати имплицирају интеракцију између познавања речи, укупног знања и писмености ученика, наглашавајући потребу да се наставне методе прилагоде различитим ученицима.

Истраживањима разумевања читања и способношћу препознавања речи бавили су се и Wauters, Von и Tellings (2006) у Холандији. Разумевање прочитаног текста испитивао је код 464 глува детета, а препознавање речи код 504 глува детета узраста од 6 до 20 година. Резултати показују да је ниво разумевања прочитаног код глуве деце знатно нижи од нивоа разумевања код деце која чују. У просеку, постигнућа глуве деце су на нивоу чујуће деце првог разреда. С друге стране ниво препознавања речи код глуве деце еквивалентан је нивоу препознавања код деце која чују. Иако аутор сматра да су разумевање прочитаног и препознавање речи повезани, узрок тешкоћа и отежано разумевање код глуве деце није сасвим разјашњено. По њему, постоје и додатни фактори који делују на разумевање прочитаног код глуве деце.

Coppens, Tellings, Verhoeven и Schreuder (2010) су испитивали познавање речника код ученика од трећег до шестог разреда, а посебно у односу на речник глувих и наглувих ученика. Укупно је испитано 394 ученика уредног слуха и 106 глувих и наглувих ученика и то на два теста: познавање речи и употреба речи. Резултати показују да је већина ученика са уредним слухом достигла норму за свој узраст, док већина глувих и наглувих ученика није.

Parault, Williams (2010) су у својој студији настојали да истраже однос између мотивације за читање, количине читања и разумевања текста код одраслих глувих и наглувих особа. Дошли су до закључка да мање од 50% глувих ученика напусти средњу школу савладавши читање на нивоу четвртог разреда. Они постављају питање како та чињеница утиче на њихову мотивацију и количину читања у одраслом периоду. Истраживање је обављено на узорку од 30 особа уредног слуха и 24 глуве особе и показало је да глуви учесници, упркос ниског нивоа савладаности читања, показују значајно виши ниво мотивације за читање од чујућих. Статистички значајне разлике у количини читања, између ове две групе испитаника, нису пронађене. Најбољи предиктор разумевања текста код глувих учесника јесте мотивација и заинтересованост за читање.

Banner и Wang (2011) су у својој студији истраживали ефикасне стратегије читања које користе глуви одрасли читачи и поредили их са глувим читачима који су били студенти. Истраживање је обухватило 11 особа: 5 глувих одраслих (од 27 до 36 година старости) и 6 глувих студената (од 16 до 20 година). Методе процене укључивале су интервју и "мисли гласно" процедуре. Током читања испитаници су три пута прекидани да би одговорили на постављена питања о њиховим унутрашњим когнитивним процесима. Резултати показују да су се у обе испитане групе (и код одраслих и код студената) појавиле висока читалачка обученост и висок ниво читалачких стратегија, али и лошији читачи који су показали низак ниво читалачких стратегија. Само најбоље обучени читачи показали су ширину и дубину стратегија, и то: изграђивање значења, праћење и побољшање разумевања и евалуацију разумевања. Аутори наводе да се већина студија бави истраживањима лошијих читача, а да је мањи број истраживања посвећен добрим читачима и да можда у томе леже одговори како побољшати квалитет читања и разумевања прочитаног код глувих и наглувих.

Coppens, Tellings, van der Veld, Schreuder, Verhoeven (2012) су у свом раду испитивали утицај слушног статуса на развој речника читања. Тачније, лонгитудиналним истраживањем су испитивали промене лексичке компетенције код глувих и наглувих ученика (од четвртог до седмог разреда). Уочили су да је развој лексичких способности код деце са губитком слуха стабилан током времена, тј. остаје релативно исти (за разлику од деце која чују). Едукативни

програми, коришћење знаковног језика код куће, интелигенција, коришћење слушних уређаја и време настанка глувоће могу објаснити разлике између њих и деце која чују.

Аутори Daigle, Berthiaume и Demont (2012) наводе резултате једногодишње студије о истраживању графофонолошких процеса код глувих читача француског језика. Познато је да глуви читачи имају фонолошке дефиците у односу на своје вршњаке уредног слуха, али се често у различитим студијама наилази на опречне резултате. Деветнаест глувих једанаестогодишњака је поређено са млађим читачима уредног слуха који се налазе на истом нивоу читања. Разматране су две варијабле: тачност одговора и латенција. Добијени резултати показују да глуви читачи врше анализу писаних ајтема на графофонолошком нивоу и да су ти процеси повезани са способношћу читања. Резултати глувих ученика су упоредиви са резултатима млађих читача уредног слуха који се налазе на истом нивоу читања.

На основу резултата многих истраживања можемо закључити да глува и наглува деца показују знатно нижи ниво разумевања прочитаног од њихових вршњака који чују (Traxler, 2000). Само 4% глувих и наглувих ученика је читало на нивоу својих чујућих вршњака. Сиромашан вокабулар (по величини али и дубини семантичког разумевања) код глувих и наглувих ограничава њихово разумевање при читању (Wauters, Van Bon, Tellings, van Leeuwe, 2006). Студије показују да је обим вокабулара код глувих и наглувих ограничен (Kelly, 1996; Pittman, Lewis, Hoover, Stelmachowicz, 2005), али је и њихово разумевање вокабулара мање дубоко (Kelly, 1996; Paul, Gustafson, 1991; Traxler, 2000).

Lane и Baker (1974) истичу максималну употребу слушних остатака, орални начин комуникације, континуирану едукацију и социоекономски статус као важне факторе напретка читања глуве деце.

### 5.2.3. ЧИТАЊЕ ДЕЦЕ СА КОХЛЕАРНИМ ИМПЛАНТОМ

Dillon, de Jong и Pisoni (2012) говоре о фонолошком развоју, читању и познавању речника деце са кохлеарним имплантом. Они наводе да је код деце уредног слуха нађено да је вештина читања уско повезана са фонолошким развојем, тј. са фонолошком свесношћу. Они су користили неколико стандардизованих тестова за читање и фонолошку свесност код 27 деце школског узраста који имају кохлеарни имплант. Добили су да се око две трећине испитане деце налази на или око нивоа (фонолошког и читалачког) својих чујућих вршњака. Успешност у читању је високо повезана са нивоом фонолошке свесности. Ова корелација остаје иста када се контролишу варијабле година приликом тестирања и перцепције говора. Међутим, ова корелација је значајно мања када се укључи и питање величине речника. Овакви резултати сугеришу да је величина речника посредан фактор у односу између фонолошког развоја деце и способности читања (овакви резултати добијени су и код деце уредног слуха).

Лонгитудиналну студију, током три године, о односу између раних фактора (однос мајке и детета) који могу да утичу на фонолошки развој деце и вештину читања спровела је група аутора DesJardin, Ambrose и Eisenberg (2009). Узорак је чинило 16 кохлеарно имплантиране деце. Интеракција мајки и деце снимана је током читања две бајке, а говорно-језичке вештине процењиване су путем Reynell Developmental Language Scales-third edition. Након три године фонолошки развој, читалачке и језичке вештине процењене су путем Phonological Awareness Test the Woodcock–Johnson-III Diagnostic Reading Battery и Oral Written Language Scales.

Добијени резултати указују на то да ране експресивне оралне вештине и језичке технике које користе мајке (нпр. питања отвореног типа) током читања књига, приповедака и бајки доприносе развоју читања и писмености код деце. Аутори дају смернице за професионалце да на време обезбеде подршку за учење читања и савладавање писмености деци са кохлеарним имплантом на предшколском узрасту.

Fagan, Pisoni, Horn, Dillon (2007) су испитивали 26 деце узраста од 6-14 година (дужина коришћења импланта је била од 3 до 11 година). Резултате

субтестова добијених путем Developmental Neuropsychological Assessment (NEPSY) су поредили са стандардизованим тестовима речника и читања и утврдили статистички значајне корелације. Резултати доприносе бољем разумевању предности кохлеарне имплантације и когнитивних процеса који прате промене у периоду након имплантације.

Критичку анализу емпиријских студија за оцењивање писмености, способности читања, као и других области академских постигнућа деце са кохлеарним имплантом дају аутори Marschark, Rhoten, Fabich (2007). Досадашње студије дају предности развоју слушања, језика и говора и то тако да су рана имплантација и дужи период коришћења импланта повезани са вишим академским постигнућима. Ова студија не пориче бенефите од ране кохлеарне имплантације, али сугерише и неке променљиве емпиријске резултате. Прегледом литературе у области читалачких постигнућа сугеришу на недостатак конзистентних налаза, а као узрок наводе тешкоћу контроле променљивих, као што су време имплантације, језичке вештине пре имплантације, способност читања пре имплантације и континуитет коришћења импланта. Студије о академским постигнућима, изузев читања, су доста ретке. Аутори наводе методолошке недостатке постојећих истраживања, као и теоријске и практичне смернице за будуће студије.

#### **5.2.4.НАЧИНИ КОМУНИКАЦИЈЕ ДЕЦЕ СА КОХЛЕАРНИМ ИМПЛАНТОМ**

Mikić, Mirić, Babić (2007) сматрају да је увођење кохлеарне имплантације код деце са урођеним оштећењем слуха довело до значајног напретка у рехабилитацији слушања и говора, убрзања говорно-језичког и когнитивног развоја и интеграцији у чујућу средину. Они су упоредили слушну функцију 230 чујуће деце старости 0-24 месеца са групом од 32 кохлеарно имплантиране деце и 40 деце са веома тешким оштећењем слуха која носе слушне апарате. Добијени резултати указују на то да кохлеарно имплантирана деца имају знатно бржи развој слушне функције од деце која носе слушне апарате.



Preisler, Tvingstedt, Ahlstrom (2002) истичу да су обрасци комуникације између родитеља и деце, садржај и сложеност дијалога, вршњачка интеракција, као и употреба знаковног језика у комуникацији битни фактори који објашњавају резултате кохлеарне имплантације и њен утицај на индивидуални развој детета.

Исаковић, Остојић, Микић (2011) анализирају резултате новијих истраживања о квалитету живота особа са КИ и променама које настају након уградње кохлеарног импланта. Аутори закључују да је кохлеарни имплант позитивно утицао на квалитет живота глувих без обзира на узраст или инструменте који су коришћени. Посебни квалитативни помаци видљиви су социјалном функционисању, личној сигурности, комуникацији, функционисању код куће и у породичном окружењу.

Већина истраживања о раној кохлеарној имплантацији фокусира се на перцепцију говора, говорни и језички развој и развој комуникације. Мањи број се односи на родитељска очекивања, бригу и стрес пре одлуке на уградњу импланта (Archbold, Sach, O'Neill, Lutman, Gregory, 2006, 2008; Ingber, Dromi, 2009; Zaidman-Zait, 2008). У овим студијама највеће родитељске бригае односе се на доношење одлуке о имплантацији, дугорочне ефекте имплантације, безбедност операције и техничке карактеристике уређаја, развој говора и језика, начине и могућности образовања и социјалне интеграције деце.

Код сасвим мале прелингвално глуве деце је важно радити на развоју аудитивне меморије да би се подстакло развој рецептивног и експресивног говора и постигли оптимални резултати уградњом кохлеарног импланта (Nirarko, Blankenhorn, 2003).

Многи аутори, истичући предности имплантације указују на бенефите као што су развој говора и језика, интеграција у редовни систем образовања, боља школска постигнућа, касније запошљавање и социјалну интеграцију, односно бољи квалитет живота имплантиране деце (Archbold, Lutman, Gregory, O'Neill, Nikolopoulos, 2002; Kelsay, Tyler, 1996; Nikolopoulos, Lloyd, Archbold, O'Donoghue, 2001; Sach, Whynes, 2005).

Други аутори, пак, доводе у питање ефикасност кохлеарног импланта у идентификацији сигнала неопходних за процену емотивног стања говорника.

Тако, Most и Aviner (2009) у својој студији оцењују предност кохлеарне имплантације у перцепцији емоција, у зависности од времена имплантације, а поредећи резултате са корисницима слушних апарата и адолесцентима уредног слуха. Испитаници је требало да идентификују срећу, љутњу, изненађење, тугу, страх и одвратност. Емоционални садржај је смештен у исте, неутралне реченице. Стимулуси су представљени аудитивно, визуелно и аудио-визуелно. Резултати показују бољу звучну идентификацију учесника уредног слуха у односу на обе групе са слушним оштећењем. Такође, у групи испитаника са оштећењем слуха нису уочене разлике у зависности од начина презентације стимулуса (док су у групи испитаника са уредним слухом најбоље перципирана емотивна стања представљена аудио-визуелним путем).

Славнић, Остојић, Ђоковић (2007) сматрају да деца након кохлеарне имплантације имају знатно бољи однос према себи, родитељима и непознатима. Она показују нижи степен агресивности и зависности и већу мотивацију за учење говора (због побољшаног слушања).

Huttunen, Välimaa (2010) су испитивали начине комуникације и социоемоционални развој кохлеарно имплантиране деце у њиховом свакодневном окружењу. Испитивали су 18 деце имплантиране на узрасту од 3 године и 4 месеца са уредном невербалном интелигенцијом. Родитељи су попунили упитнике након 6 месеци од уградње импланта, а затим и сваких годину дана током пет година. Добијени подаци указују на прелазак са употребе знакова на говор, затим промене у вокалном понашању деце и језичком развоју. Такође се уочава смиривање деце, повећан осећај самопоуздања и сигурности у друштвеном окружењу. Најјучљивије промене увиђају се годину дана након имплантације, док пет година након имплантације две трећине деце показује независност са својим вршњацима. Аутори изводе закључак да кохлеарна имплантација доноси велике бенефите у психосоцијалном развоју глуве деце.

Fagan и Pisoni (2010) су испитивали рецептивни речник код глуве деце са кохлеарним имплантом. У истраживању је учествовало 23 глуве деце, узраста од 6-14 година, којима је кохлеарни имплант уграђен између 17 месеца и 6 године живота. У истраживању је коришћен Peabody Picture Vocabulary Test, Third Edition

(PPVT-III). Анализиране су дечје грешке и тешкоће у разумевању специфичних лексичких садржаја и рачунала се аритметичка средина у односу на слушни узраст, хронолошки узраст (године имплантације). Добијени скорови се налазе испод просечних вредности, али упркос томе испитаници су показали разумевање теста у оквиру свих испитиваних категорија и није се појавио непропорционалан број грешака у било којој области. Дечје познавање речника је сразмерно броју година протеклим од имплантације, као и говорно-језичком искуству којем је дете било изложено.

Да ли је реално очекивати адекватне говорне вештине код деце са кохлеарним имплантом која похађају аудитивно-оралну рехабилитацију од предшколског периода? Које карактеристике условљавају и предвиђају успех говорно-језичког развоја у овој популацији? Да ли су деца са кохлеарним имплантом успешнија у неким језичким областима од друге глуве деце? Одговоре на ова питања покушавају да дају Geers, Moog, Biedenstein, Brenner и Hayes (2009) у својој студији. Они су путем стандардизованих тестова анализирали језичке вештине код 153 деце са кохлеарним имплантом, просечног узраста 5 година и 10 месеци, а који похађају програме аудитивно-оралне рехабилитације у САД. Резултате адекватне узрасту, остварило је 50% деце у оквиру рецептивног речника, 58% у оквиру експресивног речника, 46% деце на тестовима вербалне интелигенције, 47% деце у рецептивном језику и 39% деце у експресивном језику. Регресионом анализом, након контролисања ефеката невербалне интелигенције и образовања родитеља дошло се до закључка да деца имплантирана на млађем узрасту имају боље резултате на свим датим тестовима, као и да неке области језика представљају већу тешкоћу од других. Дискутовано је о даљим смерницама за едукаторе глуве деце.

Број деце са уграђеним кохлеарним имплантом драматично је порастао у протекле две деценије, наглашавају Leigh, Maxwell-McCaw, Vat-Chava, Christiansen (2009). С обзиром на њихове потенцијалне проблеме у сфери психосоцијалног прилагођавања циљ истраживања је био да се процени утицај импланта на функционисање 57 адолесцената са и без кохлеарног импланта. Користили су валидиране упитнике које су попуњавали сами адолесценти, њихови родитељи и наставници. Адолесценти са кохлеарним имплантом

претендују да припадају култури чујуће популације, док они без импланта више претендују да припадају популацији глувих. Без обзира на извор података (адолесценти, родитељи или наставници) између ове две групе није било разлике када су се поредиле различите психосоцијалне варијабле. Уместо да врши директан утицај на психосоцијалне варијабле које се процењују у овој студији, кохлеарни имплант посредно, путем школског окружења и културе, врши утицај на резултате ове студије. Аутори сугеришу дања истраживања.

Аутори Watson, Hardie, Archbold, Wheeler (2008) су путем упитника који су послати родитељима кохлеарно имплантиране деце у Великој Британији настојали да утврде колико и како су се променили начини комуникације имплантиране деце пет година након имплантације. Од 142 попуњена упитника, њих 119 указује на промене начина комуникације у породици. У 113 случајева промене се односе на побољшање комуникације путем говора, а 6 случајева указује на побољшање комуникације путем знаковног језика. Одговори родитеља сугеришу да је њима најбитније да деца у будућности побољшају своју комуникацију, било да је она говорна или знаковна.

James, Rajput, Brinton, Goswami (2008) су испитивали фонолошку свест, вокабулар и способност читања код 19 деце са кохлеарним имплантом (деветоро деце је имплантирано на узрасту између 2 и 3,5 године, а десеторо између 5. и 7. године). Учесници су тестирани два пута у току једне године. Резултати способности читања су поређени са резултатима деце са уредним слухом, млађег узраста. Раније имплантирана деца показују боље резултате на фонолошком тесту, тестовима речника и читања. Уочене су велике индивидуалне разлике међу испитиваном децом, док најбоље резултате остварују два испитаника која су имплантирана у каснијем детињству.

Conway, Karpicke, Pisoni (2007) наводе да је још увек недовољно истражен когнитивни фактор који у великој мери утиче на исходе у развоју језика. Досадашњи резултати наглашавају важност истраживања индивидуалних разлика у когнитивним способностима, као начин да се разуме и објасни језик глувих, нарочито након кохлеарне имплантације.

Schick, Marschark, Spencer (2006) говоре да се у последњој деценији догађају велике промене на пољу истраживања глувоће. Spencer, Marschark (2003) наводе да је, нпр. у Аустралији имплантирано више од 80% глуве деце, а да и у САД-у у великој мери утиче на промене живота како истраживача, тако и глуве деце и њихових родитеља.

Новија истраживања односе се на утицај кохлеарног импланта на развој језика, емотивни и социјални развој, али се још увек мало зна о академским постигнућима ове деце, вршњачким интеракцијама и когнитивном развоју.

Конзистентни налази добијају се у истраживањима која обухватају развој говора код глуве деце са кохлеарним имплантом (Spencer, Marschark, 2003). Све новије студије указују на значајна побољшања у развоју говора ове деце, по фазама кроз које пролазе деца која чују, али и знатно брже него код деце са слушним апаратима (Blamey, Sarant, Paatsch, 2006; Paatsch, Blamey, Sarant, 2001; Tobey, Geers, Brenner, 1994; Tye-Murray, Kirk, 1993).

Процес развоја говора код деце са кохлеарним имплантом је знатно спорији него код деце која чују, а разумљивост њиховог говора такође представља изазов (нарочито код деце са конгениталним губитком слуха) истичу аутори неких истраживања Serry и Blamey (1999) и Spencer (2004).

Мирић, Остојић (2008) су испитивале употребу природног геста који прати радњу или вербални исказ детета (претходи развоју вербалног говора или знаковног језика). Занимала их је учесталост гестова и говора у међусобној комуникацији деце, као и усвајање нових речи и знакова код деце са слушним апаратима и кохлеарним имплнтотом. Дошло се до следећих резултата: број различито употребљених гестова и речи расте са узрастом, природни гестови преовлађују у комуникацији деце на млађем предшколском узрасту, док деца са кохлеарним имплантом комуницирају вербалним путем и са узрастом користе све мање гестова. Аутори закључују да је децу оштећеног слуха, од најранијег узраста неопходно обучавати одређеном комуникацијском систему и то: децу која расту уз чујуће родитеље у правцу савладавања оралног говора, а децу која расту уз глуве родитеље у правцу знаковног језика.

## 6. ФОРМИРАЊЕ ПОЈМОВА

У тренутку када се први пут научи, нова реч се не налази на крају, него на почетку свог развоја, и увек је у том периоду незрела реч. Постепен унутрашњи развој њеног значења изазива и сазревање саме речи. Развој смисаоности говора овде, као и свугде, представља основни и пресудан процес у развоју мишљења и говора код детета.

Дете не одабира значење за реч. Оно га добија у процесу говорне комуникације са одраслима. Дете прати говор одраслих, усвајајући конкретна значења речи, која су већ утврђена и њему готова дата. Оно не ствара свој говор, него усваја готов говор одраслих који га окружују (Vigotski, 1996).

Vasić (1977) сматра да деца постављају питања у вези са оним што непосредно виде око себе и прве речи које науче добијају значења у вези са специфичним стварима и предметима са којима су дошли у додир. Значење речи у дечјем говору постепено се приближава значењу речи у говору одраслих. Погрешно би било сматрати да оно што означава општи појам за одраслог представља општи појам и за дете. Постепен процес усвајања речи део је васпитања и образовања и деца постепено откривају да значења која речи имају у говору нису апсолутно истоветна са значењима која те исте речи имају у њиховом говору. Она постепено сазнају да неке речи имају и нека друга значења.

Узнадзе (1966) сматра да се контакт између детета и света одраслих успоставља веома рано. Дете од самог рођења расте у атмосфери средине која се споразумева говором и веома брзо почиње да само примењује механизам говора. Оно се не служи комплексима бесмислених гласова, већ речима и током времена их обогаћује са све више значења. Може се сматрати да дете сразмерно касно достиже онај степен социјализације свог мишљења који је неопходан да би се изградили сасвим развијени појмови, иако се веома рано почиње служити речима и добро схватати себе и одрасле.

Због тога је јасно да реч, пре него што достигне степен сасвим развијеног појма, може преузети његову функцију и служити људима као средство споразумевања.

Отуда је јасно – каже Узнадзе - да реч, пре но што достигне ступањ пуноважног појма, може преузети његову функцију и служити људима као оруђе споразумевања (према Vigotski, 1996).

Lurija (1982) истиче да се процес разумевања значења речи састоји увек у "избору значења између многих могућих". Он се остварује анализирањем односа у коме се јавља реч у општем контексту и савлађивањем неадекватног, непосредног разумевања речи повезане са смислом речи, са учесталошћу употребе појединих значења.

Vasić (1977) истиче да речи могу да буду схваћене у различитим степенима потпуности опсега њиховог значења. Један од задатака учитеља је да, према узрасту, проширује значење једних те истих речи научених још у најранијем детињству.

Vigotski (1996) проучава развој дечјег мишљења у процесу школског учења. Он настоји да разјасни да ли постоји објективна разлика у развојном току свакодневних - спонтаних и научних појмова (како их је условно назвао), у чему се она састоји и како се може изучавати.

Виготски сматра да се научни појмови такође развијају, да се не усвајају готови и да имају огроман значај за развој мишљења код детета. Научни појмови започињу свој живот од оног нивоа до кога још у свом развоју није дошао дечји спонтани појам. То би значило да се научни појмови развијају у правцу супротном ономе којим се развија спонтани појам детета, али су та два процеса изнутра тесно повезана.

Спонтани појмови настају у дечјем свакодневном искуству, засићени су реалним и конкретним садржајима. Они не поседују способност апстраховања и иако их дете користи у спонтаном говору њима не може вољно управљати и вербално их дефинисати у односу на друге појмове.

Научни појам настаје у систему појмова и у односу с другим појмовима. Његово настајање не почиње непосредним суочавањем са стварима, него испосредованим односом према предмету. Слабост научних појмова је вербализам, недовољна засићеност конкретним, док је њихова предност у способности да се вољно искористе.

Усвајањем спонтаног појма дете у већој мери стиче увид у предмет него у сам појам, док усвајањем научног појма дете од самог почетка боље доводи до свести појам него предмет који он представља.

У формирању појма учествују све елементарне интелектуалне функције, у нарочитом споју, при чему је средишњи чинилац те операције функционална употреба речи као средства вољног усмеравања пажње, апстраховања, издвајања појединих својстава, њиховог синтетизовања и симболизовања помоћу знака.

## **6.1. ФОРМИРАЊЕ ПОЈМОВА КОД ГЛУВЕ И НАГЛУВЕ ДЕЦЕ**

Код глувог и наглувог детета заостаје читав језички и интелектуални развој. Застој у развоју појмова, одражава се на богаћење речника, на претварање пасивног речника у активни вербални речник, на развој логичког мишљења и изражајни говор у целини, а самим тим и на разумевање и усвајање знања.

Психолог А. А. Љубљинска (1954) истиче да је без говора, без речи очигледност нема. Она задржава сазнање детета на нивоу конкретног и посебног, не дајући му могућност да пређе на ниво апстрактног, што значи да открије оно битно...(према Ćukovski, 1986).

Симоновић (1967) истиче да већ на раном узрасту долази до битног разликовања у формирању првих појмова између глувог и чујућег детета. Упоредо са визуелним сликама дете ствара и акустичке слике и почиње их повезивати међу собом. Глуво дете ствара појам о свету око себе само на основу визуелних слика, док му акустичке слике остају потпуно непознате. Аутор сматра да глува особа нема апстрактне појмове, јер се њен процес мишљења одвија само у границама онога што може видети.

Према Luriji (1982) глвонемеи који не усвајају говор у процесу живе интеракције, него у процесу посебног обучавања, често усвајају само једно, уско значење речи и не овладавају "флексибилном полисемијом " речи која омогућава да се значење мења у зависности од контекста. Због тога се задатак глвонемога детета при усвајању језика не састоји у једноставном усвајању одређеног речника, већ у усвајању речника које је умногоме сложеније због постајања полисемије и хомонимије речи које се могу одгонетнути само у контексту. Са једне стране се



указује на многозначност речи при употреби, а са друге стране та иста реч може имати неколико речничких значења.

У перцептивној слушној меморији, после лингвалне фазе, формирају се акустичке слике речи матерњег језика (око 4. године живота детета). Речи се памте као целина и слушају се целе речи које се не смеју делити на елементе. Виготски је то назвао "говорно мишљење".

Реч се односи на читаву категорију, класу објеката, а никада на само један објекат – предмет. Значи, да бисмо потпуно усвојили значење једне речи потребно је да је чујемо у потпуности, у свим њеним деловима. Ту, код деце оштећеног слуха, настаје проблем. Реч – појам не чују правилно, самим тим не схватају њено потпуно значење и правилно је не репродукују.

Рад на формирању појмова представља важан сегмент у раду са глувом и наглувом децом. Правилним формирањем појмова омогућавамо глувом детету да представе које код њега постоје буду деномиране, тј. да дете нађе вербални израз и тако своје мисли ослободи од гестовног означавања предмета или радњи. Треба давати нове појмове, а већ усвојене стално проширивати, како би постали трајна својина детета.

Дете је усвојило појам када је схватило да је реч само знак за предмет, појаву и догађај и да саопштавајући ту реч преноси на другог своје мисли, осећања (Димић, 2003).

Савић (1986) истиче да глувом детету морамо давати појмове - речи, као материјални супстрат мишљења од кога ће стварати говор. Обим, квалитет и количина појмова које треба дати глувом детету условљени су природом глувоће. Глуво дете ће знати оне појмове - речи којима га ми научимо. Једном научена реч и њено значење у свести глувог детета егзистирају изоловано, у контексту у којем су научене, док се речи са истим значењем не повезују у исту категорију.

Он наводи посебне принципе формирања појма код глуве деце:

- 1) реч – појам мора бити испуњена конкретним садржајем;
- 2) речи – појму се мора обезбедити даљи развој;
- 3) у свакој речи – појму мора постојати елемент апстракције;
- 4) реч – појам мора бити крајње диференциран од сваког другог појма.

Ови принципи имају за циљ да формирањем појма код глувог детета појам

"одлепе од конкретног предмета" и учине га средством развоја мишљења и усвајања појмова вишег ранга – апстрактних појмова – које ће оно самостално употребљавати у свакој ситуацији.

Вујасиновић и Димић (2000) сматрају да су појмови резултат мишљења које зависи од тачности и прецизности схватања, док су речи озвучени симболи тог мишљења. Ако су појмови нејасни не могу бити јасне ни мисли, а ни употреба речи неће бити правилна и адекватна. Најјаснији су они појмови који се опажају чулима. Да би се појмови изразили речима потребно је вежбати, усавршавати развијати и богатити речник. Посебно је важно развијати следеће појмове и категорије речи: појам о боји, облику и особинама, појам простора, појам о себи, појам о времену, појам о броју и количинама.

Ostojić (2004) истиче да наглуво дете чује само делове речи – појма или, код оштећења тежег степена – само неке гласове од којих је реч састављена. Формирање класа појмова и семантичког значења у тим условима је јако отежано или потпуно прекинуто. Тај проблем је јако изражен код деце која имају оштећење слуха од рођења, па немају никакво искуство у слушању комплетне речи.

Мајклбаст (1964) сматра да свако глуво дете стиче различита искуства која добијају смисао или значење. Та смисаона искуства су основа за стицање речи које треба да симболизују искуство. Повезаност искуства са симболима дешава се на основу унутрашњег језика. Када се унутрашњи говор учврсти дете почиње да разуме. Глуво дете ће научити да разумева изговорене речи преко визуелних симбола (читање са усана) и оно ће размишљати речима, али не аудитивним, вербалним, већ речима како оне изгледају виђене не уснама говорника (према Ковачевић, V., 2000).

Isaković, Vujašinović (2008) сматрају да на успешност читања говора са усана у великој мери утиче и степен познавања појмова у говорном и знаковном језику. Адекватно усвојени и стабилни појмови се добро читају чак и када је видљивост гласова од којих су састављени слаба. Појмови који су често у употреби, са којима деца имају искуства, и поред слабије читљивости не представљају проблем при читању са усана.

Димић, Исаковић, Вујасиновић (2006) на основу свог истраживања закључују да научене појмове треба стално користити, обогаћивати њихово значење и стављати их у разне контексте како би постали дечја стална својина. Посебну пажњу треба посветити правилном постављању питања, која би се користила спонтано и слободно у свакодневним говорним ситуацијама.

Глуво дете никада не треба учити изолованим речима, јер су изоловане речи мртве речи. Речи треба учити у мисаоним целинама, у фразама и у међусобним контекстима. Можемо рећи да је појам савладан тек онда када се код детета појави потреба да га употреби у свакодневним, различитим, животним ситуацијама. Он тада постаје његова трајна својина и активни фонд његовог говора. Међутим, изграђене појмове не треба запостављати. Често им се треба враћати, проширивати њихово значење и употребну вредност. У пракси се догађа да научене појмове дете користи само у школи, за наставника, за оцену, не схватајући њихову употребну вредност.

## 7. РЕЧНИК

Испитујући дечји речник можемо добити много података о законитостима развитка дечјег говора. Нажалост, у нашој језичкој литератури још увек је мали број података о законитостима развитка дечјег речника и развоју значења речи код детета. Оваква истраживања, посебан значај, имају за област којом се ми бавимо.

Глува и наглува деца видно заостају у развоју речника, говорном и лексичко-семантичком развоју. Често, дечји речник користимо као један од битних показатеља развоја говорне активности, јер анализирамо елементе-речи које су носиоци значења.

Због тога, изналажење теоријских и практичних решења за превазилажење проблема са којима се у развоју говора глуве и наглуве деце сусрећемо, представља посебан изазов.

Лукић (1982) истиче разлоге за важност изучавања дечјег речника. То је, пре свега, чињеница да су речи носиоци појмова (овладавањем речима дете почиње овладавати појмовима); праћење развоја дечјег речника је одличан показатељ његовог психолошког развоја; реч је лакше дефинисати него реченицу или неки други вид говора; испитивање речника омогућује разноврсна даља испитивања итд.

Речник је динамични облик говорног и језичког понашања једне личности (Васић, према Савић, 1986).

Речник – 1. све речи неког језика систематизоване по неким правилима. Процењује се да речници савремених језика садрже и до милион речи; 2. речи које разуме савремен образован човек ("пасиван речник") а то може износити до 100 000 речи; 3. речи којима се савремен образован човек служи у свом усменом и писаном изражавању – "активан речник" ( до 10 000 речи); 4. речи којима се служи у свакодневној комуникацији, око 1000 речи; 5. речи којима се служи у посебном емоционалном стању, или које употребљавају примитивни људи, око 100 речи. Веома је важно како дете у родитељском дому и у школи усваја и

проширује свој речник и како се све успешније укључује у говорну комуникацију (Педагошки лексикон, 1996).

Kristal (1996) дефинише речник као приручник који даје попис речи једног или више језика, обично алфабетским редом, заједно са информацијама о њиховој ортографији, изговору, граматичком статусу, значењу, пореклу и употреби. Процес израде речника познат је под називом лексикографија.

Дечји речник – укупан инвентар речи које дете одређеног узраста користи у комуникацији са другим људима (активни речник) заједно са фондом речи чија значења разуме, а не користи их у активној комуникацији (пасиван речник). Развој речника карактеришу два процеса: усвајање нових класа речи и богаћење постојећег фонда. Двогодишњаци у просеку усвајају све три граматичке категорије: именице, глаголе и тзв. модификаторе (речи које ближе одређују именице и глаголе), а њихов речник садржи око триста речи. Највећи пораст броја речи бележи се између треће и четврте године, док се сваке наредне године дечји речник увећа за око петсто нових речи (Дефектолошки лексикон, 1999).

Речник је публикација, сматра Вугарски (1996) која систематски региструје и тумачи већи или мањи, општији или посебан део укупног фонда речи једног или више језика. Постоје различите врсте речника: једнојезички, двојезички, вишејезички (по броју језика које обрађују); школски, приручни, академски (по намени); општи и специјализовани (по обухвату); етимолошки, историјски, савремени (по временској пројекцији); фреквенцијски (који дају податке о учесталости појединих јединица у текстовима); по слоју језика који захватају - ортографски, акцентолошки, граматички, термилошки, фразеолошки (ту спадају и речници синонима, страних речи, књижевне и дијалекатске лексике и др.); итд.

Дечји речник је најважнија основа дечјег говорног понашања. Већина аутора га дефинише као збир речи које деца употребљавају (Lukić, 1982).

Као што видимо у литератури се речник дефинише на различите начине, док се и означава са више синонима (лексика, лексикон, дечја лексика, дечји речник).

Kristal (1996) navodi da se ne može tačno reћи koliko речи има у којем језику и колико њих знају појединци. Потребе говорника се веома разликују у примитивним и високоразвијеним заједницама, па поједини језици имају између неколико хиљада и неколико стотина хиљада речи. У лексички најбогатијим језицима велики број речи отпада на стручне и друге специјалне речи, док су разлике сигурно мање ако се ограничимо на речи у општој употреби.

Када се говори о броју речи којима баратају појединци у свакодневном животу увиђамо да је вишеструко мањи и код образованих људи у развијеним друштвима износи око двадесетак хиљада. При томе је битно разликовати активну и пасивну лексику, тј. речи које сами употребљавамо и оне које разумемо, тачно или приближно, иако се њима не служимо.

Реч као јединица речника (лексикона, вокабулара) једног језика са свим њеним граматичким облицима и могућим фразеолошким проширењима назива се лексема.

Лексема је апстрактне природе (њена дужина је често већа од једне речи), док су њене реченичне реализације конкретне - реч је јединица синтаксе а лексема је јединица лексикона.

Скуп свих облика једне лексеме чини њену парадигму.

Под богаћењем речника треба подразумевати и богаћење дечјег говорног и дечјег писаног речника. Према Водсу, у седам година је писани речник обично за 50 % богатији од говорног, док је на учитељу да ту разлику постепено смањује са узрастом, наводи Vasić (1980).

Речник читања разликује се од речника који појединац употребљава у свом свакодневном говору и писању. Речник писања је шири од речника из непосредног говора, јер се многе речи при писању лакше намећу и боље одабирају, траже мању аутоматизацију него приликом говорења. То је нарочито изражено на раним узрастима. Са годинама разлике у говорном и писаном језику, и у језику уопште, постају све мање уочљиве.

Помоћу речника процењујемо богатство и развијеност појмова код деце. Рад на развијању дечјег речника не састоји се само из проширивања листе речи које дете треба да зна и из њиховог набрајања. Тај рад односи се на развијање:

1) речника који сачињавају речи које користимо у говору;

- 2) речника који користимо у писању;
- 3) речника речи које препознајемо при слушању;
- 4) речника речи које препознајемо при читању.

Лукић (1982) сматра да испитивања дечјег говора и дечјег речника пружају пуно података о законитостима развитка говора и језика, као и мишљења уопште. Суштина наставе матерњег језика не састоји се само у упознавању матерњег језика, његових особина и структура, већ у стицању способности да се језик користи као незаобилазни чинилац интелектуалног развоја, и то у доба када се на тај развој може највише утицати. Од језички развијене мисли и језичког понашања умногоме зависи усвајање свих знања у школи, развој мишљења и формирање одређеног погледа на свет. На правилно постављеној настави матерњег језика лежи главни део одговорности за правилно формирање говорног (језичког) понашања.

Савић (1986) наводи резултате до којих је у области дечјег речника дошла В. Лукић. Она је установила да 10 најфреквентнијих речи обухвата 31,63% лексичког узорка, а да 100 речи репрезентује 59,15% лексичког узорка, да би 500 речи репрезентовало 79,05% узорка а 1 000 речи, чак 86,34% укупног фонда речи. Првих десет најфреквентнијих речи нашег језика су: облици глагола *јесам*, *везник и*, заменица *себе* или *се*, облици помоћног глагола *бити*, речца *да*, предлог *у*, заменице *ја* и *он*, предлог *на* или временски предлог *кад*. Употребна вредност ових речи се разликује у зависности од узраста.

Немачки лингвиста Кединг је још 1897 године, на узорку од једанаест милиона немачких речи, дошао до следећих података:

- петнаест најчешће употребљаваних речи репрезентује 25% свих речи једног језика или текста;
- шездесет и шест најчешће употребљаваних речи репрезентује 50% свих речи једног језика или текста;
- тристадвдесет најчешћих речи репрезентује 72% свих речи једног језика или текста, итд. Односно, са знањем 320 најфреквентнијих речи једног језика могуће је схватити три четвртине било ког текста у сваком језику.

Овај закон гласи да мали број најчешћих речи сачињава највећи део укупног броја употребљених речи. Према Кедингу 66,37% су тзв. корисне речи а 33,63% су тзв. речи идеје у једном језику.

Касније су многи аутори проверавали овај закон и делимично га кориговали.

Зипф је доказивао да постоји обрнут, али не и нужно пропорционалан однос између дужине неке речи и њене фреквенције, и да дуже речи високе фреквенције имају тенденцију ка скраћивању (нпр. аутомобил - ауто). Могло би се закључити да су у употреби најчешће оне речи које су најкраће, најстарије, морфолошки најједноставније и које имају највише различитих садржаја (према Škiljan, 1980).

## 7.1. РАЗВОЈ И БОГАЋЕЊЕ ДЕЧЈЕГ РЕЧНИКА

Величина речника је број речи којима дете активно располаже и које користи. Број речи се разликује на различитим узрастима и зависи у великој мери од подстицаја и подстрека околине, а пре свега од интелигенције детета. Речник се богати по броју речи, али и по усвајању нових значења већ познатих речи (синоними и хомоними).

У прве две године живота речник се богати споро, а затим расте врло брзо. Савић (1986) наводи број речи по Е. Смит: у првој години 2 речи; у 1,3 години 19 речи; у 1,6 години 22 речи; у 1,9 години 118 речи; а у 2 године већ 272 речи. Психолог Е. Љевина сматра да дете током друге године живота сазнаје да свака реч има одређено значење и да сваки предмет има име.

Деца најпре уче најкорисније, најфреквентније речи, оне које се најлакше и најбрже уче. То су именице (до 18 месеци), глаголи, придеви и прилози (до 16 месеци) а затим предлози и заменице (око 2. године). Када наврши две године, дете има пропорционално мање именица у свом говору, а више глагола, везника, предлога, а нарочито заменице *ја*. Касније број заменица првог лица опада, а јављају се заменице *ми*, *нама* а затим и *ви*. Описни придеви се јављају између 2. и 4. године, истиче Савић.



Захваљујући речи човек може да стварима оперише мислено и када су оне отсутне, да умом обавља радње, експерименте над предметима (Luriја, 2000).

Paul (1989) истиче да су најбољи они приступи изградњи и проширивању речника који у себе укључују семантичку елаборацију и семантичку разноврсност.

Vasić (1977) истиче да се питање развитка речника може посматрати двојако. Као повећање броја речи корисних за усмени и писани вид изражавања, али и као развитак опсега различитих значења у оквиру једне те исте речи, о правом значењу употребљених речи, о њиховом квалитету. Адекватност у изражавању не зависи само од броја речи.

Оног тренутка када дете схвати да предмети имају своје име оно почиње да показује интересовање за њих: почиње процес именовања предмета. Деца верују да ће, ако сазнају имена ствари на неки начин овладати њоме. Можда је управо то узрок великог дечјег интересовања за ствари и узрок постављања многобројних питања у периоду развоја. На раним узрастима у дечјем говору преовлађују именице. Према Штерну – изузимајући узвике, у петнаестом месецу све речи су именице; у двадесетом 75 % су именице; у двадесет трећем месецу 64 % речи су именице, 23 % глаголи, а 15 % остале речи. И у резултатима других истраживача налазимо да у речнику деце до две године 50 – 60 % речи чине именице.

Грубо узевши, генетички ред усвајања појединих категорија речи, је следећи: особене именице, заједничке именице, просте свезе *и, али, тако*, глаголи, предлози са простим односима *на, у*, заменице, придеви за именовање особина помоћу којих предмети могу бити препознати, апстрактне именице, бројеви, прилози.

Развитак појмова предшколског детета повезан је са развитком речника, сматра Матић (1980) и то: од конкретног ка апстрактном, од нејасног ка јасном, од непрецизног до прецизног, од општег ка посебном и од простог ка сложеном, од целине ка деловима, као и од описа ка дефиницији. Аутор наводи истраживања која су вршена на руском и енглеском језичком подручју чији резултати указују да је број и проценат употребљених речи у говору тзв. функционалних речи (предлози, везници, бројеви, узвици, партикуле) мањи од броја појмовних речи (именице, придеви, глаголи, прилози) на свим узрастима предшколског периода.

Прве научене речи су имена појединачних, конкретних и специфичних предмета. Берtrand Расел их назива "речи - предмети". Оне се налазе у основном језику детета и могу бити самостално употребљене. Њихово значење учи се у сусрету са самим предметом, не захтевају постојање других речи које би их боље објасниле. С друге стране, несамосталне речи се усвајају касније, тек пошто је усвојен "језик предмета". Имена особа, заједничке именице, имена животиња, боја ("речи предмети") уче се у присуству самих предмета у првом периоду развитка говора, док се речи које дете учи путем дефиниција уче касније, када су рудиментарни облици језика већ савладани (Vasić, 1977).

Вујасиновић и Димић (2000) истичу да у свом развојном процесу деца поседују активни и пасивни речник, који су подједнако важни. Разлика између активног и пасивног речника је велика, јер је фонд пасивног речника много већи од активног и он уствари представља потенцијални активни речник. Због тога треба стално радити на проширивању како активног, тако и пасивног речника.

Прва и основна чињеница у учењу говора, сматра Савић (1986) јесте изградња, богаћење и формирање речника. Изградња речника обухвата схватање речи, као и њену активну употребу - поседовање речи. Способност да се реч схвати као знак за предмет развија се са узрастом.

Схватање речи је уствари пасивни речник. То је разумевање речи које претходи њиховој употреби. Да би се реч правилно користила мора се знати њено значење – семантика. Пасивни речник је већи од активног тј. говорног речника. Мало дете не схвата реч изоловано, већ у контексту мисли, реченице, фразе. Ако су ове речи још пропраћене гестом, схватање речи у контексту је потпуно.

Активни речник је онај број речи којим се дете служи. Општи, свакодневни речник се користи у свим ситуацијама и учи се раније, брже. У сваком старосном узрасту општи је речник већи од посебног, који се састоји се од речи које се користе у одређеним ситуацијама. Опште се речи уче брже и раније јер су практичније.

Пасивни речник је укупан број речи који нека особа разуме када их чује или прочита, али их не употребљава у активном говору. Тек бољом спознајом значења тих речи и њиховим чешћим понављањем оне прелазе у активни,

флуентни речник. Типичан пример коришћења пасивног речника је говорна комуникација глувих; они многе речи разумеју када их прочитају или шчитавају са уста, али их ретко користе у свакодневном говору (Дефектолошки лексикон, 1999).

Vasić (1977) сматра да је изузетно важно питање разликовања пасивног речника – речника разумевања и препознавања речи, од активног речника или речника употребе. Оваква два речника поседује свако дете. Они се међусобно преклапају, али никако нису исти. Још од раног детињства речник разумевања и препознавања је много већи него активни речник употребе (дете разуме речи много пре него што је у стању да их изговори и употреби). Чак и одрасли људи долазе у ситуацију да реагују на неке речи и препознају их, али их никада неће употребити у свом говору.

У развоју дечјег вокабулара разликујемо општи речник и посебне речнике. Општи речник (чију структуру чине речи општег значења) је богатији од посебних речника. Посебни речници садрже речи специфичног значења које се користе за одређену област. Развој општег речника детета не иде симултано, већ сукцесивно, јер дете развија и користи прво оне речи које су му најлакше и које се највише користе у говору средине, па онда оне које су ређе и теже (Матић, 1980).

Када се једна реч појави у експресивном речнику детета, она има тенденцију да се "уврежи" на тај начин што налази примену у разним животним ситуацијама. Њена функционалност састоји се у повезивању са другим речима, чиме се изграђују граматика и синтакса (Kostić, Vladislavljević, 1995).

Увећање лексичког фонда деце и њихово оспособљавање за адекватно коришћење речи у говору, затим и писаном изражавању, као и разумевање других подразумева вежбе речника.

Најчешће се наводе три проблема (Вучковић, 1993) везана за питање речника и рад на овом подручју:

1. проблем квантитета (односи се на утврђивање укупног фонда активног речника, фонда пасивног речника, као и разлике између ова два речника, а битно је радити на повећању општег речника, претварању пасивног у активни и проширивању пасивног речника).

2. проблем квалитета (ту спада и утврђивање и развијање посебних речника деце (нпр. тематски речник: музика, природа...), правилно коришћење речи и боље изражавање, право и пренесено значење речи, као и свакодневни говорни речник за споразумевање са средином).

3. методички проблем (подразумева вежбе речника у корелацији са различитим областима, али по плану програмских садржаја из области развоја говора. Питање како конкретно радити на квантитативном и квалитативном богаћењу дечјег речника још увек је веома актуелно).

Вербализација онога што је дете видело, чуло и осетило (путем додира, мириса, укуса) један је од начина за употпуњавање значења речи и њену класификацију. Зато је најбољи вид вежбања и проширивања речника захтевати од детета да каже и изрази шта је непосредно видело, осетило, чуло и искусило. За развијање дечјег речника (на најранијем узрасту) корисне су и књиге и сликовнице у којима треба да буду заступљене речи које се најчешће јављају у говору. Много је теже одредити опсег речника одраслих, него опсег речника деце. Индивидуалне разлике произведене интелектуалним, емоционалним, органским и срединским факторима знатно су веће на старијим узрастима. Многи научници сматрају да дечји речник у 14 година износи 10 000 речи, у 21. години живота пење се на 15 000 речи, док је просечни речник одраслог човека око 18 – 20 000 речи (према Vasić, 1977).

Богаћење ученичког речника, у почетку нарочито лексички и синтаксички, а затим и у свему осталом што чини основу, норме и систем стандардног књижевног језика и правописа један је од основних задатака наставе матерњег језика (према Вучковић, 1993).

Речи могу да буду схваћене у различитим степенима потпуности опсега њиховог значења. Крајњи циљ проширивања и богаћења личног речника је: оспособити себе да се речи користе као физички феномен, тј. када су изговорене, чуће, прочитане или написане, тј. да умемо правилно да их изговарамо, чујемо, пишемо, читамо и да све те физичке особине неке речи умемо да везујемо за осмишљени садржај (Vasić, 1980).

### 7.1.1.РЕЧНИК И ГЛУВА И НАГЛУВА ДЕЦА

Ми морамо развијати лексичку страну говора – мисао, фреквентну реч, а начин њеног изговарања је могућ на више начина, наводи Савић (1986).

Основни проблем у развоју говора глуве деце је питање активног речника (речи које се користе у свакодневном говору и свакодневним животним ситуацијама).

У великој мери на развој речника утичу и социјална средина, културни и образовни ниво породице, али и васпитно образовни чиниоци који диктирају правац развоја и формирања језика.

Знати један језик значи имати богат лексички фонд који се користи у комуникацији. Увећање лексичког фонда подразумева вежбе речника, тј оспособљавање слушно оштећеног детета за адекватно коришћење речи у говору. Процес знања, усвајања и коришћења речи тече постепено, а завршава се оног момента када дете исту реч примењује у различитим ситуацијама. Вежбе речника се са предшколском децом изводе кроз игру и у корелацији са свим усмереним активностима (Вујасиновић, Димић, 2000).

Богаћење речника зависи од богаћења непосредног дечјег искуства. Чињеница је да богата и разноврсна средина убрзава усвајање именица, а да занимљиве активности увећавају број глагола у дечјем речнику. Опсег употребе придева, прилога и других речи, које претпостављају способност апстракције, зависи много више од степена интелигенције ученика и степена зрења, него од околине у којој дете живи и његових интересовања. Када се говори о заменицама и предлозима, док дете не сазре до одређеног степена да би их користило, никакво организовано учење неће дати резултате. Редак је случај да дете испод две године може правилно да користи заменице (Гезел наводи да дете са две године стиче способност да правилно користи две заменице, три заменице са три године, а четири до пет заменица тек са четири године). Исто тако деца постепено усвајају просторне односе (и они су тесно повезани са зрењем и искуством). Постепено се усвајају предлози *испод* и *изнад*, и почињу да се користе тек пошто се искуствено доживе (Vasić, 1977).

Херлок (према Савић, 1986) говори да многа истраживања дају приближно једнаке норме развоја говора код деце, јер се говор развија код све деце према једном моделу, готово истоветном, без обзира на језик који се учи. Темпо учења говора зависи од урођене способности детета и од стимулације које оно добија од своје околине.

Представе глувог детета немају име, изражавају се гестом, а говор се учи на посебан и другачији начин који утиче на обим и квалитет њиховог речника. Може се рећи да величина речника, карактер речника, врсте речи и њихова фреквенција зависе од тога којим су речима деца научена од стране наставника (Савић, 1996).

Речници за глуве – јављају се паралелно са учењем говора глуве деце да би се научене речи забележиле, а њихово значење представило сликом. Постоји више типова речника: за нижи узраст – речници у сликама; за виши узраст: дескриптивни речници; за одрасле – речници идиома, синонима (Дефектолошки лексикон, 1999).

Речник се мења у зависности од многих фактора, развија, употпуњава и богати до краја живота. На њега у великој мери утиче узраст, средина у којој се дете налази, искуство, као и интелектуалне способности. Примена речи у активном говору у великој мери нам указује на карактеристике и опште способности једне личности.

Деца слушају један речник, у говору користе други, у писању трећи, док се у читању сусрећу са четвртим речником. Чињеница је да дете почиње да слуша дуго пре него што почне да говори, чита или пише. Речник који слуша убрзо постаје врло велики. У ствари, речник који слушају је многим особама најобимнији речник читавог живота. Кратко време пошто почиње да се повећава речник који деца слушају, она почињу и да говоре. Овај речник се такође повећава великом брзином, тако да је говорни речник доста изграђен до поласка у школу.

Речник читања надмашује речник говора и писања.

Речник говора и писани речник рефлектују ново дечје разумевање речи које су научили кроз слушање и читање. За зреле читаче, речник читања може постати њихов највећи речник. Речник којим деца и одрасли пишу мањи је у

односу на остала три речника. Често се особе које се највише баве писањем (писци, публицисти, научници), при читању сусрећу са речима које су им потпуно или делимично разумљиве у контексту нечијег писања, али их они сами немају у свом писаном речнику. Писани речник код деце се обично изузетно споро повећава (Димић, 1996).

Ковачевић (2004) наводи да је вербална продукција глувих – активни говорни речник који свакодневно употребљавају мањи у односу на пасивни речник, док је вербална компетенција глувих – пасивни речнички фонд (речи које разумеју) већи од речничког фонда који се користи у свакодневном говору.

Савић (1986) наводи да све речи у нашем језику нису једнако фреквентне, тј. употребна вредност појединих врста речи је различита па се поставља и питање које речи треба давати глувој деци. На основу истраживања проф. др Ђорђа Костића најфреквентније су именице (36,86%), затим глаголи (15,78) , па придеви и предлози, док је фреквенција осталих врста речи знатно мања. Приближно исте резултате добила је и др В. Лукић у својим истраживањима.

Речник се развија по строго одређеним лингвистичким законима: најпре се јављају именице, врло брзо за њима глаголи, а затим и остале врсте речи, а да при томе пропорција појединих врста речи остаје стално прогресивно симетрична, иако укупни фонд расте.

Аутор извлачи закључак да је још у почетној фази развоја говора неопходно водити рачуна о пропорцији давања именица и глагола (на две именице давати један глагол). Први глаголи који се дају морају бити артикулационо лаки, добро читљиви и функционално фреквентни. То су глаголи: *јесам, имати, бити, ићи, играти се* итд. који имају 15 % употребне вредности у укупној фреквенцији употребљених речи у децјем говору.

Димић (2003) сматра да је развој појмова повезан са развојем речника. Глуво дете ће имати развијен речник само ако му га пружимо, ако му стално дајемо мноштво речи са циљем да оне постану његов активни говорни депозит.

Све речи нису једнако фреквентне, па је важно утврдити које су то најфреквентније речи и давати баш њих, пошто се најчешће употребљавају. У

нашем језику су најфреквентније именице, затим глаголи, придеви, предлози, заменице, везници, прилози, бројеви, речце и узвици.

Када се говори о речнику глувих појављује се и проблем артикулационе условљености избора речи. Из разлога што глуво дете не зна да изговори одређене гласове наставник је принуђен да бира тзв. артикулационо лаке речи, тј. оне речи које могу да се изговоре. То су често речи и фразе чија је употребна вредност у свакодневном животу веома мала. Овај проблем може се превазићи одговарајућим редоследом прелажења гласова, као и коришћењем дактилологије. Начин изговарања речи могућ је на више начина (употреба дактилологије, знаковног језика). Стварно богаћење речника је проширивање дечјег искуства и развој њиховог мишљења које уобличавамо у говору.

Постоје три основна кластера речи које је за наш језик утврдила др Смиљка Васић (према Савић, 1986):

-први значењски кластер чине речи које се односе на човека. Оне обухватају 22,78% свих речи активног говора;

-други значењски кластер су речи које се односе на кућу и непосредну околину. Оне обухватају 26,54% речи активног говора;

-трећи значењски кластер су речи које су из биолошке основе за човеков опстанак. Оне обухватају 38,54% свих речи активног говора. Ван ова три кластера остаје 12,12% речи, а то су све остале активне речи дневног говора, тзв. "апстрактне именице".

Дете пре свега користи појмове који су присутни непосредно око њега и на које му родитељи и старији указују. То су претежно предмети и лица који скрећу пажњу на себе својим кретањем и предмети и ствари за које је дете непосредно и активно заинтересовано. Мало дете, тако говори о храни, деловима тела, о одећи, о животињама, о превозним средствима, о играчкама, људима, радњама...

Није довољно само да ученици знају много речи, односно да имају опсежан пасивни речник, а да у свом усменом и писменом изражавању употребљавају мали број речи. Потребно је настојати да се ученици постепено навикавају да употребљавају нове речи и изразе, посебно да осете потребу да развијају и адекватније примењују активан речник. Значи, треба их оспособити да



из "језичке резерве", према потребама ситуација, одабирају оне речи којима ће се најадекватније усмено и писмено изражавати (Lukić, 1982).

Димић и Исаковић (2006) истичу да су у лексикону глуве и наглуве деце најбројније именице и глаголи, док су све остале врсте речи употребљене у незнатном броју. Ученици уредног слуха, такође, употребљавају највише именица и глагола, али је употреба осталих врста речи знатно равномернија.

При опису слика, глуви и наглуви ученици само набрајају елементе које виде, не повезују их и не описују. Такође, превише пажње посвећују небитним детаљима и појединостима. То пуно говори о значају визуелне перцепције и њеном утицају на формирање вокабулара.

Đimić, Isaković (2007b) су испитујући речник деце оштећеног слуха разматрале усвојеност антонима именица, глагола, придева и прилога. Дошле су до закључка да, иако су именице најзаступљенија врста речи у речнику деце оштећеног слуха они изузетно тешко усвајају апстрактне именице (услед доминантности визуелног фактора). Очигледан начин мишљења, који карактерише особе оштећеног слуха, има пресудну улогу у формирању појмова.

Ковачевић (2006) на основу свог истраживања закључује да величина пасивног речника на основношколском узрасту показује тенденцију раста у односу на узраст. Она истиче да постоји сталан утицај срединских фактора на богатство и разноврсност пасивног речника, а да узраст, степен оштећења слуха и успех из српског језика имају утицаја на његову величину и развијеност.

Димић, Исаковић (2006) наводе да иако су у лексикону глуве и наглуве деце најбројније врсте речи именице и глаголи, ученици показују низак степен усвојености супротног значења ових врста речи. Бољи резултати остварују се у познавању антонима придева и прилога. Оне су у свом истраживању утврдиле да је најбоље усвојен антоним глагола *затворити*, а најслабије глагола *волет*.

Пантелић, Совиљ, Барлов, Степановић (2007) истражујући развој лексике код деце оштећеног слуха долазе до закључка да глува деца остварују знатно боље резултате од деце уредног слуха на *Тесту улица*. Аутори закључују да динамика кретања објеката има важну улогу у усвајању значења појмова и у развоју активног и пасивног говора.

Димић, Исаковић (2007а) су испитивале лексички фонд код ученика оштећеног слуха и ученика који чују. У истраживању је примењен Тест лексичке спремности (Димитријевић, Ђорђевић, лексичке области: природа, град, занимања и делови куће). Уочене су значајне разлике у квантитету и квалитету лексичког фонда између ученика оштећеног слуха и ученика који чују.

Ученици који чују су у оквиру све четири испитиване области употребили већи број речи, као и већи број различитих речи. Највећи број различитих речи (у обе групе ученика) добијен је у оквиру области *занимања*, док је најмањи број речи употребљен у оквиру области *делови куће*. Добијени резултати указују на извесну правилност везану за узраст ученика који чују. На свим испитиваним областима уочава се пораст постигнућа и најбољи резултати ученика осмог разреда. Одступања која се на појединим узрастима јављају су мања него у групи ученика оштећеног слуха, где управо на узрасту осмог разреда долази до стагнације или пада постигнућа. Већи број неадекватно сврстаних речи јавио се у групи ученика оштећеног слуха. Одсуство говорног искуства условљава отежано усвајање појмова, њихов непотпун и нејасан садржај, као проблеме при активној употреби.

Исаковић (2007б) је на основу примене целовите слике Лето испитивала употребу различитих врста речи у писаном говору и извршила анализу употребљеног лексикона код ученика оштећеног слуха и ученика који чују.

Дошла је до закључака да визуелна перцепција има значајан утицај на формирање вокабулара код деце оштећеног слуха. Они су, у већој мери него деца која чују, уочавали појединости и детаље са слике и трудили се да их вербално уобличе и пренесу у свој рад. Разлике у квалитету и квантитету употребљеног писаног вокабулара, између две групе ученика, се повећавају са узрастом.

У децјем писаном речнику, при описивању слике јавило се девет врста речи. У испитиваној грађи није се појавио ниједан узвик, како код ученика оштећеног слуха, тако и код ученика који чују. С обзиром да узвици означавају неко лично осећање, стање или расположење, а задатак је био опис конкретне слике, од ученика се није очекивало да дају свој субјективан став.

Ученици оштећеног слуха су при опису слике употребили већи број именица ( $p=0,01$ ), док при употреби глагола статистичка значајност није уочена

(употребљен је приближно исти број глагола). Све остале врсте речи су у већем броју и равномерније употребљене у групи ученика који чују (статистичка значајност на нивоу 0,01).

Ковачевић (2004) на основу свог истраживања активног и пасивног речника код глуве и наглуве деце закључује да знаковни језик има значајну стимулативну улогу у развоју когнитивног функционисања. На свим испитиваним узрастима, писани, знаковни и усмени речник, се повећавају. Томе умногоме доприносе школа и њен систематски утицаји, који представљају позитивне стимулусе за говорну активност деце.

### **7.1.2. РЕЧЕНИЦА И ГЛУВА И НАГЛУВА ДЕЦА**

Неки лингвисти сматрају да је реченица темељна јединица значења у језику, јер се реченицом исказује комплетна мисао, речи су ту само да сачине реченицу (Риђановић, 1988, према Ковачевић, В., 2000).

Реченица се (према Škiljan, 1980) може дефинисати на разне начине, од којих ниједан у потпуности не задовољава потребе савремене лингвистике. Једна од традиционалних дефиниција каже да је реченица мисао изречена речима, иако је очито да између мисли и реченице никако не мора постојати једнозначан однос. Мисао може прелазити границе реченице, једна реченица може изражавати више мисли, а често реченицама уопште и не изричемо мисли. Реченицу можемо одредити и као целину остварену између две потпуне паузе, као граматички целовиту структуру или пак као довршено саопштење.

Постанак реченице везан је за појаву првих речи у говору детета, али те речи нису одмах и реченице. Оне постају прве реченице тек онда када реч значи нешто конкретно, када изражава неку дечју жељу или стање. То је ступањ реченице од једне речи.

На преласку између прве и друге године дечја реченица може бити састављена и од две речи. Богаћење дечјег речника пропраћено је променама у стварању и структури његове реченице, тј. у формирању – развијању – проширивању – богаћењу структуре његове реченице.

До краја друге године када дечји речник може нарасти до 70 речи, њихове реченице постају богатије – дуже за једну реч. Али, то је само ређање речи које још нису морфолошки (деклинација и коњугација) повезане, па су то тзв. аграматички двочлани и трочлани искази. Карактеристика таквих исказа је у томе што их дете допуњује гестовима.

Прво коришћење падежних и глаголских облика дете почиње де савладава од половине друге године. Пред крај друге године дете користи акузатив, вокатив, датив, номинатив, презент, императив па и крњи перфект.

Нарочито на почетку треће године дете комбинује речи у непотпуне реченице, али које уз помоћ гестова казују једну потпуну мисао. Такве реченице садрже именицу, глагол, понекад прилог и предлог, али се испуштају везници.

Крајем треће године дете располаже речником од око хиљаду речи и малим бројем појмова, још увек недостају помоћни глаголи. То је ступањ реченице од 3 – 4 речи. У говору деце има пуно узвичника, мимике, заменица и карактерише се испрекиданим мислима.

Од четврте године дете прави реченицу од у просеку 4 – 5 речи. То је фаза потпуне реченице. Дете користи све врсте речи и реченица се по свом склопу приближава начину изражавања одраслих. У петој години реченица се и даље развија проширивањем у сложену, састављену од независних реченица, а дете од 6 – 7 године може користити сваку врсту реченице по облику и садржају (Матић, 1980).

Не смемо забравити, истиче Vasić (1977), да у дечјем говору прва реч функционише као потпуна реченица. Она садржи функције свих осталих категорија речи које ће се из ње постепено издиференцирати. Утицај средине у великој мери делује на ову диференцијацију.

Паралелно са формирањем појмова и развојем речника треба радити на формирању реченице. Речи не смеју статички стајати једна поред друге у дечјој свести, већ једна другој морају бити у функцији, морају бити повезане, да једна другу допуњавају и условљавају. Речи морају стално стварати целину – мисао – реченицу. Реченица мора бити логичка мисаона целина па макар се састојала и од само две речи.

Као и код разумевања речи, и код разумевања реченице, велику улогу има шири говорни контекст који утиче на брзину и лакоћу њеног исправног декодирања и разумевања. Лингвистичка структура реченице у великој мери утиче на време њене менталне обраде. Када је наше предвиђање у вези са правцем кретања реченице тачно, што је случај када добро познајемо језик, разумевање је брзо, али уколико погрешимо, наше разумевање је у великој мери нарушено (Шешум, 2012).

Димић (1996) наводи нека од ранијих истраживања реченица глуве и наглуве деце.

Анализа Heider и Heider (1940) указала је да је просечна дужина просечне реченице глуве и наглуве деце била доста краћа него код деце која чују. Деца оштећеног слуха су тек са 17 година достигала просечну дужину реченице осмогодишњег детета које чује (иако је квалитет употребљеног лексикона изостао). Ове резултате потврдили су и Simmons (1962) и Myklebust (1964).

Stuckless и Marks (1966) су направили најопширнију студију у жељи да утврде индексе развоја феномена језичке продукције слушно оштећене деце. Посматрали су написане композиције које су биле одговор на серију слика. Примећено је да слушно оштећене особе поседују релативно ригидан стил и да користе многе стереотипне репетиције у свом говору.

Myklebust (1964) и Perry (1968) су утврдили да су деца оштећеног слуха правила следеће погрешке: адиција, омисија (речи које су неопходне да би се сачиниле коректне реченице стандардног језика), супституција и ред речи (са редом речи у реченици који одступају од стандардног језика).

Лалевић (према Савић, 1986) истиче да је врло тесна мисаона повезаност између глагола и других речи. Глуво дете треба одмах учити извођењу речи од глагола, тј стварању фамилије речи како би схватили да им је корен идентичан. Глагол је највиша, најразвијенија, најконструктивнија и најпрогресивнија категорија речи. Заједно са именицом је главна врста речи која служи за исказивање мисли.

Vladislavljević (1973) истиче да конструкција реченице не може бити научена вештачки, већ мора да извире из животне ситуације. Структура реченице

се развија на малом фонду речи али на врло динамичним асоцијацијама. Погрешно је проширивати дечји речник гомилањем нових речи не чекајући да оне сазру (да се довољно говорно увреже). Потребно је да реч која уђе у дечји говор прво изгради све односе са другим речима, да се створе услови да реч нађе своју примену а тиме и потребно сазревање, пре него што би њено оживљавање могло да буде угрожено новом речју.

Задатак рада на развијању реченице у школи за глуву децу је развијање њеног опсега. Полази се од једноставних исказа и формира потпуна проста реченица, која се затим развија у просто–проширену и проширену и најзад у сложену. Ученици оштећеног слуха највише користе просту и сложену реченицу, док проширену реченицу користе врло мало. Углавном су то потврдне реченице чија је фреквенција у конвенционалном општењу релативно мала.

У изградњи језика код глувих и наглувих ученика посебан проблем представља и дужина реченице. Њу не треба гледати само кроз број употребљених речи. Дужина реченице је граматичко напредовање глувог детета, а не трпање речи и додавање вештачким путем. Два фактора условљавају дужину реченице. То су интелигенција, тј. богатство мишљења и граматичко напредовање детета. Глуво дете савлађујући одређене врсте речи треба да их уклапа у своју реченичку структуру и због тога је значајно којим ћемо редоследом усвајати поједине граматичке категорије.

Једно је језичка компетенција, тј комуникативна способност коју треба да поседује глуво дете, а друго је језичка продукција, односно комуникативна адекватност коју глуво дете учи у школи уз помоћ сурдопедагога, закључује Савић (1986).

Глуво дете у говору обично употребљава само именице и глаголе (Lassman, 1950, према Ковачевић, В., 2000), док предлоге, заменице и везнике изоставља. Важни делови реченице за њега су оне речи које означавају ствари, људе и радње које су у вези са њим.

Стил писања ученика оштећеног слуха је ригидан, реченице су кратке и једноставне, закључује Димић (2003).

Херлок (према Матић, 1980) сматра да млађи узраст повећава дужину реченице богаћењем речника и комбиновањем (повезивањем речи–израза–везницима), а старији узраст повећава дужину реченице повећавајући њену сложеност новим подређеним реченицама.

Највиша јединица синтаксе, а тиме и граматичке организације језика, јесте реченица. Немогуће је дати дефиницију реченице која би била у свему тачна и општеприхватљива, тако да се може рећи да је реченица највећа независна конструкција (независан језички облик). Свака реченица је у говору праћена одређеном интонацијом, а у писању интерпункцијом. Реченица обично садржи једну или више клауза. Ако садржи једну она је проста, а ако садржи две или више клауза она је сложена.

Милошевић (2009) на основу свог истраживања истиче потенцијале али и слабости језичког система код деце са оштећењем слуха у периоду активног синтаксичког развоја. У језичком изразу глуве деце испољава се поступност у успостављању елемената синтаксичког развоја, успорен језички развој и снижене језичке способности у разумевању и употреби комуникативних реченица (наглува деца показују бржи ток језичког развоја од глуве деце).

Према Кашић (2002) граматичност је свеукупан систем правила којима располаже изворни говорник неког језика или неког дијалекта. Тај систем правила обухвата све нивое језичке структуре чије хијерархијско устројство, функционисање мреже релевантних односа унутар појединих језичких нивоа и функционисање мреже релевантних односа међу језичким нивоима омогућава генерисање граматичних реченица некога језика.

Bugarski (1996) сматра да су граматичне све реченице у којима функционишу правила као поступци у којима се језички елементи и структуре доводе у везу у процесу продукције исказа у целом распону могућности које допушта језички систем (а не само онај избор из тог распона који се из друштвених разлога оцењује као добар и препоручљив).

Темином "неграматичност" (према Кашић, Димић, 1999б) би се могли означити "низови језичких елемената које не предвиђа граматички систем и које

не би продуковао ни један изворни говорник некога језика са нормалном језичком способношћу".

Термином "аграматизам" може се означити непостојање или губитак језичке способности (односно језичке компетенције) да се реченица као најмања потпуна језичка јединица (или део реченице) продукује или препозна према граматичким односима (на оси селекције и на оси комбинације) и према граматичким правилима матерњег језика. Непостојање наведене способности одликује глуве и наглуве особе.

Деца оштећеног слуха имају великих тешкоћа у језичкој компетенцији када је у питању остваривање комуникативне реченице са зависном клаузом. Углавном, иако постоје оне су аграматичне. Деца оштећеног слуха имају проблема у разумевању а и у продукцији, односно не разумеју ни независну клаузу која је формирана, ни делимично формирану зависну клаузу. Она нису способна да одаберу одговарајући лични глаголски облик, како би остварили граматичну комуникативну реченицу са зависном клаузом (Кашић, Димић, 1999а).

Пантелић, Совиљ, Барлов, Степановић (2007) на основу свог истраживања закључују да при интерпретацији сликовног материјала деца оштећеног слуха користе већи број речи од деце уредног слуха, око 30% реченица које су аграматичне и реченицу која је просечне дужине 5.3 речи.

Кашић, Милошевић (2010) су анализирале продукцију синтагми у процесу формирања исказа код глувих и наглувих. Дошле до закључка да се поред аграматичне продукције највећа разлика у процесу формирања исказа између њих и типичних испитаника испољава у продукцији синтагми као експонената функционалних реченичних елемената. Глуви и наглуви се статистички значајно разликују од типичних говорника по броју употребљених синтагми у испитиваном корпусу. Сви типови неграматичности у продукцији исказа глувих и наглувих могу указивати на утицај специфичног инвентара језичких јединица и специфичних правила комбиновања тих јединица у знаковном језику.

Исаковић (2007а) на основу свог истраживања закључује да речнице глуве и наглуве деце карактеришу: аграматизми (неслагање у роду, броју, падежу),



тешкоће при употреби једнине и множине (ученици нижег узраста много чешће употребљавају облике једнине), неадекватна употреба личних заменица, адиција (предлога и помоћних глагола), омисија речи (нарочито везника, речца и помоћних глагола), употреба бесмислених лексема, проблеми при употреби великог и малог слова, изостављање знакова интерпункције. Аутор уочава и проблеме у разумевању, изградњи и употреби реченице код ученика оштећеног слуха. Оне су кратке, са малим бројем речи које се неповезано ређају једна за другом. Услед тога се значајно већи број реченица појавио у њиховом писаном изразу. Код неких испитаника није достигнут ниво реченице, већ се опис слике састојао из набрајања лица и предмета уочених на слици.

# ИСТРАЖИВАЧКИ ДЕО

## **8. ПРЕДМЕТ, ЦИЉ И ЗАДАЦИ ИСТРАЖИВАЊА**

### **8.1. ПРЕДМЕТ ИСТРАЖИВАЊА**

Отежан развој језика код глувих и наглувих, као и тешкоће у комуникацији са којима се свакодневно сусрећу, условиле су да се одлучимо за овакво истраживање.

Предмет овог истраживања је специфично језичко функционисање – говорно, писано и знаковно код глуве и наглуве деце.

### **8.2. ЦИЉ ИСТРАЖИВАЊА**

Општи циљ истраживања је испитати језичко функционисање код глуве и наглуве деце (писано, говорно и знаковно). Испитаће се да ли постоји међусобна повезаност аналогних облика изражавања-писаних, говорних и знаковних и какав је њихов међусобни утицај.

Посебни циљеви:

- испитати повезаност између узраста и специфичног језичког функционисања-писаног, говорног и знаковног код глуве и наглуве деце,
- испитати повезаност између стања слуха и специфичног језичког функционисања-писаног, говорног и знаковног код глуве и наглуве деце,
- испитати повезаност између успеха из српског језика и специфичног језичког функционисања-писаног, говорног и знаковног код глуве и наглуве деце,
- испитати повезаност између пола ученика и специфичног језичког функционисања-писаног, говорног и знаковног код глуве и наглуве деце,
- извршити квантитативну и квалитативну анализу добијених података у зависности од узраста, степена оштећења слуха, успеха из српског језика и пола глуве и наглуве деце.

### 8.3. ЗАДАЦИ ИСТРАЖИВАЊА

На основу постављених циљева формулисали смо следеће задатке истраживања:

- утврдити степен повезаности специфичног језичког функционисања-писаног, говорног и знаковног код глуве и наглуве деце у односу на узраст,
- утврдити степен повезаности специфичног језичког функционисања-писаног, говорног и знаковног код глуве и наглуве деце у односу на степен оштећења слуха,
- утврдити степен повезаности специфичног језичког функционисања-писаног, говорног и знаковног код глуве и наглуве деце у односу на успех из српског језика,
- утврдити степен повезаности специфичног језичког функционисања-писаног, говорног и знаковног код глуве и наглуве деце у односу на пол ученика,
- извршити квантитативну и квалитативну анализу добијених података у зависности од узраста, степена оштећења слуха, успеха из српског језика и пола глуве и наглуве деце и утврдити њихов однос.

## 9. ХИПОТЕЗЕ

У складу са дефинисаним циљем истраживања постављене су следеће хипотезе:

1. постоји утицај узраста на специфично језичко функционисање – писано, говорно и знаковно код глуве и наглуве деце,
2. не постоји утицај степена оштећења слуха на специфично језичко функционисање – писано, говорно и знаковно код глуве и наглуве деце,
3. постоји утицај успеха из српског језика на специфично језичко функционисање – писано, говорно и знаковно код глуве и наглуве деце,
4. не постоји утицај пола на специфично језичко функционисање – писано, говорно и знаковно код глуве и наглуве деце,
5. глува и наглува деца не користе са подједнаком успешношћу аналогне облике изражавања – писане, говорне и знаковне.

## 10. УЗОРАК ИСТРАЖИВАЊА

Испитивање је извршено на узорку од 83 глувих и наглувих ученика.

Истраживање је обављено у школама: Стефан Дечански у Београду, Радивој Поповић у Земуну, Школи са домом ученика оштећеног слуха у Јагодини, Школи за глуве и наглуве ученике у Крагујевцу и Школи "Бубањ" у Нишу.

Истраживањем су обухваћена деца узраста од трећег до осмог разреда.

Интелектуални статус ученика био је у границама нормале за глуву и наглуву популацију.

У односу на узраст обухваћено је 13 (15,7%) ученика трећег разреда и по 14 (16,9%) ученика од четвртог до осмог разреда.

У зависности од степена оштећења слуха, према класификацији Светске здравствене организације, било је: 7 (8,4%) ученика са КИ, 9 (10,8%) са умерено тешким оштећењем слуха, 22 (26,5%) са тешким оштећењем слуха, 39 (47%) са врло тешким и 6 (7,2%) ученика са тоталном глувоћом.

У зависности од успеха из српског језика било је: 6 (7,2%) ученика са довољном оценом из српског језика, 14 (16,9%) са добром оценом, 24 (28,9%) са врло добром оценом и 39 (47 %) са одличном оценом из српског језика.

У односу на пол, испитано је 43 (51,8%) дечака и 40 (48,2%) девојчица.

### 10.1. УСЛОВИ ИСТРАЖИВАЊА

Испитивање је обављено индивидуално, у кабинетима. Изводило се током дана, у преподневној и поподневној смени. Пре почетка рада ученицима су давана прецизна упутства и објашњења, док се са решавањем задатака почињало тек када смо се уверили да је разумевање потпуно. При давању упутстава за рад коришћен је усмени говор и знаковни језик.

Истраживање је обављено у периоду од фебруара до јуна 2010. године.

## 10.2. ИНСТРУМЕНТИ ИСТРАЖИВАЊА

### 1. Објективна аудиометрија и субјективна тонална аудиометрија

Подаци о стању слуха су узети из постојеће школске документације.

Ученици су разврстани на основу класификације Светске здравствене организације.

### 2. Језичко оцењивање појединих компонената дисфазичне синтаксе (Д. Благојевић)-сегменти

Коришћени су сегменти: *Именовање предмета и Чему служе* и *Одговори на питања*.

*Именовање предмета и Чему служе*

Испред ученика су, једна по једна, постављане слике добро познатих предмета: нож, маказе, кашика, сат, књига, шибице, чешаљ, оловка, гумица и чаша. Од ученика се тражило да именују предмете, а затим да кажу чему они служе (у писаном, говорном и знаковном изразу).

Одговори су бодовани са 1 поеном (правилан, адекватан одговор) и 0 поена (нетачан или изостављен одговор)

*Одговори на питања*

Истим редоследом ученицима се поставља десет питања (у писаном облику, а затим у говору и знаку и од њих захтева адекватан одговор):

1. Шта волиш да једеш?
2. Шта мама код куће ради?
3. Шта све има у твојој соби?
4. Шта све има у кухињи?
5. Шта си данас радио?
6. Шта си све обукао?
7. Коју играчку волиш?
8. Како си дошао овамо?
9. Шта би волео да ти тата купи?
10. Зашто се мама наљутила на тебе?

Одговори су оцењивани са 1 поеном (адекватан одговор), 0,5 поена (делимично тачан или аграматичан одговор) и 0 поена (нетачан, бесмислен или изостављен одговор).

### **3. Стрип прича (С. Владисављевић)**

Слике, као подстицај, представљају погодно средство за испитивање говорно-језичких способности на свим узрастима. Стрип приче или слике у следу имају предност што ученици могу да развијају своја запажања, да их повезују и интерпретирају. Оне захтевају самосталну језичку формулацију, тј. самосталан склоп реченица или исказа.

У раду је коришћена стрип прича састављена од четири слике међусобно повезане редоследом догађаја. Слике су једноставне и привлачне за децу. Испитивање је вршено тако што су слике у следу постављане испред ученика. Остављено је мало времена да их разгледају, а затим су постављени захтеви да их опишу у писаном, говорном и знаковном изразу.

Добијени језички материјал смо анализирали. Посебно нас је интересовао начин изражавања: број употребљених речи, простих, просто-проширених и сложених реченица у оквиру аналогних облика језичког изражавања.

### **4. Тродимензионални тест читања (С. Владисављевић)-сегменти**

Читати значи дешифровати симболе писаног говора, изговорити их или их задржати у памћењу, пошто смо схватили поруку коју они преносе. Не може се рећи да неко чита, уколико не разуме прочитано. У нашем истраживању фокусирали смо се на тачност читања тј. број неправилности (несигурности и грешке) и на разумевање прочитаног текста, које се оцењује према дететовом препричавању онога што је прочитало.

Испитивање је вршено индивидуално. Ученици су читали текст "Само један снежни дан".

#### **САМО ЈЕДАН СНЕЖНИ ДАН**

За време зимског распуста у дечјем одмаралишту на планини тог дана

било је изузетно свечано и радосно: освануо је снег!

- Ура, снег! – узвикнуо је ђак који се први пробудио.

Тако је на овој планини, на висини од 640 метара, почео велики

догађај за 320 ђака основаца.

Али је општа радост била кратка. Снег се већ до подне отопио, ипак овај једини снежни дан остао им је у сећању као најлепши дан на распусту.



Грешке које су ученици правили бележене су на индивидуалном листу. Уочене су 24 грешке (очекивана грешка број 23-*потешкоћа држања реда при читању (тешкоће преласка из реда у ред)*) се није појавила.

### ГРЕШКЕ У ЧИТАЊУ

1. Непознавање, мешање слова,
2. тешкоће у повезивању слова (тешкоће преласка с консонанта на вокал и обратно),
3. изостављање слова или слогова у речима,
4. изостављање консонантских скупина,
5. изостављање малих (функционалних речи),
6. понављање почетних слова или слогова,
7. понављање већ прочитаног дела речи,
8. понављање целих речи пре преласка на следеће слово,
9. тешкоће у читању вишесложних речи,
10. супституција консонаната по облику,
11. супституција консонаната по звучности,
12. замена вокала другим вокалом,
13. адиција гласова,
14. изговор неутралног вокала,
15. инверзија слова или слогова,
16. инверзија речи,
17. метатеза,
18. прескакање или неадекватно читање бројева,
19. прекиди усред речи, слоговног читања,
20. замена речи бесмисленом лексемом,
21. замена речи другом речју,
22. заустављање усред синтагме (нелогично одвајање речи),
23. потешкоћа држања реда при читању (тешкоће преласка из реда у ред),
24. поремећај логичког читања са одговарајућом интонацијом и акцентуацијом,
25. недостатак осмишљавања текста (потпуно или делимично неразумевање садржаја).

Након прочитаног текста од ученика је тражено да га препричају у писаном, говорном и знаковном облику. Број чињеница које треба навести износи максимално десет. Могуће чињенице су: 1. један снежни дан, 2. зимски распуст, 3. дечје одмаралиште, 4. на планину, 5. снег, 6. радост, 7. ђак који се први пробудио, 8. отопио, 9. сећање, 10. најлепши дан.

### **5. Корпус за процену разумевања налога (Исаковић, Димић)**

Корпус за процену разумевања налога састоји се из 15 реченица (налога) које су разврстане у 3 групе (по пет реченица) по тежини-од лакших ка тежим. Проверавало се како глуви и наглуви ученици схватају и разумеју пред њих постављене налоге, да ли их извршавају, прво у писаном говору, а затим у оквиру говора и знаковног језика. Постављени налози су:

#### 1. група налога

1. Дај ми своју свеску.
2. Иди до прозора.
3. Отвори врата.
4. Узми читанку.
5. Седи на место свога друга.

#### 2. група налога

1. Устани и дођи испред табле.
2. Отвори своју торбу и дај ми свеску из српског језика.
3. Пронађи 38. страну у читанци и прочитај наслов приче.
4. Устани, иди до прозора, па изађи из учионице.
5. Отвори прозор, затвори врата, па седи на своје место.

#### 3. група налога

1. Ако је у учионици мрачно упали светло.
2. Устани, обуци јакну, стави торбу на леђа и изађи из учионице.
3. Ако је данас понедељак, дај ми плаву бојицу, а ако није дај ми црвену.
4. Узми хемијску оловку, напиши своје име и презиме и име и презиме свог најбољег друга, па ми дај папир.
5. Ако је напољу сунчано време молим те отвори прозор, а ако није, остани на свом месту.

## 11. МЕТОДОЛОГИЈА ОБРАДЕ ПОДАТАКА

Анализа података извршена је применом статистичког пакета за обраду података SPSS 14.0.

У зависности од природе прикупљених података и постављених истраживачких циљева у обради су примењени поступци параметријске и непараметријске статистике.

Рачунали смо:

- фреквенције и проценте,
- аритметичке средине - АС (мера централне тенденције) и стандардне девијације – СД (мера варијабилности).

Повезаност међу варијаблима утврђивана је рачунањем Пирсоновог коефицијента корелације за квантитативне варијабле, док је код категоричких примењиван Хи-квадрат тест. Унутаргрупне и међугрупне разлике провераване су применом т-теста, за зависне и независне узорке и једнофакторске анализе варијансе.

Добијене резултате приказали смо путем табела и графикона.

## 12. РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

### 1. Језичко оцењивање појединих компонената дисфазичне синтаксе (Д. Благојевић)-сегменти

#### а) Именовање предмета и чему служе

Табела 1 Резултати глувих и наглувих ученика *Именовање предмета и Чему служе*

	N	Min	Max	AS	SD
Шта је то? писани	83	0	10	7,16	2,467
Чему служи? писани	83	0	10	4,96	2,860
Шта је то? говор	83	0	10	6,96	2,540
Чему служи? говор	83	0	10	5,04	2,734
Шта је то? знаковни ј.	83	6	10	9,18	,939
Чему служи? знаковни ј.	83	2	10	7,89	1,562

Виша просечна постигнућа остварена су при именовању предмета, него при одређивању чему ти предмети служе.

Највиша просечна постигнућа остварена су при именовању предмета (АС 9,18) и одређивању чему служе (АС 7,89) у оквиру знаковног облика изражавања.

Слабији резултати остварени су при именовању предмета и одређивању чему служе у оквиру писаног облика изражавања (АС 7,16 и АС 4,96), док су у оквиру говора глуви и наглуви ученици остварили најслабије резултате (АС 6,96 и АС 5,04).

Када посматрамо минималан број остварених поена видимо да у писању и говору он износи 0, док једино у оквиру знаковног израза износи 6, при именовању предмета и 2, при одређивању чему они служе. Такође, ниже

вредности стандардних девијација у оквиру знаковног облика изражавања говоре нам да су управо ту и мања индивидуална одступања међу ученицима.

Табела 2 Статистичка значајност разлика у постигнућу ученика при *Именовању предмета* у оквиру писаног, говорног и знаковног израза

	N	AS	SD	t	df	Sig. (2-tailed)
Шта је то? писани	83	7,16	2,467	2,860	82	,005
Шта је то? говор	83	6,96	2,540			
Шта је то? писани	83	7,16	2,467	-8,435	82	,000
Шта је то? знаковни ј.	83	9,18	,939			
Шта је то? говор	83	6,96	2,540	-8,987	82	,000
Шта је то? знаковни ј.	83	9,18	,939			

Добијени резултати показују да су уочене високо статистички значајне разлике у поређењу резултата при именовању предмета: писани-говорни облик изражавања (у корист писаног), у писани-знаковни облик изражавања (у корист знаковног) и говорни и знаковни облик изражавања (у корист знаковног).

Табела 3 Статистичка значајност разлика у постигнућу ученика при одређивању *Чему служи* у оквиру писаног, говорног и знаковног израза

	N	AS	SD	t	df	Sig. (2-tailed)
Чему служи? писани	83	4,96	2,860	-,800	82	,426
Чему служи? говор	83	5,04	2,734			
Чему служи? писани	83	4,96	2,860	-11,708	82	,000
Чему служи? знаковни ј.	83	7,89	1,562			
Чему служи? говор	83	5,04	2,734	-11,924	82	,000
Чему служи? знаковни ј.	83	7,89	1,562			

Добијени резултати показују да су уочене високо статистички значајне разлике у поређењу резултата при одређивању чему шта служи: писани-знаковни облик изражавања (у корист знаковног) и говорни и знаковни облик изражавања (у корист знаковног).

Статистички значајне разлике при поређењу резултата у оквиру писаног и говорног облика изражавања нису уочене.

Табела 4 Статистичке значајности разлика у постигнућу ученика између *Именовања предмета* и *Чему служе* у оквиру три аналогна облика изражавања

	N	AS	SD	t	df	Sig. (2-tailed)
Шта је то? писани	83	7,16	2,467	9,269	82	,000
Чему служи? писани	83	4,96	2,860			
Шта је то? говор	83	6,96	2,540	8,760	82	,000
Чему служи? говор	83	5,04	2,734			
Шта је то? знаковни ј.	83	9,18	,939	6,937	82	,000
Чему служи? знаковни ј.	83	7,89	1,562			

Уочено је да ученици боље именују предмете, него што одређују чему они служе. Високо статистички значајне разлике уочавају се у оквиру сва три аналогна облика изражавања.

Табела 5 Просечна постигнућа ученика различитих разреда-Именовање предмета и Чему служе у писаном, говорном и знаковном изразу

разред		писани		говорни		знаковни ј.	
		AS	SD	AS	SD	AS	SD
3. разред	Шта је то?	5,23	2,488	5,38	2,534	8,69	1,032
	Чему служи?	3,77	2,651	4,15	2,544	8,31	,855
4. разред	Шта је то?	6,71	2,614	6,36	2,898	9,43	,852
	Чему служи?	5,07	2,841	5,00	2,512	7,86	1,099
5. разред	Шта је то?	7,00	2,386	6,93	2,303	9,14	,864
	Чему служи?	4,79	2,636	5,00	2,746	7,50	1,743
6. разред	Шта је то?	7,43	2,209	7,29	2,199	8,79	1,251
	Чему служи?	4,21	3,215	4,50	3,057	7,86	1,916
7. разред	Шта је то?	7,21	2,486	6,64	2,790	9,29	,726
	Чему служи?	4,93	2,759	4,71	2,867	7,29	1,939
8. разред	Шта је то?	9,21	,699	9,07	,730	9,71	,469
	Чему служи?	6,93	2,433	6,79	2,293	8,57	1,342

У оквиру писаног, говорног и знаковног изрази, приликом именовања предмета и одређивања чему служе, најбоље резултате остварују ученици осмог разреда, а најслабије ученици трећег.

Просечна постигнућа глувих и наглувих ученика четвртог разреда виша су од просечних постигнућа ученика трећег разреда у оквиру сва три аналогна облика изражавања (и при именовању предмета, као и при одређивању чему служе). Међутим, *t-тест* за независне узорке показује да те разлике нису статистички значајне ни у једном од испитиваних аналогних облика изражавања.

Просечна постигнућа глувих и наглувих ученика петог разреда виша су од просечних постигнућа ученика трећег разреда у оквиру сва три аналогна облика изражавања (и при именовању предмета, као и при одређивању чему служе). Међутим, *t-тест* за независне узорке показује да те разлике нису статистички значајне ни у једном од испитиваних аналогних облика изражавања.

Табела 6 Статистичке значајности разлика у постигнућима ученика различитих разреда-Именовање предмета и Чему служе (III и VI разред)

	разред	N	AS	SD	t	df	Sig. (2-tailed)
Шта је то? писани	3	13	5,23	2,488	-2,431	25	,023
	6	14	7,43	2,209			
Чему служи? писани	3	13	3,77	2,651	-,391	25	,699
	6	14	4,21	3,215			
Шта је то? говор	3	13	5,38	2,534	-2,086	25	,047
	6	14	7,29	2,199			
Чему служи? говор	3	13	4,15	2,544	-,318	25	,753
	6	14	4,50	3,057			
Шта је то? знаковни ј.	3	13	8,69	1,032	-,211	25	,835
	6	14	8,79	1,251			
Чему служи? знаковни ј.	3	13	8,31	,855	,798	18,26 3	,435
	6	14	7,86	1,916			

Просечна постигнућа глувих и наглувих ученика шестог разреда виша су од просечних постигнућа ученика трећег разреда. Међутим *t-тест* за независне узорке показује да је та разлика статистички значајна само у оквиру писаног и говорног облика изражавања при именовању предмета.

Иако су просечна постигнућа глувих и наглувих ученика седмог разреда виша од просечних постигнућа ученика трећег разреда, *t-тест* за независне узорке показује да те разлике нису статистички значајне.



Табела 7 Статистичке значајности разлика у постигнућима ученика различитих разреда-Именовање предмета и Чему служе (III и VIII разред)

	разред	N	AS	SD	t	df	Sig. (2-tailed)
Шта је то? писани	3	13	5,23	2,488	-5,571	13,756	,000
	8	14	9,21	,699			
Чему служи? писани	3	13	3,77	2,651	-3,230	25	,003
	8	14	6,93	2,433			
Шта је то? говор	3	13	5,38	2,534	-5,054	13,845	,000
	8	14	9,07	,730			
Чему служи? говор	3	13	4,15	2,544	-2,827	25	,009
	8	14	6,79	2,293			
Шта је то? знаковни ј.	3	13	8,69	1,032	-3,356	25	,003
	8	14	9,71	,469			
Чему служи? знаковни ј.	3	13	8,31	,855	-,613	22,239	,546
	8	14	8,57	1,342			

Добијени резултати указују на то да је просечно постигнуће глувих и наглувих ученика осмог разреда више од просечног постигнућа ученика трећег разреда (*t*-тест за независне узорке показује да је та разлика високо статистички значајна). Изузетак примећујемо у оквиру знаковног облика изражавања, при одређивању чему шта служи, где статистичке значајности нема и где ученици трећег и осмог разреда остварују приближно исте резултате.

Добијени резултати показују да нема статистички значајних разлика у просечним постигнућима између ученика четвртог и петог разреда (у оквиру аналогних облика изражавања).

Добијени резултати показују да, статистички значајна разлика у просечним постигнућима између ученика четвртог и шестог разреда, није уочена.

Добијени резултати показују да су ученици четвртог и седмог разреда остварили приближно исте резултате при именовању предмета и одређивању чему они служе (применом *t*-теста за независне узорке не уочавају се статистички значајне разлике).

Табела 8 Статистичке значајности разлика у постигнућима ученика различитих разреда-Именовање предмета и Чему служи (IV и VIII разред)

	разред	N	AS	SD	t	df	Sig. (2-tailed)
Шта је то? писани	4	14	6,71	2,614	-3,456	14,85 1	,004
	8	14	9,21	,699			
Чему служи? писани	4	14	5,07	2,841	-1,858	26	,075
	8	14	6,93	2,433			
Шта је то? говор	4	14	6,36	2,898	-3,398	14,64 3	,004
	8	14	9,07	,730			
Чему служи? говор	4	14	5,00	2,512	-1,965	26	,060
	8	14	6,79	2,293			
Шта је то? знаковни ј.	4	14	9,43	,852	-1,100	26	,282
	8	14	9,71	,469			
Чему служи? знаковни ј.	4	14	7,86	1,099	-1,540	26	,136
	8	14	8,57	1,342			

Просечно постигнуће глувих и наглувих ученика осмог разреда више је од просечног постигнућа ученика четвртог разреда, међутим *t*-тест за независне узорке показује да је та разлика високо статистички значајна само у оквиру писаног и говорног облика изражавања и то при именовању предмета (Шта је то?).

Добијени резултати показују да, статистички значајна разлика у просечним постигнућима између ученика петог и шестог разреда, није уочена. Они остварују приближно исте резултате у оквиру именовања предмета и одређивања чему шта служи (писани, говорни и знаковни облик изражавања).

Статистички значајне разлике у просечним постигнућима између ученика петог и седмог разреда нису уочене. Обе групе ученика боље резултате остварују при именовању предмета, него при одређивању чему они служе.

Табела 9 Статистичке значајности разлика у постигнућима ученика различитих разреда-Именовање предмета и Чему служе (V и VIII разред)

	разред	N	AS	SD	t	df	Sig. (2-tailed)
Шта је то? писани	5	14	7,00	2,386	-3,332	15,217	,004
	8	14	9,21	,699			
Чему служи? писани	5	14	4,79	2,636	-2,235	26	,034
	8	14	6,93	2,433			
Шта је то? говор	5	14	6,93	2,303	-3,319	26	,003
	8	14	9,07	,730			
Чему служи? говор	5	14	5,00	2,746	-1,868	26	,073
	8	14	6,79	2,293			
Шта је то? знаковни ј.	5	14	9,14	,864	-2,174	26	,039
	8	14	9,71	,469			
Чему служи? знаковни ј.	5	14	7,50	1,743	-1,822	26	,080
	8	14	8,57	1,342			

Просечно постигнуће глувих и наглувих ученика осмог разреда више је од просечног постигнућа ученика петог разреда. Међутим *t-тест* за независне узорке показује да је та разлика високо статистички значајна у оквиру писаног облика изражавања (именовање предмета и чему они служе) и говорног и знаковног облика изражавања (именовање предмета). Статистички значајне разлике не уочавају се при одговору на питање чему нешто служи (говорни и знаковни израз).

Добијени резултати показују да, статистички значајне разлике у просечним постигнућима између ученика шестог и седмог разреда, нису уочене.

Табела 10 Статистичке значајности разлика у постигнућима ученика различитих разреда-Именовање предмета и Чему служе (VI и VIII разред)

	разред	N	AS	SD	t	df	Sig. (2-tailed)
Шта је то? писани	6	14	7,43	2,209	-2,884	15,580	,011
	8	14	9,21	,699			
Чему служи? писани	6	14	4,21	3,215	-2,519	26	,018
	8	14	6,93	2,433			
Шта је то? говор	6	14	7,29	2,199	-2,884	15,832	,011
	8	14	9,07	,730			
Чему служи? говор	6	14	4,50	3,057	-2,238	26	,034
	8	14	6,79	2,293			
Шта је то? знаковни ј.	6	14	8,79	1,251	-2,600	16,579	,019
	8	14	9,71	,469			
Чему служи? знаковни ј.	6	14	7,86	1,916	-1,142	26	,264
	8	14	8,57	1,342			

Просечна постигнућа ученика осмог разреда су виша од просечних постигнућа ученика шестог разреда. То потврђују и уочене статистички значајне разлике у оквиру писаног и говорног облика изражавања (именовање предмета и чему они служе). У оквиру знаковног израза статистички значајне разлике уочавају се само код именованја предмета, док код одговора на питање чему нешто служи статистичке значајности нема.

Табела 11 Статистичке значајности разлика у постигнућима ученика-Именовање предмета и Чему служе (VII и VIII разред)

	разред	N	AS	SD	t	df	Sig. (2-tailed)
Шта је то? писани	7	14	7,21	2,486	-2,897	15,04 4	,011
	8	14	9,21	,699			
Чему служи? писани	7	14	4,93	2,759	-2,035	26	,052
	8	14	6,93	2,433			
Шта је то? говор	7	14	6,64	2,790	-3,151	14,77 2	,007
	8	14	9,07	,730			
Чему служи? говор	7	14	4,71	2,867	-2,111	26	,045
	8	14	6,79	2,293			
Шта је то? знаковни ј.	7	14	9,29	,726	-1,855	26	,075
	8	14	9,71	,469			
Чему служи? знаковни ј.	7	14	7,29	1,939	-2,040	26	,052
	8	14	8,57	1,342			

Применом *t*-теста за независне узорке уочавамо статистички значајне разлике у оквиру писаног и говорног облика изражавања (именовање предмета и чему они служе) и знаковног израза (чему нешто служи). У оквиру знаковног облика изражавања (именовање предмета) статистички значајне разлике нису уочене.

Табела 12 Просечна постигнућа ученика-*Именовање предмета и Чему служе* у зависности од степена оштећења слуха

		N	AS	SD	Min	Max
Шта је то? писани	КИ	7	7,29	2,289	3	10
	умерено тешко	9	7,00	2,550	2	10
	тешко	22	7,41	1,992	3	10
	врло тешко	39	7,21	2,648	0	10
	тотална глувоћа	6	6,00	3,347	1	9
Чему служи? писани	КИ	7	7,43	1,718	4	9
	умерено тешко	9	6,89	2,667	2	10
	тешко	22	7,18	2,015	3	10
	врло тешко	39	6,95	2,847	0	10
	тотална глувоћа	6	5,83	3,189	1	9
Шта је то? говор	КИ	7	9,14	,900	8	10
	умерено тешко	9	8,78	1,302	6	10
	тешко	22	9,23	,813	7	10
	врло тешко	39	9,21	,978	6	10
	тотална глувоћа	6	9,50	,548	9	10
Чему служи? говор	КИ	7	4,71	2,812	2	9
	умерено тешко	9	5,22	3,308	0	10
	тешко	22	5,82	3,246	0	10
	врло тешко	39	4,72	2,615	0	10
	тотална глувоћа	6	3,33	1,966	1	6
Шта је то? знаковни ј.	КИ	7	5,00	2,236	3	9
	умерено тешко	9	5,22	3,420	0	10
	тешко	22	5,73	2,763	0	10
	врло тешко	39	4,85	2,700	0	10
	тотална глувоћа	6	3,50	2,258	1	7
Чему служи? знаковни ј	КИ	7	8,57	,535	8	9
	умерено тешко	9	7,44	1,667	5	10
	тешко	22	8,32	1,615	4	10
	врло тешко	39	7,72	1,337	4	10
	тотална глувоћа	6	7,33	2,875	2	10

У оквиру писаног израза (именовање предмета) најбоље резултате остварују ученици са тешким оштећењем слуха АС 7,41 СД 1,992, док најслабије резултате остварују ученици са тоталном глувоћом АС 6,00 СД 3,347, код којих се

и уочавају највише вредности стандардних девијација које указују на велике индивидуалне разлике.

У оквиру писаног израза (чему нешто служи) најбоље резултате остварују ученици са кохлеарним имплантом АС 7,43 СД 1,718, док најслабије резултате остварују ученици са тоталном глувоћом АС 5,83 СД 3,189 код којих се уочавају највише вредности стандардних девијација које указују на велике индивидуалне разлике.

У оквиру говорног израза (именовање предмета) најбоље резултате остварују ученици са тоталном глувоћом АС 9,50 СД ,548, док најслабије резултате остварују ученици са умерено тешким оштећењем слуха АС 8,78 СД 1,302 (код њих се уочавају и највише вредности стандардних девијација).

У оквиру говорног израза (чему нешто служи) најбоље резултате остварују ученици са тешким оштећењем АС 5,82 СД 3,246, док најслабије резултате остварују ученици са тоталном глувоћом АС 3,33 СД 1,966.

У оквиру знаковног израза (именовање предмета) најбоље резултате остварују ученици са тешким оштећењем АС 5,73 СД 2,763, док најслабије резултате остварују ученици са тоталном глувоћом АС 3,50 СД 2,258.

У оквиру знаковног израза (чему нешто служи) најбоље резултате остварују ученици са кохлеарним имплантом АС 8,57 СД ,535, док најслабије резултате остварују ученици са тоталном глувоћом АС 7,33 СД 2,875 (код њих се уочавају и највише вредности стандардних девијација).

Међутим, статистички значајне разлике у зависности од степена оштећења слуха, у међусобном поређењу испитиваних категорија оштећења, се не уочавају.

Табела 13 Просечна постигнућа ученика-Именовање предмета и Чему служе у писаном, говорном и знаковном изразу (оцена из српског језика)

оцена		писани		говорни		знаковни ј.	
		AS	SD	AS	SD	AS	SD
довољан	Шта је то?	2,33	1,862	1,83	1,835	7,50	1,378
	Чему служи?	1,17	1,169	1,00	,894	6,50	1,049
добар	Шта је то?	6,64	2,373	6,43	2,441	9,21	,802
	Чему служи?	3,57	2,623	3,71	2,199	7,29	1,684
врло добар	Шта је то?	7,08	1,886	6,79	2,043	9,17	,816
	Чему служи?	4,00	1,888	4,25	1,984	7,67	1,404
одличан	Шта је то?	8,13	1,963	8,05	1,849	9,44	,718
	Чему служи?	6,64	2,549	6,62	2,413	8,46	1,466

Ученици са различитом оценом из српског језика боље резултате остварују при именовању предмета, него при означавању чему ти предмети служе. Такви резултати уочавају се у оквиру писаног, говорног и знаковног изрази. Такође, најслабије резултате остварују ученици са довољном оценом, а са порастом оцене расте и успешност ученика у решавању постављених захтева. Уочавају се и више вредности стандардних девијација код ученика са нижом оценом из српског језика, у говорном и писаном изразу, што нам говори и о већим индивидуалним разликама међу ученицима.

Табела 14 Статистичке значајности разлика у постигнућима ученика-Именовање предмета и Чему служе (ученици са довољном и добром оценом из српског језика)

	оцена из српског	N	AS	SD	t	df	Sig. (2-tailed)
Шта је то? писани	2	6	2,33	1,862	-3,938	18	,001
	3	14	6,64	2,373			
Чему служи? писани	2	6	1,17	1,169	-2,836	17,865	,011
	3	14	3,57	2,623			
Шта је то? говор	2	6	1,83	1,835	-4,115	18	,001
	3	14	6,43	2,441			
Чему служи? говор	2	6	1,00	,894	-2,886	18	,010
	3	14	3,71	2,199			
Шта је то? знаковни ј.	2	6	7,50	1,378	-2,847	6,503	,027
	3	14	9,21	,802			
Чему служи? знаковни ј.	2	6	6,50	1,049	-1,050	18	,308
	3	14	7,29	1,684			

Применом *t*-теста за независне узорке уочавамо статистички значајне разлике у оквиру писаног и говорног облика изражавања (именовање предмета и чему они служе) и знаковног израза (именовање предмета), у корист ученика са добром оценом из српског језика. У оквиру знаковног облика изражавања (чему нешто служи) статистички значајне разлике нису уочене.

Табела 15 Статистичке значајности разлика у постигнућима ученика-Именовање предмета и Чему служе (ученици са довољном и врло добром оценом из српског језика)

	оцена из српског	N	AS	SD	t	df	Sig. (2-tailed)
Шта је то? писани	2	6	2,33	1,862	-5,530	28	,000
	4	24	7,08	1,886			
Чему служи? писани	2	6	1,17	1,169	-3,485	28	,002
	4	24	4,00	1,888			
Шта је то? говор	2	6	1,83	1,835	-5,412	28	,000
	4	24	6,79	2,043			
Чему служи? говор	2	6	1,00	,894	-3,876	28	,001
	4	24	4,25	1,984			
Шта је то? знаковни ј.	2	6	7,50	1,378	-2,840	5,906	,030
	4	24	9,17	,816			
Чему служи? знаковни ј.	2	6	6,50	1,049	-1,897	28	,068
	4	24	7,67	1,404			



Применом *t*-теста за независне узорке уочавамо статистички значајне разлике у оквиру писаног и говорног облика изражавања (именовање предмета и чему они служе) и знаковног израза (именовање предмета), у корист ученика са врло добром оценом из српског језика.

У оквиру знаковног облика изражавања (чему нешто служи) статистички значајне разлике нису уочене, тј. ученици са добром и ученици са врло добром оценом из српског језика остварили су приближно исте резултате.

Табела 16 Статистичке значајности разлика у постигнућима ученика-*Именовање предмета и Чему служе* (ученици са довољном и одличном оценом из српског језика)

	оцена из српског	N	AS	SD	t	df	Sig. (2-tailed)
Шта је то? писани	2	6	2,33	1,862	-6,773	43	,000
	5	39	8,13	1,963			
Чему служи? писани	2	6	1,17	1,169	-8,717	14,006	,000
	5	39	6,64	2,549			
Шта је то? говор	2	6	1,83	1,835	-7,676	43	,000
	5	39	8,05	1,849			
Чему служи? говор	2	6	1,00	,894	-10,563	19,283	,000
	5	39	6,62	2,413			
Шта је то? знаковни ј.	2	6	7,50	1,378	-3,371	5,425	,018
	5	39	9,44	,718			
Чему служи? знаковни ј.	2	6	6,50	1,049	-3,141	43	,003
	5	39	8,46	1,466			

Просечна постигнућа ученика са одличном оценом из српског језика су виша од просечних постигнућа ученика са довољном оценом. То потврђују и уочене статистички значајне разлике у оквиру писаног, говорног и знаковног облика изражавања (именовање предмета и чему они служе).

Ученици са добром и ученици са врло добром оценом из српског језика остварују приближно исте резултате у оквиру именовања предмета и одређивања чему шта служи (писани, говорни и знаковни облик изражавања). Статистички значајне разлике, између ове две групе ученика, се не уочавају.

Табела 17 Статистичке значајности разлика у постигнућима ученика-*Именовање предмета и Чему служи* (ученици са добром и одличном оценом из српског језика)

	оцена из српског	N	AS	SD	t	df	Sig. (2-tailed)
Шта је то? писани	3	14	6,64	2,373	-2,298	51	,026
	5	24	8,13	1,963			
Чему служи? писани	3	14	3,57	2,623	-3,836	51	,000
	5	24	6,64	2,549			
Шта је то? говор	3	14	6,43	2,441	-2,583	51	,013
	5	24	8,05	1,849			
Чему служи? говор	3	14	3,71	2,199	-3,945	51	,000
	5	24	6,62	2,413			
Шта је то? знаковни ј.	3	14	9,21	,802	-,961	51	,341
	5	24	9,44	,718			
Чему служи? знаковни ј.	3	14	7,29	1,684	-2,475	51	,017
	5	24	8,46	1,466			

Статистички значајне разлике, између ученика са добром и ученика са одличном оценом из српског језика, се уочавају у оквиру писаног и говорног облика изражавања, као и код знаковног облика изражавања (чему нешто служи). Ученици са одличном оценом показују виша просечна постигнућа на постављеним задацима.

У оквиру знаковног облика изражавања (именовање предмета) нема статистички значајних разлика.

Табела 18 Статистичке значајности разлика у постигнућима ученика-*Именовање предмета и Чему служи* (ученици са врло добром и одличном оценом из српског језика)

	оцена из српског	N	AS	SD	t	df	Sig. (2-tailed)
Шта је то? писани	4	24	7,08	1,886	-2,082	61	,042
	5	39	8,13	1,963			
Чему служи? писани	4	24	4,00	1,888	-4,704	58,778	,000
	5	39	6,64	2,549			
Шта је то? говор	4	24	6,79	2,043	-2,523	61	,014
	5	39	8,05	1,849			
Чему служи? говор	4	24	4,25	1,984	-4,033	61	,000
	5	39	6,62	2,413			
Шта је то? знаковни ј.	4	24	9,17	,816	-1,372	61	,175
	5	39	9,44	,718			
Чему служи? знаковни ј.	4	24	7,67	1,404	-2,123	61	,038
	5	39	8,46	1,466			

Статистички значајне разлике, између ученика са врло добром и ученика са одличном оценом из српског језика, се уочавају у оквиру писаног и говорног облика изражавања, као и код знаковног облика изражавања (чему нешто служи). Ученици са одличном оценом показују виша просечна постигнућа на постављеним задацима.

У оквиру знаковног облика изражавања (именовање предмета) нема статистички значајних разлика.

Табела 19 Статистичке значајности разлика у постигнућима ученика-*Именовање предмета и Чему служе* (у зависности од пола)

		N	Min	Max	AS	SD	df	F	Sig.
Шта је то? писани	мушки	43	1	10	6,65	2,458	1, 81	3,878	,052
	женски	40	0	10	7,70	2,388			
Чему служи? писани	мушки	43	1	10	4,67	2,561	1, 81	,913	,342
	женски	40	0	10	5,28	3,154			
Шта је то? говор	мушки	43	0	10	6,37	2,573	1, 81	5,086	,027
	женски	40	0	10	7,60	2,373			
Чему служи? говор	мушки	43	0	10	4,67	2,643	1, 81	1,573	,213
	женски	40	0	10	5,43	2,809			
Шта је то? знаковни ј.	мушки	43	7	10	9,12	,851	1, 81	,417	,520
	женски	40	6	10	9,25	1,032			
Чему служи? знаковни ј.	мушки	43	4	10	7,79	1,390	1, 81	,369	,545
	женски	40	2	10	8,00	1,739			

У оквиру сва три аналогна облика изражавања уочавају се нешто виша просечна постигнућа девојчица у односу на дечаке. Такође, најбољи резултати остварују се у оквиру знаковног облика изражавања, што нам показују остварена просечна постигнућа, као и минимум тачних одговора. Међутим, те разлике су статистички значајне само у оквиру именовања предмета (писани и говорни облик изражавања), где девојчице остварују знатно боље резултате.

Табела 20 Интеркорелације укупних скорова на субтесту *Именовање предмета и Чему служе* у оквиру писаног, говорног и знаковног израза

		Шта је то? писани	Чему служи? писани	Шта је то? говор	Чему служи? говор	Шта је то? знаковни ј.	Чему служи? знаковни ј.
Шта је то? писани	Pearson Correlation	1	,682(**)	,970(**)	,685(**)	,472(**)	,232(*)
Чему служи? писани	Pearson Correlation	,682(**)	1	,673(**)	,958(**)	,407(**)	,608(**)
Шта је то? говор	Pearson Correlation	,970(**)	,673(**)	1	,713(**)	,478(**)	,248(*)
Чему служи? говор	Pearson Correlation	,685(**)	,958(**)	,713(**)	1	,411(**)	,604(**)
Шта је то? знаковни ј.	Pearson Correlation	,472(**)	,407(**)	,478(**)	,411(**)	1	,155
Чему служи? знаковни ј.	Pearson Correlation	,232(*)	,608(**)	,248(*)	,604(**)	,155	1

У оквиру писаног, говорног и знаковног облика изражавања (Шта је то? и Чему служи?) добијене су статистички значајне корелације различитог степена.

Веома високе, статистички значајне корелације, уочене су између именовања предмета и одређивања чему служе у писању и именовања предмета и одређивања чему служе у говору.

Корелације нису добијене једино између именовања предмета и одређивања чему служе у оквиру знаковног језика.

Табела 21 Корелације скорова на субтесту *Именовање предмета и Чему служе* са разредом, оценом из српског језика и оценом из српског језика када је разред константа

		разред	оцена из српског ј.	оцена када је разред константа <sup>1</sup>
Шта је то? писани	Pearson Correlation	,429(**)	,532(**)	,471(**)
Чему служи? писани	Pearson Correlation	,251(*)	,582(**)	,549(**)
Шта је то? говор	Pearson Correlation	,376(**)	,560(**)	,508(**)
Чему служи? говор	Pearson Correlation	,210	,600(**)	,576(**)
Шта је то? знаковни ј.	Pearson Correlation	,221(*)	,403(**)	,363(**)
Чему служи? знаковни ј.	Pearson Correlation	,004	,387(**)	,404(**)

У оквиру писаног, говорног и знаковног облика изражавања (Шта је то?) уочавају се умерене, високо статистички значајне корелације са разредом, оценом из српског језика и оценом из српског језика када је разред константа. Узраст и оцена из српског језика су позитивно повезани са успехом ученика при именовању предмета у оквиру писаног, говорног и знаковног облика изражавања. Такође, уколико разред, тј. узраст држимо као константу, оцена из српског је позитивно повезана са успехом при именовању предмета у оквиру аналогних облика изражавања..

У оквиру говорног и знаковног облика изражавања (Чему служи?) добијене корелације са разредом нису статистички значајне. Добијене корелације су умерене и статистички значајне са оценом из српског језика и оценом из српског језика када је разред константа. Можемо рећи да уколико се не посматра разред, тј. узраст ученика, остварена оцена из српског језика је позитивно повезана са успешношћу ученика.

<sup>1</sup>Приказане су корелације када разред и оцену из српског језика третирамо као квантитативне, а не категоријске варијабле

**Резултати глувих и наглувих ученика на првом субтесту *Именовање предмета и Чему служе*-анализа по појединачним захтевима**

**Први захтев: Чаша**

Табела 22 Резултати глувих и наглувих ученика на првом захтеву *Именовање предмета и Чему служе*

Шта је то?		писани		говорни		знаковни ј.	
		Frequency	Percent	Frequency	Percent	Frequency	Percent
Чаша	,00	15	18,1	18	21,7	8	9,6
	1,00	68	81,9	65	78,3	75	90,4

Чему служи?		писани		говорни		знаковни ј.	
		Frequency	Percent	Frequency	Percent	Frequency	Percent
Чаша	,00	41	49,4	38	45,8	12	14,5
	1,00	42	50,6	45	54,2	71	85,5

Појам **чаша** адекватно је именовало 68 (81,9%) ученика у писаном, 65 (78,3%) ученика у говорном и 75 (90,4%) ученика у знаковном изразу.

Чему чаша служи адекватно је одредило 42 (50,6%) ученика у писаном, 45 (54,2%) ученика у говорном и 71 (85,5%) ученика у знаковном изразу.

**Други захтев: Чешаљ**

Табела 23 Резултати глувих и наглувих ученика на другом захтеву *Именовање предмета и Чему служе*

Шта је то?		писани		говорни		знаковни ј.	
		Frequency	Percent	Frequency	Percent	Frequency	Percent
Чешаљ	,00	60	72,3	60	72,3	17	20,5
	1,00	23	27,7	23	27,7	66	79,5

Чему служи?		писани		говорни		знаковни ј.	
		Frequency	Percent	Frequency	Percent	Frequency	Percent
Чешаљ	,00	55	66,3	55	66,3	5	6,0
	1,00	28	33,7	28	33,7	78	94,0

Појам **чешаљ** адекватно је именовало 23 (27,7%) ученика у писаном, 23 (27,7%) ученика у говорном и 66 (79,5%) ученика у знаковном изразу.

Чему чешаљ служи адекватно је одредило 28 (33,7%) ученика у писаном, 28 (33,7%) ученика у говорном и 78 (94%) ученика у знаковном изразу.

### Трећи захтев: Гумица

Табела 24 Резултати глувих и наглувих ученика на трећем захтеву *Именовање предмета и Чему служи*

Шта је то?		писани		говорни		знаковни ј.	
		Frequency	Percent	Frequency	Percent	Frequency	Percent
Гумица	,00	12	14,5	13	15,7	6	7,2
	1,00	71	85,5	70	84,3	77	92,8

Чему служи?		писани		говорни		знаковни ј.	
		Frequency	Percent	Frequency	Percent	Frequency	Percent
Гумица	,00	39	47,0	37	44,6	3	3,6
	1,00	44	53,0	46	55,4	80	96,4

Појам **гумица** адекватно је именовало 71 (85,5%) ученика у писаном, 70 (84,3%) ученика у говорном и 77 (92,8%) ученика у знаковном изразу.

Чему гумица служи адекватно је одредило 44 (53%) ученика у писаном, 46 (55,4%) ученика у говорном и 80 (96,4%) ученика у знаковном изразу.

### Четврти захтев: Кашика

Табела 25 Резултати глувих и наглувих ученика на четвртом захтеву *Именовање предмета и Чему служи*

Шта је то?		писани		говорни		знаковни ј.	
		Frequency	Percent	Frequency	Percent	Frequency	Percent
Кашика	,00	29	34,9	34	41,0	11	13,3
	1,00	54	65,1	49	59,0	72	86,7

Чему служи?		писани		говорни		знаковни ј.	
		Frequency	Percent	Frequency	Percent	Frequency	Percent
Кашика	,00	34	41,0	31	37,3	6	7,2
	1,00	49	59,0	52	62,7	77	92,8

Појам **кашика** адекватно је именовало 54 (65,1%) ученика у писаном, 49 (59%) ученика у говорном и 72 (86,7%) ученика у знаковном изразу.

Чему кашика служи адекватно је одредило 49 (59%) ученика у писаном, 52 (62,7%) ученика у говорном и 77 (92,8%) ученика у знаковном изразу.



### Пети захтев: Свеска

Табела 26 Резултати глувих и наглувих ученика на петом захтеву *Именовање предмета и Чему служе*

Шта је то?		писани		говорни		знаковни ј.	
		Frequency	Percent	Frequency	Percent	Frequency	Percent
Свеска	,00	13	15,7	13	15,7	/	/
	1,00	70	84,3	70	84,3	83	100,0

Чему служи?		писани		говорни		знаковни ј.	
		Frequency	Percent	Frequency	Percent	Frequency	Percent
Свеска	,00	22	26,5	21	25,3	9	10,8
	1,00	61	73,5	62	74,7	74	89,2

Појам **свеска** адекватно је именovalo 70 (84,3%) ученика у писаном, 70 (84,3%) ученика у говорном и 83 (100%) ученика у знаковном изразу.

Чему свеска служи адекватно је одредило 61 (73,5%) ученика у писаном, 62 (74,7%) ученика у говорном и 74 (89,2%) ученика у знаковном изразу.

### Шести захтев: Маказе

Табела 27 Резултати глувих и наглувих ученика на шестом захтеву *Именовање предмета и Чему служе*

Шта је то?		писани		говорни		знаковни ј.	
		Frequency	Percent	Frequency	Percent	Frequency	Percent
Маказе	,00	25	30,1	28	33,7	/	/
	1,00	58	69,9	55	66,3	83	100,0

Чему служи?		писани		говорни		знаковни ј.	
		Frequency	Percent	Frequency	Percent	Frequency	Percent
Маказе	,00	48	57,8	47	56,6	18	21,7
	1,00	35	42,2	36	43,4	65	78,3

Појам **маказе** адекватно је именovalo 58 (69,9%) ученика у писаном, 55 (66,3%) ученика у говорном и 83 (100%) ученика у знаковном изразу.

Чему маказе служе адекватно је одредило 35 (42,2%) ученика у писаном, 36 (43,4%) ученика у говорном и 65 (78,3%) ученика у знаковном изразу.

Седми захтев: Нож

Табела 28 Резултати глувих и наглувих ученика на седмом захтеву *Именовање предмета и Чему служи*

Шта је то?		писани		говорни		знаковни ј.	
		Frequency	Percent	Frequency	Percent	Frequency	Percent
Нож	,00	7	8,4	7	8,4	1	1,2
	1,00	76	91,6	76	91,6	82	98,8

Чему служи?		писани		говорни		знаковни ј.	
		Frequency	Percent	Frequency	Percent	Frequency	Percent
Нож	,00	49	59,0	52	62,7	40	48,2
	1,00	34	41,0	31	37,3	43	51,8

Појам **нож** адекватно је именовало 76 (91,6%) ученика у писаном, 76 (91,6%) ученика у говорном и 82 (98,8%) ученика у знаковном изразу.

Чему нож служи адекватно је одредило 34 (41%) ученика у писаном, 31 (37,3%) ученика у говорном и 43 (51,8%) ученика у знаковном изразу.

Осми захтев: Оловка

Табела 29 Резултати глувих и наглувих ученика на осмом захтеву *Именовање предмета и Чему служи*

Шта је то?		писани		говорни		знаковни ј.	
		Frequency	Percent	Frequency	Percent	Frequency	Percent
Оловка	,00	10	12,0	10	12,0	1	1,2
	1,00	73	88,0	73	88,0	82	98,8

Чему служи?		писани		говорни		знаковни ј.	
		Frequency	Percent	Frequency	Percent	Frequency	Percent
Оловка	,00	18	21,7	18	21,7	9	10,8
	1,00	65	78,3	65	78,3	74	89,2

Појам **оловка** адекватно је именовало 73 (88%) ученика у писаном, 73 (88%) ученика у говорном и 82 (98,8%) ученика у знаковном изразу.

Чему оловка служи адекватно је одредило 65 (78,3%) ученика у писаном, 65 (78,3%) ученика у говорном и 74 (89,2%) ученика у знаковном изразу.

### Девети захтев: Сат

Табела 30 Резултати глувих и наглувих ученика на деветом захтеву *Именовање предмета и Чему служе*

Шта је то?		писани		говорни		знаковни ј.	
		Frequency	Percent	Frequency	Percent	Frequency	Percent
Сат	,00	7	8,4	9	10,8	1	1,2
	1,00	76	91,6	74	89,2	82	98,8

Чему служи?		писани		говорни		знаковни ј.	
		Frequency	Percent	Frequency	Percent	Frequency	Percent
Сат	,00	58	69,9	58	69,9	48	57,8
	1,00	25	30,1	25	30,1	35	42,2

Појам **сат** адекватно је именovalo 76 (91,6%) ученика у писаном, 74 (89,2%) ученика у говорном и 82 (98,8%) ученика у знаковном изразу.

Чему нож служи адекватно је одредило 25 (30,1%) ученика у писаном, 25 (30,1%) ученика у говорном и 35 (42,2%) ученика у знаковном изразу.

### Десети захтев: Шибице

Табела 31 Резултати глувих и наглувих ученика на десетом захтеву *Именовање предмета и Чему служе*

Шта је то?		писани		говорни		знаковни ј.	
		Frequency	Percent	Frequency	Percent	Frequency	Percent
Шибице	,00	58	69,9	60	72,3	23	27,7
	1,00	25	30,1	23	27,7	60	72,3

Чему служи?		писани		говорни		знаковни ј.	
		Frequency	Percent	Frequency	Percent	Frequency	Percent
Шибице	,00	54	65,1	55	66,3	25	30,1
	1,00	29	34,9	28	33,7	58	69,9

Појам **шибице** адекватно је именovalo 25 (30,1%) ученика у писаном, 23 (27,7%) ученика у говорном и 60 (72,3%) ученика у знаковном изразу.

Чему шибице служе адекватно је одредило 29 (34,9%) ученика у писаном, 28 (33,7%) ученика у говорном и 58 (69,9%) ученика у знаковном изразу.

## б) Одговори на питања

Табела 32 Резултати глувих и наглувих ученика-Одговори на питања у писаном, говорном и знаковном облику

укупно	N	Min.	Max.	AS	SD
писани израз	83	0	10	5,60	2,577
говорни израз	83	1	10	6,64	2,319
знаковни израз	83	4	10	8,45	1,510

Глуви и наглуви ученици, приликом одговарања на постављена питања, најбоље резултате остварују у оквиру знаковног облика изражавања (АС 8,45 СД 1,510). Такође, једино у оквиру овог облика изражавања минимум тачних одговора износи 4 (у оквиру писаног облика он износи 0, док у оквиру говора износи 1). Максималан број тачних одговора, у сва три аналогна облика изражавања, износи 10.

После знаковног следи говорни облик изражавања (АС 6,64 СД 2,319), док су најлошији резултати остварени у оквиру писања (АС 5,60 СД 2,577).

Табела 33 Статистичка значајност разлика у постигнућима ученика-Одговори на питања у оквиру писаног, говорног и знаковног израза

укупно	N	AS	SD	t	df	Sig. (2-tailed)
писани израз	83	5,60	2,577	-7,370	82	,000
говорни израз	83	6,64	2,319			
писани израз	83	5,60	2,577	-14,667	82	,000
знаковни израз	83	8,45	1,510			
говорни израз	83	6,64	2,319	-12,077	82	,000
знаковни израз	83	8,45	1,510			

При поређењу три аналогна облика изражавања, применом *t*-теста, уочене су високо статистички значајне разлике.

Поредили смо писани и говорни израз и уочили високо статистички значајне разлике у корист говорног израза ( $t = -7,370$   $df = 82$   $p = 0,01$ ).

При поређењу писаног и знаковног, као и говорног и знаковног израза уочавају се високо статистички значајне разлике у корист знаковног језичког израза ( $p = 0,01$ ).

Табела 34 Просечна постигнућа ученика различитих разреда-Одговори на питања

Разред	писани		говорни		знаковни ј.	
	AS	SD	AS	SD	AS	SD
3.разред	3,12	2,615	5,19	1,866	7,35	1,197
4. разред	4,89	2,387	5,46	1,975	7,68	1,825
5. разред	5,93	2,083	6,82	1,683	8,50	1,359
6. разред	5,68	2,853	6,68	2,771	8,79	1,340
7. разред	6,21	1,939	6,54	2,414	8,57	1,466
8. разред	7,57	1,492	9,04	,820	9,71	,469

Приликом одговарања на питања, у оквиру аналогних облика изражавања, најбоље резултате остварују ученици осмог разреда, а најслабије ученици трећег. У оквиру писаног (нарочито) и говорног израза, на свим испитиваним узрастима, уочавамо нешто више вредности стандардних девијација. Оне нам указују на веће индивидуалне разлике између ученика у испитиваним разредима. У оквиру знаковног израза, разлике у постигнућима ученика су нешто мање изражене (уочавају се ниже вредности стандардних девијација).

Просечна постигнућа глувих и наглувих ученика четвртог разреда виша су од просечних постигнућа ученика трећег разреда у оквиру сва три аналогна облика изражавања. Међутим, *t-тест* за независне узорке показује да та разлика није статистички значајна.

Табела 35 Статистичке значајности разлика у постигнућима-Одговори на питања (III и V разред)

Укупно	разред	N	AS	SD	t	df	Sig. (2-tailed)
писани израз	3	13	3,12	2,615	-3,103	25	,005
	5	14	5,93	2,083			
говорни израз	3	13	5,19	1,866	-2,386	25	,025
	5	14	6,82	1,683			
знаковни израз	3	13	7,35	1,197	-2,334	25	,028
	5	14	8,50	1,359			

Просечна постигнућа глувих и наглувих ученика петог разреда виша су од просечних постигнућа ученика трећег разреда. У оквиру сва три аналогна

облика изражавања уочавају се статистички значајне разлике. Више вредности стандардних девијација у оквиру писаног облика изражавања упућују на то да се ту јављају и највеће индивидуалне разлике међу ученицима.

Табела 36 Статистичке значајности разлика у постигнућима-Одговори на питања (III и VI разред)

укупно	разред	N	AS	SD	t	df	Sig. (2-tailed)
писани израз	3	13	3,12	2,615	-2,428	25	,023
	6	14	5,68	2,853			
говорни израз	3	13	5,19	1,866	-1,645	22,884	,114
	6	14	6,68	2,771			
знаковни израз	3	13	7,35	1,197	-2,935	25	,007
	6	14	8,79	1,340			

Просечна постигнућа глувих и наглувих ученика шестог разреда, у оквиру аналогних облика изражавања, виша су од просечних постигнућа ученика трећег разреда. Међутим, статистички значајне разлике уочавају се у оквиру писања и у оквиру знаковног језика. Ту ученици шестог разреда остварују знатно боље резултате. У оквиру говорног облика изражавања, између постигнућа ученика трећег и шестог разреда, статистички значајне разлике се не уочавају. Високе вредности стандардних девијација, које указују на велике индивидуалне разлике међу ученицима добијене су у оквиру писаног израза, али и у оквиру говора код ученика шестог разреда, што може бити и један од узрока непостојања статистички значајних разлика.

Табела 37 Статистичке значајности разлика у постигнућима-Одговори на питања (III и VII разред)

укупно	разред	N	AS	SD	t	df	Sig. (2-tailed)
писани израз	3	13	3,12	2,615	-3,516	25	,002
	7	14	6,21	1,939			
говорни израз	3	13	5,19	1,866	-1,609	25	,120
	7	14	6,54	2,414			
знаковни израз	3	13	7,35	1,197	-2,368	25	,026
	7	14	8,57	1,466			

Просечно постигнуће глувих и наглувих ученика седмог разреда, у оквиру аналогних облика изражавања, више је од просечног постигнућа ученика трећег разреда. Међутим, статистички значајне разлике уочавају се у оквиру писања и у оквиру знаковног језика. Ту ученици седмог разреда остварују знатно боље резултате. У оквиру говорног облика изражавања, између постигнућа ученика трећег и седмог разреда, статистички значајне разлике се не уочавају. Високе вредности стандардних девијација, које указују на велике индивидуалне разлике међу ученицима добијене су у оквиру писаног израза, али и у оквиру говора код ученика седмог разреда, што може бити и један од узрока одсуства статистички значајних разлика

Табела 38 Статистичке значајности разлика у постигнућима-Одговори на питања (III и VIII разред)

Укупно	разред	N	AS	SD	t	df	Sig. (2-tailed)
писани израз	3	13	3,12	2,615	-5,490	25	,000
	8	14	7,57	1,492			
говорни израз	3	13	5,19	1,866	-7,021	25	,000
	8	14	9,04	,820			
знаковни израз	3	13	7,35	1,197	-6,866	25	,000
	8	14	9,71	,469			

Поредећи постигнућа између ученика трећег и осмог разреда уочавамо високо статистички значајне разлике у корист ученика осмог разреда. Они, у оквиру аналогних облика изражавања, остварују значајно боље резултате од ученика трећег разреда. Такође, код ученика осмог разреда уочавамо ниже вредности стандардних девијација, нарочито у оквиру говора и знаковног језика, што говори о томе да су ту и мање индивидуалне разлике међу ученицима.

Применом *t*-теста за независне узорке уочено је да не постоје статистички значајне разлике у постигнућима између ученика четвртог и петог разреда, иако ученици петог разреда остварују боље резултате у оквиру писаног, говорног и знаковног израза.

Применом *t*-теста за независне узорке уочено је да не постоје статистички значајне разлике у постигнућима између ученика четвртог и шестог

разреда, иако ученици шестог разреда остварују боље резултате у оквиру писаног, говорног и знаковног израза.

Поређећи постигнућа између ученика четвртог и седмог разреда, путем *t*-теста статистички значајне разлике се не уочавају. Значи, да ученици четвртог и седмог разреда, остварују приближно исте резултате у оквиру аналогних облика изражавања.

Табела 39 Статистичке значајности разлика у постигнућима-Одговори на питања (IVи VIII разред)

Укупно	разред	N	AS	SD	t	df	Sig. (2-tailed)
писани израз	4	14	4,89	2,387	-3,560	26	,001
	8	14	7,57	1,492			
говорни израз	4	14	5,46	1,975	-6,248	17,346	,000
	8	14	9,04	,820			
знаковни израз	4	14	7,68	1,825	-4,042	14,708	,001
	8	14	9,71	,469			

Применом *t*-теста за независне узорке уочавају се високо статистички значајне разлике у постигнућима ученика осмог разреда у односу на ученике четвртог разреда. Те разлике постоје у оквиру сва три аналогна облика изражавања-писаном, говорном и знаковном.

При поређењу резултата ученика петог и шестог разреда нису уочене статистички значајне разлике.

При поређењу резултата ученика петог и седмог разреда, путем *t*-теста за независне узорке, статистички значајне разлике нису уочене.

Табела 40 Статистичке значајности разлика у постигнућима-Одговори на питања (Vи VIII разред)

Укупно	разред	N	AS	SD	t	df	Sig. (2-tailed)
писани израз	5	14	5,93	2,083	-2,399	26	,024
	8	14	7,57	1,492			
говорни израз	5	14	6,82	1,683	-4,427	18,840	,000
	8	14	9,04	,820			
знаковни израз	5	14	8,50	1,359	-3,161	16,052	,006
	8	14	9,71	,469			



Применом *t*-теста за независне узорке уочавају се високо статистички значајне разлике у постигнућима ученика осмог разреда у односу на ученике петог разреда. Те разлике постоје у оквиру сва три аналогна облика изражавања-писаном, говорном и знаковном.

При поређењу резултата ученика шестог и седмог разреда, путем *t*-теста за независне узорке, статистички значајне разлике нису уочене.

Табела 41 Статистичке значајности разлика у постигнућима-Одговори на питања (VI и VIII разред)

Укупно	разред	N	AS	SD	t	df	Sig. (2-tailed)
писани израз	6	14	5,68	2,853	-2,200	19,614	,040
	8	14	7,57	1,492			
говорни израз	6	14	6,68	2,771	-3,052	15,258	,008
	8	14	9,04	,820			
знаковни израз	6	14	8,79	1,340	-2,447	16,134	,026
	8	14	9,71	,469			

При поређењу резултата ученика шестог и осмог разреда, путем *t*-теста за независне узорке, статистички значајне разлике се уочавају у оквиру сва три аналогна облика изражавања. У оквиру говора оне су и високо статистички значајне ( $p=0,01$ ).

Табела 42 Статистичке значајности разлика у постигнућима-Одговори на питања (VII и VIII разред)

Укупно	разред	N	AS	SD	t	df	Sig. (2-tailed)
писани израз	7	14	6,21	1,939	-2,076	26	,048
	8	14	7,57	1,492			
говорни израз	7	14	6,54	2,414	-3,670	15,959	,002
	8	14	9,04	,820			
знаковни израз	7	14	8,57	1,466	-2,779	15,632	,014
	8	14	9,71	,469			

При поређењу резултата ученика седмог и осмог разреда, путем *t*-теста за независне узорке, статистички значајне разлике се уочавају у оквиру сва три аналогна облика изражавања. Међутим, у оквиру говора оне су и високо статистички значајне ( $p=0,01$ ).

Табела 43 Просечна постигнућа ученика-*Одговори на питања* у зависности од степена оштећења слуха

		N	Min.	Max.	AS	SD
Писани израз	КИ	7	2	9	5,79	2,706
	умерено тешко	9	0	10	5,33	3,623
	тешко	22	0	10	5,52	2,692
	врло тешко	39	0	10	5,78	2,373
	тотална глувоћа	6	3	8	4,83	2,183
Говорни израз	КИ	7	4	9	7,29	2,079
	умерено тешко	9	2	10	6,06	2,888
	тешко	22	2	10	6,64	2,431
	врло тешко	39	1	10	6,79	2,267
	тотална глувоћа	6	4	9	5,75	1,864
Знаковни израз	КИ	7	7	10	8,93	1,397
	умерено тешко	9	6	10	8,50	1,479
	тешко	22	5	10	8,02	1,644
	врло тешко	39	4	10	8,68	1,435
	тотална глувоћа	6	6	10	7,83	1,602

У оквиру писаног израза најбоље резултате, при одговарању на питања, остварују ученици са кохлеарним имплантом АС 5,79 СД 2,706, док најслабије резултате остварују ученици са тоталном глувоћом АС 4,83 СД 2,183.

Приликом одговарања на питања, у говорном изразу, најбоље резултате остварују ученици са кохлеарним имплантом АС 7,29 СД 2,079, а најслабије ученици са тоталном глувоћом АС 5,75 СД 1,864.

У знаковном изразу, најбоље резултате остварују ученици са кохлеарним имплантом АС 8,93 СД 1,397, а најслабије ученици са тоталном глувоћом АС 7,83 СД 1,602.

Међутим, добијене разлике нису се показале као статистички значајне.

Табела 44 Просечна постигнућа ученика-*Одговори на питања* у зависности од оцене из српског језика

оцена	писани		говорни		знаковни ј.	
	AS	SD	AS	SD	AS	SD
довољан	1,17	1,633	3,08	1,563	6,83	1,506
добар	4,21	2,082	5,11	2,011	7,29	1,503
врло добар	5,25	2,162	6,60	1,865	8,50	1,268
одличан	6,99	1,952	7,76	1,912	9,08	1,249

У оквиру писаног, говорног и знаковног израза најбоље резултате при одговарању на питања остварују ученици са одличном оценом из српског језика, а најслабије ученици са довољном оценом. У оквиру знаковног израза уочавају се и нешто ниже вредности стандардних девијација, које нам указују на мање индивидуалне разлике у постигнућима ученика.

Табела 45 Статистичке значајности разлика у постигнућима ученика-*Одговори на питања* (ученици са довољном и добром оценом из српског језика)

	оцена из српског	N	AS	SD	t	df	Sig. (2-tailed)
писани израз	2	6	1,17	1,633	-6,922	43	,000
	3	14	4,21	2,082			
говорни израз	2	6	3,08	1,563	-5,684	43	,000
	3	14	5,11	2,011			
знаковни израз	2	6	6,83	1,506	-3,993	43	,000
	3	14	7,29	1,503			

Просечна постигнућа ученика са добром оценом из српског језика су виша од просечних постигнућа ученика са довољном оценом. То потврђују и уочене високо статистички значајне разлике у оквиру писаног, говорног и знаковног облика изражавања.

Табела 46 Статистичке значајности разлика у постигнућима ученика-*Одговори на питања* (ученици са довољном и врло добром оценом из српског језика)

	оцена из српског	N	AS	SD	t	df	Sig. (2-tailed)
писани израз	2	6	1,17	1,633	-4,306	28	,000
	4	24	5,25	2,162			
говорни израз	2	6	3,08	1,563	-4,251	28	,000
	4	24	6,60	1,865			
знаковни израз	2	6	6,83	1,506	-2,779	28	,010
	4	24	8,50	1,268			

Просечна постигнућа ученика са врло добром оценом из српског језика су виша од просечних постигнућа ученика са довољном оценом. То потврђују и уочене високо статистички значајне разлике у оквиру писаног, говорног и знаковног облика изражавања.

Табела 47 Статистичке значајности разлика у постигнућима ученика-*Одговори на питања* (ученици са довољном и одличном оценом из српског језика)

	оцена из српског	N	AS	SD	t	df	Sig. (2-tailed)
писани израз	2	6	1,17	1,633	-6,922	43	,000
	5	39	6,99	1,952			
говорни израз	2	6	3,08	1,563	-5,684	43	,000
	5	39	7,76	1,912			
знаковни израз	2	6	6,83	1,506	-3,993	43	,000
	5	39	9,08	1,249			

Применом *t*-теста за независне узорке уочене су високо статистички значајне разлике у оквиру писаног, говорног и знаковног облика изражавања. Просечна постигнућа ученика са одличном оценом из српског језика су виша од просечних постигнућа ученика са довољном оценом.

Табела 48 Статистичке значајности разлика у постигнућима ученика-*Одговори на питања* (ученици са добром и врло добром оценом из српског језика)

	оцена из српског	N	AS	SD	t	df	Sig. (2-tailed)
писани израз	3	14	4,21	2,082	-1,444	36	,158
	4	24	5,25	2,162			
говорни израз	3	14	5,11	2,011	-2,320	36	,026
	4	24	6,60	1,865			
знаковни израз	3	14	7,29	1,503	-2,660	36	,012
	4	24	8,50	1,268			

Применом *t*-теста за независне узорке уочене су статистички значајне разлике у оквиру говорног и знаковног облика изражавања. Просечна постигнућа ученика са врло добром оценом из српског језика су виша од просечних постигнућа ученика са добром оценом. У оквиру писаног израза статистички значајне разлике нису уочене (ученици са добром и врло добром оценом остварују приближно исте резултате).

Табела 49 Статистичке значајности разлика у постигнућима ученика-*Одговори на питања* (ученици са добром и одличном оценом из српског језика)

	оцена из српског	N	AS	SD	t	df	Sig. (2-tailed)
писани израз	3	14	4,21	2,082	-4,482	51	,000
	5	39	6,99	1,952			
говорни израз	3	14	5,11	2,011	-4,388	51	,000
	5	39	7,76	1,912			
знаковни израз	3	14	7,29	1,503	-4,361	51	,000
	5	39	9,08	1,249			

Просечна постигнућа ученика са одличном оценом из српског језика су виша од просечних постигнућа ученика са добром оценом. То потврђују и уочене високо статистички значајне разлике у оквиру писаног, говорног и знаковног облика изражавања.

Табела 50 Статистичке значајности разлика у постигнућима ученика-*Одговори на питања* (ученици са врло добром и одличном оценом из српског језика)

	оцена из српског	N	AS	SD	t	df	Sig. (2-tailed)
писани израз	4	24	5,25	2,162	-3,293	61	,002
	5	39	6,99	1,952			
говорни израз	4	24	6,60	1,865	-2,344	61	,022
	5	39	7,76	1,912			
знаковни израз	4	24	8,50	1,268	-1,770	61	,082
	5	39	9,08	1,249			

Просечна постигнућа ученика са одличном оценом из српског језика су виша од просечних постигнућа ученика са врло добром оценом. Уочене су статистички значајне разлике у оквиру писаног и говорног облика изражавања. Међутим, у оквиру знаковног језика статистичке значајности се не уочавају. Ученици са четворком и петицом, у знаковном изразу, подједнако успешно одговарају на постављена питања.

Табела 51 Статистичке значајности разлика у постигнућима ученика-*Одговори на питања* (у односу на пол)

		N	Min	Max	AS	SD	df	F	Sig.
писани израз	мушки	43	0	10	5,31	2,628	1, 81	1,072	,304
	женски	40	0	10	5,90	2,520			
говорни израз	мушки	43	1	10	6,27	2,245	1, 81	2,321	,132
	женски	40	2	10	7,04	2,360			
знак. израз	мушки	43	4	10	8,31	1,508	1, 81	,677	,413
	женски	40	5	10	8,59	1,519			

У оквиру сва три аналогна облика изражавања уочавају се нешто виша просечна постигнућа девојчица у односу на дечаке. Такође, најбољи резултати остварују се у оквиру знаковног облика изражавања, што нам показују остварена просечна постигнућа, као и минимум тачних одговора. Међутим, применом *t- теста* за независне узорке уочили смо да добијене разлике нису статистички значајне.

Табела 52 Резултати ученика-Одговори на питања у писаном, говорном и знаковном изразу (анализа по појединачним питањима)

		писани		говорни		знаковни ј.	
		Frequency	Percent	Frequency	Percent	Frequency	Percent
1. питање	,00	10	12,0	7	8,4	7	8,4
	,50	39	47,0	25	30,1	/	/
	1,00	34	41,0	51	61,4	76	91,6
2. питање	,00	10	12,0	4	4,8	1	1,2
	,50	30	36,1	26	31,3	3	3,6
	1,00	43	51,8	53	63,9	79	95,2
3. питање	,00	26	31,3	19	22,9	15	18,1
	,50	30	36,1	31	37,3	17	20,5
	1,00	27	32,5	33	39,8	51	61,4
4. питање	,00	37	44,6	35	42,2	28	33,7
	,50	33	39,8	32	38,6	19	22,9
	1,00	13	15,7	16	19,3	36	43,4
5. питање	,00	11	13,3	4	4,8	1	1,2
	,50	46	55,4	34	41,0	9	10,8
	1,00	26	31,3	45	54,2	73	88,0
6. питање	,00	21	25,3	14	16,9	5	6,0
	,50	33	39,8	30	36,1	8	9,6
	1,00	29	34,9	39	47,0	70	84,3
7. питање	,00	24	28,9	26	31,3	23	27,7
	,50	27	32,5	11	13,3	8	9,6
	1,00	32	38,6	46	55,4	52	62,7
8. питање	,00	13	15,7	8	9,6	2	2,4
	,50	35	42,2	18	21,7	6	7,2
	1,00	35	42,2	57	68,7	75	90,4
9. питање	,00	20	24,1	14	16,9	7	8,4
	,50	30	36,1	23	27,7	5	6,0
	1,00	33	39,8	46	55,4	71	85,5
10. питање	,00	17	20,5	13	15,7	2	2,4
	,50	50	60,2	40	48,2	8	9,6
	1,00	16	19,3	30	36,1	73	88,0

Писану форму првог питања *Шта волиш да једеш?* није разумело 8 (9,6 % ученика), а разумело је 75 (90,4 %) ученика.

Приликом одговарања на прво питање *Шта волиш да једеш?* најбољи резултати остварени су у оквиру знаковног израза. Правилно је одговорило 76 (91,6%) ученика. Делимично тачних одговора није било.

У оквиру говорног облика изражавања правилно је одговорио 51 (61,4 %) ученика, док су најслабији резултати остварени у оквиру писаног језичког израза (34 ученика или 41 %).

Писану форму другог питања *Шта мама код куће ради?* није разумело (7,2% ученика), а разумело је 75 (92,8 %) ученика.

Приликом одговарања на друго питање *Шта мама код куће ради?* најбољи резултати остварени су у оквиру знаковног језика. Правилно је одговорило 79 (95,2%) ученика.

У оквиру говорног облика изражавања правилно је одговорило 53 (63,9 %) ученика, док су најслабији резултати остварени у оквиру писаног језичког израза (43 ученика или 51,8 %).

Писану форму трећег питања *Шта све има у твојој соби ?* није разумело 26 (31,3 % ученика), а разумело је 57 (68,7 %) ученика.

Приликом одговарања на треће питање *Шта све има у твојој соби?* најбољи резултати остварени су у оквиру знаковног језика. Правилно је одговорио 51 ученик (61,4%).

У оквиру говорног облика изражавања правилно је одговорило 33 (39,8 %) ученика, док су најслабији резултати остварени у оквиру писаног језичког израза (27 ученика или 32,5 %).

Писану форму четвртог питања *Шта све има у кухињи?* није разумело 45 (54,2% ученика), а разумело је 38(45,8 %) ученика. Ово питање представљало је највећи проблем за глуве ученике, јер чак 54,2% ученика није разумело постављено питање у писаној форми. Након објашњења један број ученика дао је тачне или делимично тачне одговоре.

Приликом одговарања на четврто питање *Шта све има у кухињи?* најбољи резултати остварени су у оквиру знаковног језика. Правилно је одговорило 36 ученика (43,4%).

У оквиру говорног облика изражавања правилно је одговорило 16 (19,3 %) ученика, док су најслабији резултати остварени у оквиру писаног језичког израза (само 13 ученика или 15,7 %).

Писану форму петог питања *Шта си данас радио?* није разумело 15 (18,1 % ученика), а разумело је 68 (81,9 %) ученика.

Приликом одговарања на пето питање *Шта си данас радио?* најбољи резултати остварени су у оквиру знаковног језика. Правилно је одговорило 73 ученика (88%).

У оквиру говорног облика изражавања правилно је одговорило 45 (54,2 %) ученика, док су најслабији резултати остварени у оквиру писаног језичког израза (26 ученика или 31,3 %).



Писану форму шестог питања *Шта си све обукао?* није разумео 21 (25,3 % ученика), а разумело је 62 (74,7 %) ученика.

Приликом одговарања на шесто питање *Шта си све обукао?* најбољи резултати остварени су у оквиру знаковног језика. Правилно је одговорило 70 ученика (84,3%).

У оквиру говорног облика изражавања правилно је одговорило 39 (47 %) ученика, док су најслабији резултати остварени у оквиру писаног језичког израза (29 ученика или 34,9 %).

Писану форму седмог питања *Коју играчку волиш?* није разумело 33 (39,8 % ученика), а разумело је 50 (60,2 %) ученика.

Приликом одговарања на седмо питање *Коју играчку волиш?* најбољи резултати остварени су у оквиру знаковног језика. Правилно је одговорило 52 ученика (62,7%).

У оквиру говорног облика изражавања правилно је одговорило 46 (55,4 %) ученика, док су најслабији резултати остварени у оквиру писаног језичког израза (32 ученика или 38,6 %).

Писану форму осмог питања *Како си дошао овамо?* није разумело 28 (33,7 % ученика), а разумело је 55 (66,3 %) ученика.

Приликом одговарања на осмо питање *Како си дошао овамо?* најбољи резултати остварени су у оквиру знаковног језика. Правилно је одговорило 75 ученика (90,4%).

У оквиру говорног облика изражавања правилно је одговорило 57 (68,7 %) ученика, док су најслабији резултати остварени у оквиру писаног језичког израза (35 ученика или 42,2 %).

Писану форму деветог питања *Шта би волео да ти тата купи?* није разумело 11 (13,3 % ученика), а разумело је 72 (86,7 %) ученика.

Приликом одговарања на девето питање *Шта би волео да ти тата купи?* најбољи резултати остварени су у оквиру знаковног језика. Правилно је одговорио 71 ученик (85,5%).

У оквиру говорног облика изражавања правилно је одговорило 46 (55,4 %) ученика, док су најслабији резултати остварени у оквиру писаног језичког израза (33 ученика или 39,8 %).

Писану форму десетог питања *Зашто се мама наљутила на тебе?* није разумело 13 (15,7 % ученика), а разумело је 84,3 % ученика (70).

Приликом одговарања на десето питање *Зашто се мама наљутила на тебе?* најбољи резултати остварени су у оквиру знаковног језика. Правилно је одговорило 73 ученика (88%).

У оквиру говорног облика изражавања правилно је одговорило 30 (36,1 %) ученика, док су најслабији резултати остварени у оквиру писаног језичког израза (16 ученика или 19,3 %).

Табела 53 Интеркорелације укупних скорова-*Одговори на питања* у писаном, говорном и знаковном изразу

		писани израз	говорни израз	знаковни израз
писани израз	Pearson Correlation	1	,867(**)	,744(**)
говорни израз	Pearson Correlation	,867(**)	1	,828(**)
знаковни израз	Pearson Correlation	,744(**)	,828(**)	1

\*\* Корелација је значајна на нивоу 0.01

Интеркорелације укупних скорова на субтесту *Одговори на питања* су високе и високо статистички значајне (на нивоу 0,01). Ученици који остварују боље резултате у знаковном језичком изразу уједно остварују и боље резултате у говору и писању. То значи да аналогни облици изражавања код глувих и наглувих ученика имају висок међусобни утицај.

Табела 54 Пирсонов коефицијент линеарне корелације у односу на разред, оцену из српског језика и оцену из српског језика уколико је разред константа

		разред	оцена из српског ј.	оцена када је разред константа
писани израз	PearsonCorrelation	,487(**)	,627(**)	,580(**)
говорни израз	PearsonCorrelation	,470(**)	,592(**)	,539(**)
знаковни израз	Pearson Correlation	,478(**)	,508(**)	,439(**)

Уочене су умерене високо статистички значајне корелације писаног, говорног и знаковног језичког израза и разреда глувих и наглувих ученика. Са узрастом они остварују боље резултате. Такође, умерене високо статистички значајне корелације уочене су и са оценом из српског језика, као и са оценом из српског уколико разред држимо као константу. То значи, да је оцена из српског језика повезана са успешношћу глувих и наглувих ученика у оквиру аналогних облика изражавања без обзира на њихов узраст (године школовања).

## 2) Стрип прича (С. Владисављевић)

Табела 55 Просечан број употребљених речи, простих, просто-проширених и сложених реченица при опису четири слике-*Стрип прича* (три аналогна облика изражавања)

Стрип прича		N	AS	SD
Број речи	писани	83	,560	,844
	говор	83	,389	,716
	знаковни ј.	83	,596	,823
Број простих реченица	писани	83	,735	,615
	говор	83	,663	,619
	знаковни ј.	83	1,196	,768
Број просто проширених реченица	писани	83	,407	,529
	говор	83	,404	,548
	знаковни ј.	83	,687	,580
Број сложених реченица	писани	83	,166	,266
	говор	83	,102	,207
	знаковни ј.	83	,355	,497

При опису четири слике глуви и наглуви ученици су највише речи употребили у оквиру знаковног језичког израза (АС 0,596 СД 0,823), затим у оквиру писања (АС 0,560 СД 0,844), док је најмање речи употребљено у оквиру говора АС 0,389 СД 0,716).

Када посматрамо број употребљених простих реченица видимо да је највише простих реченица употребљено у оквиру знаковног израза (АС 1,196 СД 0,768), затим у оквиру писања (АС 0,735 СД 0,615), док је најмање простих реченица употребљено у оквиру говора (АС 0,663 СД 0,619).

У знаковном језичком изразу употребљено је највише просто проширених реченица (АС 0,687 СД 0,580), док је подједнак број употребљен у оквиру писаног и говорног израза.

Глуви и наглуви ученици су употребили најмање сложених реченица при опису четири слике. Највећи број сложених реченица употребљен је у знаковном језичком изразу (АС 0,355 СД 0,497), док је знатно мањи број употребљен у писаном и говорном језичком изразу.

У оквиру свих аналогних облика изражавања уочене су изузетно високе вредности стандардних девијација, што нам указује на велике индивидуалне разлике у постигнућима глувих и наглувих ученика.

Табела 56 Статистичка значајност разлика у броју употребљених речи-*Стрип прича* у оквиру писаног, говорног и знаковног израза

Број речи	N	AS	SD	t	df	Sig. (2-tailed)
Писани	83	,560	,844	3,101	82	,003
Говор	83	,389	,716			
Писани	83	,560	,844	-,673	82	,503
знаковни ј.	83	,596	,823			
Говор	83	,389	,716	-2,699	82	,008
знаковни ј.	83	,596	,823			

У поређењу броја употребљених речи при опису *Стрип приче* статистичка значајност је уочена у поређењу писани-говорни језички израз (у корист писаног) и говорни-знаковни (у корист знаковног). Приликом поређења броја употребљених речи, у оквиру писаног и знаковног језичког израза, статистичка значајност није уочена. Можемо рећи да су глуви и наглуви ученици, при опису четири слике, употребили приближно исти број речи у писању и знаку.

Табела 57 Статистичка значајност разлика у броју употребљених простих реченица-*Стрип прича* у оквиру писаног, говорног и знаковног израза

Број простих реченица	N	AS	SD	t	df	Sig. (2-tailed)
Писани	83	,735	,615	1,262	82	,210
Говор	83	,663	,619			
Писани	83	,735	,615	-5,988	82	,000
знаковни ј.	83	1,196	,768			
Говор	83	,663	,619	-5,144	82	,000
знаковни ј.	83	1,196	,768			

Приликом поређења броја употребљених простих реченица при опису *Стрип приче* висока статистичка значајност је уочена у поређењу писани-знаковни језички израз (у корист знаковног) и говорни-знаковни (у корист знаковног). Приликом поређења броја употребљених простих реченица, у

оквиру писаног и говорног језичког израза, статистичка значајност није уочена. Можемо рећи да су глуви и наглуви ученици, при опису четири слике, употребили приближно исти број простих реченица у писању и говору.

Табела 58 Статистичка значајност разлика у броју употребљених просто-проширених реченица-*Стрип прича* у оквиру писаног, говорног и знаковног израза

Број просто проширених реченица	N	AS	SD	t	df	Sig. (2-tailed)
Писани	83	,407	,529	,101	82	,920
Говор	83	,404	,548			
Писани	83	,407	,529	-5,113	82	,000
знаковни ј.	83	,687	,580			
Говор	83	,404	,548	-4,834	82	,000
знаковни ј.	83	,687	,580			

Приликом поређења броја употребљених просто-проширених реченица при опису *Стрип приче* висока статистичка значајност је уочена у поређењу писани-знаковни језички израз (у корист знаковног) и говорни-знаковни (у корист знаковног). Приликом поређења броја употребљених просто-проширених реченица, у оквиру писаног и говорног језичког израза, статистичка значајност није уочена. Можемо рећи да су глуви и наглуви ученици, при опису четири слике, употребили готово исти број просто-проширених реченица у писању и говору.

Табела 59 Статистичка значајност разлика у броју употребљених сложених реченица-*Стрип прича* у оквиру писаног, говорног и знаковног израза

Број сложених реченица	N	AS	SD	t	df	Sig. (2-tailed)
Писани	83	,166	,266	3,400	82	,001
Говор	83	,102	,207			
Писани	83	,166	,266	-5,233	82	,000
знаковни ј.	83	,355	,497			
Говор	83	,102	,207	-5,017	82	,000
знаковни ј.	83	,355	,497			

Глуви и наглуви ученици су при опису четири слике највећи број сложених реченица употребили у оквиру знаковног језичког израза. Високе статистичке значајности уочене су при поређењу резултата знаковни-писани и знаковни говорни језички израз. Такође, већи број сложених реченица употребљен је у писаном изразу, у односу на говорни израз ( $p=0,01$ ).

Табела 60 Статистичке значајности разлика у постигнућима ученика различитих разреда-*Стрип прича* (III и IV разред)

Писани	разред	N	AS	SD	t	df	Sig. (2-tailed)
Број речи	3	13	1,33	1,002	2,918	19,224	,009
	4	14	,39	,594			
Број простих реченица	3	13	,56	,751	-,416	25	,681
	4	14	,66	,524			
Број просто-проширених реченица	3	13	,25	,368	-1,082	25	,289
	4	14	,46	,619			
Број сложених реченица	3	13	,02	,069	-1,551	14,596	,142
	4	14	,14	,289			

Говор	разред	N	AS	SD	t	df	Sig. (2-tailed)
Број речи	3	13	1,08	,862	2,465	20,766	,022
	4	14	,38	,578			
Број простих реченица	3	13	,54	,756	-,564	25	,578
	4	14	,68	,523			
Број просто-проширених реченица	3	13	,23	,374	-1,081	25	,290
	4	14	,45	,622			
Број сложених реченица	3	13	,02	,069	-1,324	14,589	,206
	4	14	,13	,290			

знаковни ј.	разред	N	AS	SD	t	df	Sig. (2-tailed)
Број речи	3	13	1,35	,573	2,437	25	,022
	4	14	,64	,881			
Број простих реченица	3	13	1,27	,581	1,002	25	,326
	4	14	1,02	,710			
Број просто-проширених реченица	3	13	,48	,462	-,106	25	,917
	4	14	,50	,480			
Број сложених реченица	3	13	,10	,163	-,315	25	,755
	4	14	,13	,290			

Поредећи постигнућа глувих и наглувих ученика трећег и четвртог разреда уочене су статистичке значајности само у оквиру броја употребљених речи. Ученици трећег разреда су при опису четири слике употребили већи број речи у оквиру писаног, говорног и знаковног израза.

У поређењу постигнућа ученика при употреби простих, просто-проширених и сложених реченица, у оквиру аналогних облика изражавања, статистичке значајности нису уочене.

Поредећи постигнућа глувих и наглувих ученика трећег и петог разреда уочене су статистичке значајности само у оквиру броја употребљених речи у оквиру писаног ( $p=0,05$ ) и говорног израза ( $p=0,01$ ). Ученици трећег разреда, у оквиру писаног и говорног израза, употребљавају већи број речи од ученика петог разреда.

Ученици трећег и петог разреда користе подједнак број речи, простих, просто-проширених и сложених реченица у оквиру знаковног израза, па статистичке значајности нису уочене.

Поредећи постигнућа глувих и наглувих ученика трећег и шестог разреда при употреби речи, простих, просто-проширених и сложених реченица, статистичке значајности у оквиру писаног и говорног израза нису уочене.

У оквиру знаковног језичког израза уочена је статистичка значајност једино при употреби простих реченица ( $p=0,03$ ) у корист ученика шестог разреда.

Табела 61 Статистичке значајности разлика у постигнућима ученика различитих разреда-*Стрип прича* (III и VII разред)

Писани	разред	N	AS	SD	t	df	Sig. (2-tailed)
Број речи	3	13	1,33	1,002	3,108	18,873	,006
	7	14	,34	,577			
Број простих реченица	3	13	,56	,751	-1,223	25	,233
	7	14	,86	,507			
Број просто-проширених реченица	3	13	,25	,368	-1,144	25	,263
	7	14	,41	,362			
Број сложених реченица	3	13	,02	,069	-2,058	15,914	,056
	7	14	,14	,213			

Говор	разред	N	AS	SD	t	df	Sig. (2-tailed)
Број речи	3	13	1,08	,862	2,206	25	,037
	7	14	,41	,704			
Број простих реченица	3	13	,54	,756	-,833	25	,412
	7	14	,75	,555			
Број просто-проширених реченица	3	13	,23	,374	-,654	25	,519
	7	14	,32	,346			
Број сложених реченица	3	13	,02	,069	-1,860	17,906	,079
	7	14	,11	,162			

знаковни ј.	разред	N	AS	SD	t	df	Sig. (2-tailed)
Број речи	3	13	1,35	,573	7,766	13,582	,000
	7	14	,07	,153			
Број простих реченица	3	13	1,27	,581	,006	25	,995
	7	14	1,27	,624			
Број просто-проширених реченица	3	13	,48	,462	-2,650	25	,014
	7	14	,95	,451			
Број сложених реченица	3	13	,10	,163	-3,529	20,815	,002
	7	14	,41	,288			

У оквиру писаног језичког израза уочена је статистичка значајност ( $p=0,01$ ) у броју употребљених речи. Ученици трећег разреда користе већи број речи, при опису четири слике, од ученика седмог разреда. При употреби простих, просто-проширених и сложених реченица статистичке значајности нису уочене.



У оквиру говорног језичког израза такође је уочена статистичка значајност ( $p=0,04$ ) у броју употребљених речи. Ученици трећег разреда користе већи број речи, при опису четири слике, од ученика седмог разреда. При употреби простих, просто-проширених и сложених реченица статистичке значајности нису уочене.

У оквиру знаковног језичког израза уочене су статистичке значајности у поређењу броја употребљених речи, просто-проширених и сложених реченица. Наиме, ученици трећег разреда користе значајно већи број речи при опису слика, али насупрот томе ученици седмог разреда користе већи број просто-проширених и сложених реченица (разлике су високо статистички значајне).

Табела 62 Статистичке значајности разлика у постигнућима ученика различитих разреда-*Стрип прича* (III и VIII разред)

писани	разред	N	AS	SD	t	df	Sig. (2-tailed)
Број речи	3	13	1,33	1,002	4,775	12,000	,000
	8	14	,00	,000			
Број простих реченица	3	13	,56	,751	-,057	25	,955
	8	14	,57	,485			
Број просто-проширених реченица	3	13	,25	,368	-2,568	25	,017
	8	14	,63	,389			
Број сложених реченица	3	13	,02	,069	-4,286	14,201	,001
	8	14	,41	,334			

говор	разред	N	AS	SD	t	df	Sig. (2-tailed)
Број речи	3	13	1,08	,862	4,503	12,000	,001
	8	14	,00	,000			
Број простих реченица	3	13	,54	,756	-1,609	25	,120
	8	14	,93	,485			
Број просто-проширених реченица	3	13	,23	,374	-3,873	25	,001
	8	14	,77	,346			
Број сложених реченица	3	13	,02	,069	-1,313	16,766	,207
	8	14	,09	,186			

знаковни ј.	разред	N	AS	SD	t	df	Sig. (2-tailed)
Број речи	3	13	1,35	,573	8,468	12,000	,000
	8	14	,00	,000			
Број простих реченица	3	13	1,27	,581	5,675	15,653	,000
	8	14	,29	,237			
Број просто-проширених реченица	3	13	,48	,462	-2,658	25	,014
	8	14	1,00	,546			
Број сложених реченица	3	13	,10	,163	-6,341	15,076	,000
	8	14	1,14	,594			

У оквиру писаног језичког израза уочена је статистичка значајност у броју употребљених речи, просто-проширених и сложених реченица. Ученици трећег разреда користе већи број речи, при опису четири слике, од ученика осмог разреда. Међутим, при употреби просто-проширених и сложених реченица уочене су статистичке значајности у корист ученика осмог разреда, који их знатно више користе при опису слика.

У оквиру говорног језичког израза такође је уочена статистичка значајност ( $p=0,01$ ) у броју употребљених речи. Ученици трећег разреда користе већи број речи, при опису четири слике, од ученика осмог разреда. При употреби просто-проширених реченица статистичка значајност је уочена у корист ученика осмог разреда који их значајно више користе.

У оквиру знаковног језичког израза уочене су статистичке значајности у поређењу броја употребљених речи, простих, просто-проширених и сложених реченица. Наиме, ученици трећег разреда користе значајно већи број речи при опису слика, али насупрот томе ученици осмог разреда користе већи број простих, просто-проширених и сложених реченица (разлике су високо статистички значајне).

Поредећи резултате ученика четвртог и петог разреда, при опису Стрип приче, нису уочене статистички значајне разлике у оквиру аналогних облика изражавања. Наиме, ученици четвртог и петог разреда употребљавају подједнак број речи, простих, просто-проширених и сложених реченица у оквиру писаног, говорног и знаковног израза.

Поредећи просечан број употребљених речи, простих, просто-проширених и сложених реченица, у оквиру писаног и говорног језичког израза код ученика четвртог и шестог разреда, нису уочене статистички значајне разлике.

У оквиру знаковног израза висока статистичка значајност ( $p=0,01$ ) уочава се при поређењу просечног броја употребљених простих реченица. Ученици шестог разреда употребљавају значајно већи број простих реченица од ученика четвртог разреда. Поредећи број употребљених речи, просто-проширених реченица и сложених реченица статистичку значајност, у оквиру знаковног израза, нисмо уочили.

Табела 63 Статистичке значајности разлика у постигнућима ученика различитих разреда-*Стрип прича* (IV и VII разред)

писани	разред	N	AS	SD	t	df	Sig. (2-tailed)
Број речи	4	14	,39	,594	,242	26	,811
	7	14	,34	,577			
Број простих реченица	4	14	,66	,524	-1,008	26	,323
	7	14	,86	,507			
Број просто-проширених реченица	4	14	,46	,619	,280	26	,782
	7	14	,41	,362			
Број сложених реченица	4	14	,14	,289	,000	26	1,000
	7	14	,14	,213			

говор	разред	N	AS	SD	t	df	Sig. (2-tailed)
Број речи	4	14	,38	,578	-,147	26	,885
	7	14	,41	,704			
Број простих реченица	4	14	,68	,523	-,351	26	,729
	7	14	,75	,555			
Број просто-проширених реченица	4	14	,45	,622	,658	26	,517
	7	14	,32	,346			
Број сложених реченица	4	14	,13	,290	,201	26	,842
	7	14	,11	,162			

знаковни ј.	разред	N	AS	SD	t	df	Sig. (2-tailed)
Број речи	4	14	,64	,881	2,391	13,782	,032
	7	14	,07	,153			
Број простих реченица	4	14	1,02	,710	-,990	26	,332
	7	14	1,27	,624			
Број просто-проширених реченица	4	14	,50	,480	-2,534	26	,018
	7	14	,95	,451			
Број сложених реченица	4	14	,13	,290	-2,617	26	,015
	7	14	,41	,288			

Поређећи просечан број употребљених речи, простих, просто-проширених и сложених реченица, у оквиру писаног и говорног језичког израза код ученика четвртог и седмог разреда, нису уочене статистички значајне разлике.

У оквиру знаковног израза статистичке значајности уочавају се при поређењу просечног броја употребљених речи и то у корист ученика четвртог разреда, који их значајно више употребљавају. Ученици седмог разреда

употребљавају значајно већи број просто-проширених и сложених реченица реченица од ученика четвртог разреда.

Табела 64 Статистичке значајности разлика у постигнућима ученика различитих разреда-*Стрип прича* (IV и VIII разред)

писани	разред	N	AS	SD	t	df	Sig. (2-tailed)
Број речи	4	14	,39	,594	2,474	13,000	,028
	8	14	,00	,000			
Број простих реченица	4	14	,66	,524	,468	26	,644
	8	14	,57	,485			
Број просто-проширених реченица	4	14	,46	,619	-,822	26	,418
	8	14	,63	,389			
Број сложених реченица	4	14	,14	,289	-2,267	26	,032
	8	14	,41	,334			

говор	разред	N	AS	SD	t	df	Sig. (2-tailed)
Број речи	4	14	,38	,578	2,427	13,000	,030
	8	14	,00	,000			
Број простих реченица	4	14	,68	,523	-1,312	26	,201
	8	14	,93	,485			
Број просто-проширених реченица	4	14	,45	,622	-1,690	26	,103
	8	14	,77	,346			
Број сложених реченица	4	14	,13	,290	,388	26	,701
	8	14	,09	,186			

знаковни ј.	разред	N	AS	SD	t	df	Sig. (2-tailed)
Број речи	4	14	,64	,881	2,730	13,000	,017
	8	14	,00	,000			
Број простих реченица	4	14	1,02	,710	3,658	15,867	,002
	8	14	,29	,237			
Број просто-проширених реченица	4	14	,50	,480	-2,573	26	,016
	8	14	1,00	,546			
Број сложених реченица	4	14	,13	,290	-5,760	18,863	,000
	8	14	1,14	,594			

У оквиру писаног језичког израза, при поређењу резултата ученика четвртог и осмог разреда, уочене су статистички значајне разлике при употреби броја речи и броја сложених реченица. Ученици четвртог разреда при опису Стрип приче користе статистички значајно већи број речи, али ученици осмог

разреда употребљавају статистички значајно већи број сложених реченица.

У оквиру говорног израза ученици четвртог разреда употребљавају статистички значајно већи број речи од ученика осмог разреда, који при опису Стрип приче нису употребили ниједну реч. При употреби простих, просто-проширених и сложених реченица статистичке значајности нису уочене.

У оквиру знаковног израза уочене су статистички значајне разлике, и то: ученици трећег разреда, при опису слика користе значајно већи број речи и број простих реченица. Насупрот томе, ученици осмог разреда употребљавају значајно већи број просто-проширених и сложених реченица.

Поредећи резултате ученика петог и шестог разреда, при опису Стрип приче, нису уочене статистички значајне разлике у оквиру аналогних облика изражавања. Наиме, ученици петог и шестог разреда употребљавају подједнак број речи, простих, просто-проширених и сложених реченица у оквиру писаног, говорног и знаковног израза.

Поредећи резултате ученика петог и седмог разреда, у оквиру писаног и говорног израза, статистички значајне разлике нису уочене. Они при опису слика, у писању и говору, користе подједнак број речи, простих, просто-проширених и сложених реченица.

У оквиру знаковног језичког израза уочене су статистичке значајности у броју употребљених речи (ученици петог разреда користе при опису слика више речи од ученика седмог разреда  $t=2,431$   $df$  13,569  $p=0,03$ ). Међутим, при поређењу броја употребљених просто-проширених и сложених реченица уочавамо да их ученици седмог разреда значајно више користе ( $t=-3,266$   $df$  26  $p=0,01$  и  $t=-2,877$   $df$  26  $p=0,01$ ).

Табела 65 Статистичке значајности разлика у постигнућима ученика различитих разреда-*Стрип прича* (V и VIII разред)

писани	разред	N	AS	SD	t	df	Sig. (2-tailed)
Број речи	5	14	,59	,858	2,569	13,000	,023
	8	14	,00	,000			
Број простих реченица	5	14	,91	,744	1,429	22,345	,167
	8	14	,57	,485			
Број просто-проширених реченица	5	14	,23	,332	-2,874	26	,008
	8	14	,63	,389			
Број сложених реченица	5	14	,13	,235	-2,617	23,342	,015
	8	14	,41	,334			

говор	разред	N	AS	SD	t	df	Sig. (2-tailed)
Број речи	5	14	,11	,401	1,000	13,000	,336
	8	14	,00	,000			
Број простих реченица	5	14	,68	,840	-,964	20,788	,346
	8	14	,93	,485			
Број просто-проширених реченица	5	14	,25	,392	-3,704	26	,001
	8	14	,77	,346			
Број сложених реченица	5	14	,13	,235	,446	26	,660
	8	14	,09	,186			

знаковни ј.	разред	N	AS	SD	t	df	Sig. (2-tailed)
Број речи	5	14	,75	1,033	2,716	13,000	,018
	8	14	,00	,000			
Број простих реченица	5	14	1,57	,840	5,510	15,061	,000
	8	14	,29	,237			
Број просто-проширених реченица	5	14	,43	,385	-3,200	26	,004
	8	14	1,00	,546			
Број сложених реченица	5	14	,13	,235	-5,960	16,974	,000
	8	14	1,14	,594			

У оквиру писаног језичког израза уочене су статистички значајне разлике у броју употребљених речи, просто-проширених и сложених реченица. Ученици петог разреда су употребили већи број речи, али су ученици осмог разреда употребили већи број просто-проширених и сложених реченица.

У оквиру говорног израза статистички значајне разлике уочене су у броју употребљених просто-проширених реченица (у корист ученика осмог разреда).

У оквиру знаковног израза ученици петог разреда користе статистички значајно већи број речи и простих реченица. Насупрот томе, ученици осмог разреда користе знатно више просто-проширених ( $p=0,01$ ) и сложених реченица ( $p=0,01$ ).

Поредећи резултате ученика шестог и седмог разреда, при опису Стрип приче, нису уочене статистички значајне разлике у оквиру писаног и говорног израза. Наиме, ученици шестог и седмог разреда упортебљавају подједнак број речи, простих, просто-проширених и сложених реченица у оквиру писаног и говорног израза.

У оквиру знаковног израза уочене су статистичке значајности у броју употребљених речи и броју употребљених простих реченица. Ученици шестог разреда, при опису слика, користе значајно већи број речи ( $t=3,144$   $df$  13,784  $p=0,01$ ) и простих реченица ( $t=2,234$   $df$  26  $p=0,03$ ) од ученика седмог разреда. У броју употребљених просто-проширених и сложених реченица статистичке значајности нису уочене.



Табела 66 Статистичке значајности разлика у постигнућима ученика различитих разреда-*Стрип прича* (VI и VIII разред)

писани	разред	N	AS	SD	t	df	Sig. (2-tailed)
Број речи	6	14	,77	1,045	2,751	13,000	,017
	8	14	,00	,000			
Број простих реченица	6	14	,84	,648	1,239	26	,226
	8	14	,57	,485			
Број просто-проширених реченица	6	14	,45	,867	-,703	26	,488
	8	14	,63	,389			
Број сложених реченица	6	14	,14	,234	-2,456	23,303	,022
	8	14	,41	,334			

говор	разред	N	AS	SD	t	df	Sig. (2-tailed)
Број речи	6	14	,41	,913	1,684	13,000	,116
	8	14	,00	,000			
Број простих реченица	6	14	,39	,435	-3,077	26	,005
	8	14	,93	,485			
Број просто-проширених реченица	6	14	,39	,881	-1,482	26	,150
	8	14	,77	,346			
Број сложених реченица	6	14	,14	,234	,670	26	,509
	8	14	,09	,186			

знаковни ј.	разред	N	AS	SD	t	df	Sig. (2-tailed)
Број речи	6	14	,82	,879	3,495	13,000	,004
	8	14	,00	,000			
Број простих реченица	6	14	1,77	,559	9,136	17,543	,000
	8	14	,29	,237			
Број просто-проширених реченица	6	14	,75	,844	-,931	26	,360
	8	14	1,00	,546			
Број сложених реченица	6	14	,21	,292	-5,249	26	,000
	8	14	1,14	,594			

У оквиру писаног језичког израза уочене су статистичке значајности у броју употребљених речи и броју употребљених сложених реченица. Наиме, ученици шестог разреда употребљавају већи број речи, али мањи број сложених реченица од ученика осмог разреда.

У оквиру говорног израза значајност је уочена само у броју употребљених простих реченица (ученици шестог разреда употребљавају већи број простих реченица).

У оквиру знаковног израза статистичке значајности уочене су при употреби речи и простих реченица (у корист ученика шестог разреда) и при употреби сложених реченица (у корист ученика осмог разреда).

Табела 67 Статистичке значајности разлика у постигнућима ученика различитих разреда-*Стрип прича* (VII и VIII разред)

<b>писани</b>	разред	N	AS	SD	t	df	Sig. (2-tailed)
Број речи	7	14	,34	,577	2,201	13,000	,046
	8	14	,00	,000			
Број простих реченица	7	14	,86	,507	1,524	26	,139
	8	14	,57	,485			
Број просто-проширених реченица	7	14	,41	,362	-1,509	26	,143
	8	14	,63	,389			
Број сложених реченица	7	14	,14	,213	-2,530	22,065	,019
	8	14	,41	,334			

<b>говор</b>	разред	N	AS	SD	t	df	Sig. (2-tailed)
Број речи	7	14	,41	,704	2,182	13,000	,048
	8	14	,00	,000			
Број простих реченица	7	14	,75	,555	-,907	26	,373
	8	14	,93	,485			
Број просто-проширених реченица	7	14	,32	,346	-3,414	26	,002
	8	14	,77	,346			
Број сложених реченица	7	14	,11	,162	,271	26	,789
	8	14	,09	,186			

<b>знаковни ј.</b>	разред	N	AS	SD	t	df	Sig. (2-tailed)
Број речи	7	14	,07	,153	1,749	13,000	,104
	8	14	,00	,000			
Број простих реченица	7	14	1,27	,624	5,506	16,686	,000
	8	14	,29	,237			
Број просто-проширених реченица	7	14	,95	,451	-,283	26	,779
	8	14	1,00	,546			
Број сложених реченица	7	14	,41	,288	-4,150	26	,000
	8	14	1,14	,594			

Поредећи резултате ученика седмог и осмог разреда, у оквиру писаног језичког израза, статистичка значајност уочава се у броју употребљених сложених реченица (у корист ученика осмог разреда).

Поредећи резултате ученика седмог и осмог разреда, у оквиру говорног

језичког израза, статистичка значајност уочава се у броју употребљених речи и просто-проширених реченица. Ученици седмог разреда користе већи број речи при опису слика, али ученици осмог разреда користе већи број просто-проширених реченица.

У оквиру знаковоног језичког израза статистичка значајност уочена је у броју употребљених простих реченица и броју употребљених сложених реченица. Наиме, ученици седмог разреда користе већи број простих реченица, а ученици осмог разреда користе већи број сложених реченица, при опису слика.

Табела 68 Просечна постигнућа глувих и наглувих ученика-*Стрип прича* у зависности од степена оштећења слуха (писани облик изражавања)

писани		N	AS	SD
Број речи	КИ	7	,71	1,004
	умерено тешко	9	,33	,707
	тешко	22	,58	,888
	врло тешко	39	,58	,876
	тотална глувоћа	6	,50	,632
Број простих реченица	КИ	7	,75	,645
	умерено тешко	9	,56	,647
	тешко	22	,75	,617
	врло тешко	39	,75	,590
	тотална глувоћа	6	,83	,847
Број просто-проширених реченица	КИ	7	,21	,393
	умерено тешко	9	,28	,363
	тешко	22	,59	,554
	врло тешко	39	,38	,564
	тотална глувоћа	6	,29	,485
Број сложених реченица	КИ	7	,21	,304
	умерено тешко	9	,22	,363
	тешко	22	,18	,280
	врло тешко	39	,15	,247
	тотална глувоћа	6	,04	,102

Када посматрамо број употребљених речи, у оквиру писаног израза, видимо да највише речи употребљавају ученици са кохлеарним имплантом АС ,71 СД 1,004, док најмање речи употребљавају ученици са умерено тешким оштећењем слуха АС ,33 СД ,707.

Највећи број простих реченица употребљавају ученици са тоталном глувоћом АС ,83 СД ,847, а најмањи ученици са умерено тешким оштећењем АС ,56 СД ,647.

Највећи број просто-проширених реченица појавио се код ученика са тешким оштећењем АС ,59 СД ,554, а најмањи код ученика са кохлеарним имплантом АС ,21 СД ,393.

Када посматрамо број употребљених сложених реченица видимо да највећи број употребљавају ученици са умерено тешким оштећењем АС ,22 СД ,363, а најмањи ученици са тоталном глувоћом АС ,04 СД ,102.

Међутим, статистички значајне разлике у употреби речи, простих, просто-проширених и сложених реченица, у писаном изразу код ученика са различитим степеном оштећења слуха, се не уочавају.

Табела 69 Просечна постигнућа глувих и наглувих ученика-*Стрип прича* у зависности од степена оштећења слуха (говорни облик изражавања)

говор		N	AS	SD
Број речи	КИ	7	,64	,956
	умерено тешко	9	,31	,659
	тешко	22	,34	,615
	врло тешко	39	,37	,727
	тотална глувоћа	6	,54	,928
Број простих реченица	КИ	7	,71	,668
	умерено тешко	9	,64	,651
	тешко	22	,78	,647
	врло тешко	39	,63	,590
	тотална глувоћа	6	,42	,719
Број просто-проширених реченица	КИ	7	,29	,393
	умерено тешко	9	,33	,484
	тешко	22	,61	,571
	врло тешко	39	,36	,584
	тотална глувоћа	6	,17	,303
Број сложених реченица	КИ	7	,21	,304
	умерено тешко	9	,08	,177
	тешко	22	,10	,214
	врло тешко	39	,10	,205
	тотална глувоћа	6	,00	,000

Када посматрамо број употребљених речи, у оквиру говорног израза, видимо да највише речи употребљавају ученици са кохлеарним имплантом АС 0,64 СД 0,956 док најмање речи употребљавају ученици са умерено тешким оштећењем слуха АС 0,31 СД 0,659.

Највећи број простих реченица употребљавају ученици са тешким оштећењем АС 0,78 СД 0,647, а најмањи ученици са тоталном глувоћом АС 0,42 СД 0,719.

Највећи број просто-проширених реченица појавио се код ученика са тешким оштећењем АС 0,61 СД 0,571, а најмањи код ученика са тоталном глувоћом АС 0,17 СД 0,303.

Када посматрамо број употребљених сложених реченица видимо да највећи број употребљавају ученици са кохлеарним имплантом АС 0,21 СД 0,304, док ученици са тоталном глувоћом, у говору, нису употребили ниједну сложена реченицу.

Статистички значајне разлике у употреби речи, простих, просто-проширених и сложених реченица, у говорном изразу код ученика са различитим степеном оштећења слуха, се не уочавају.

Табела 70 Просечна постигнућа глувих и наглувих ученика-*Стрип прича* у зависности од степена оштећења слуха (знаковни језик)

знаковни ј.		N	AS	SD
Број речи	КИ	7	,57	,773
	умерено тешко	9	,47	,579
	тешко	22	,64	,801
	врло тешко	39	,57	,921
	тотална глувоћа	6	,83	,769
Број простих реченица	КИ	7	1,50	,707
	умерено тешко	9	1,17	,944
	тешко	22	1,03	,678
	врло тешко	39	1,22	,794
	тотална глувоћа	6	1,29	,813
Број просто-проширених реченица	КИ	7	,43	,401
	умерено тешко	9	,50	,280
	тешко	22	,81	,582
	врло тешко	39	,69	,640
	тотална глувоћа	6	,79	,660
Број сложених реченица	КИ	7	,29	,304
	умерено тешко	9	,33	,599
	тешко	22	,38	,591
	врло тешко	39	,38	,458
	тотална глувоћа	6	,21	,510

Када посматрамо број употребљених речи, у оквиру знаковног израза, видимо да највише речи употребљавају ученици са тоталном глувоћом АС 0,83 СД 0,769 док најмање речи употребљавају ученици са умерено тешким оштећењем слуха АС 0,47 СД 0,579.

Највећи број простих реченица употребљавају ученици са кохлеарним имплантом АС 1,50 СД 0,707, а најмањи ученици са тешким оштећењем АС 1,03 СД 0,678.

Највећи број просто-проширених реченица појавио се код ученика са тешким оштећењем АС 0,81 СД 0,582, а најмањи код ученика са кохлеарним имплантом АС 0,43 СД 0,401.

Када посматрамо број употребљених сложених реченица видимо да исти број употребљавају ученици са тешким и врло тешким оштећењем, док најмањи број сложених реченица употребљавају ученици са тоталном глувоћом АС 0,21 СД 0,510.

Статистички значајне разлике у употреби речи, простих, просто-проширених и сложених реченица, у знаковном изразу код ученика са различитим степеном оштећења слуха, се не уочавају.

Поредећи постигнућа ученика са довољном и добром оценом из српског језика уочили смо да у оквиру писаног облика изражавања нема статистички значајних разлика у употреби речи, простих, просто-проширених и сложених реченица при опису четири слике.

У оквиру говорног облика изражавања статистичке значајности уочавају се само при употреби просто-проширених реченица. Ученици са добром оценом из српског језика користе већи број просто-проширених реченица ( $t=-2,251$   $df$  16,196  $p=,04$ ).

У оквиру знаковног језичког израза статистички значајне разлике се не уочавају.

Табела 71 Статистичке значајности разлика у постигнућима ученика-*Струн* *прича* (ученици са довољном и врло добром оценом из српског језика)

<b>писани</b>	оцена	N	AS	SD	t	df	Sig. (2-tailed)
Број речи	2	6	,83	1,211	,416	28	,681
	4	24	,65	,932			
Број простих реченица	2	6	,54	,697	,085	28	,933
	4	24	,52	,494			
Број просто-проширених реченица	2	6	,08	,129	-1,269	28	,215
	4	24	,49	,771			
Број сложених реченица	2	6	,04	,102	-,814	28	,422
	4	24	,10	,179			

<b>говор</b>	оцена	N	AS	Std. Deviation	t	df	Sig. (2-tailed)
Број речи	2	6	,50	1,000	,435	28	,667
	4	24	,34	,733			
Број простих реченица	2	6	,46	,697	,172	28	,865
	4	24	,42	,487			
Број просто-проширених реченица	2	6	,04	,102	-1,141	28	,263
	4	24	,42	,793			
Број сложених реченица	2	6	,00	,000	-2,304	23,000	,031
	4	24	,06	,133			

<b>знаковни ј.</b>	оцена	N	AS	Std. Deviation	t	df	Sig. (2-tailed)
Број речи	2	6	1,13	,754	,946	28	,352
	4	24	,71	1,005			
Број простих реченица	2	6	1,79	,485	2,180	28	,038
	4	24	1,09	,740			
Број просто-проширених реченица	2	6	,38	,345	-1,185	28	,246
	4	24	,75	,748			
Број сложених реченица	2	6	,04	,102	-2,590	27,650	,015
	4	24	,27	,382			

Поредећи постигнућа ученика са довољном и врло добром оценом из српског језика уочили смо, да у оквиру писаног облика изражавања, нема статистички значајних разлика у употреби речи, простих, просто-проширених и сложених реченица при опису четири слике.

У оквиру говорног израза уочене су статистички значајне разлике једино при употреби сложених реченица. Ученици са врло добром оценом користе значајно више сложених реченица од ученика са довољном оценом.

У оквиру знаковног језика статистички значајне разлике уочене су при употреби простих реченица (више их користе ученици са довољном оценом) и

при употреби сложених реченица (више их користе ученици са врло добром оценом из српског језика).

Табела 72 Статистичке значајности разлика у постигнућима ученика-*Струн прича* (ученици са довољном и одличном оценом из српског језика)

<b>писани</b>	оцена	N	AS	SD	t	df	Sig. (2-tailed)
Број речи	2	6	,83	1,211	,968	5,363	,375
	5	39	,35	,584			
Број простих реченица	2	6	,54	,697	-1,370	43	,178
	5	39	,94	,651			
Број просто-проширених реченица	2	6	,08	,129	-4,223	24,227	,000
	5	39	,44	,404			
Број сложених реченица	2	6	,04	,102	-3,437	24,406	,002
	5	39	,27	,321			

<b>говор</b>	оцена	N	AS	SD	t	df	Sig. (2-tailed)
Број речи	2	6	,50	1,000	,688	43	,495
	5	39	,30	,599			
Број простих реченица	2	6	,46	,697	-1,607	43	,115
	5	39	,92	,654			
Број просто-проширених реченица	2	6	,04	,102	-5,619	34,434	,000
	5	39	,49	,421			
Број сложених реченица	2	6	,00	,000	-4,025	38,000	,000
	5	39	,17	,259			

<b>Знаковни ј.</b>	оцена	N	AS	SD	t	df	Sig. (2-tailed)
Број речи	2	6	1,13	,754	3,344	43	,002
	5	39	,33	,510			
Број простих реченица	2	6	1,79	,485	2,003	43	,052
	5	39	1,13	,784			
Број просто-проширених реченица	2	6	,38	,345	-1,805	43	,078
	5	39	,78	,532			
Број сложених реченица	2	6	,04	,102	-4,855	41,996	,000
	5	39	,54	,584			

У оквиру писаног и говорног израза уочене су високо статистички значајне разлике у постигнућима ученика при употреби просто-проширених и сложених реченица. Ученици са одличном оценом из српског језика користе значајно већи број просто-проширених и сложених реченица при опису четири слике ( $p=,01$ ).

У оквиру знаковног језичког израза уочено је да ученици са довољном оценом из српског језика користе знатно више речи и простих реченица, док



ученици са одличном оценом употребљавају знатно више сложених реченица, при опису слика.

Поредећи резултате ученика са добром и врло добром оценом из српског језика нису уочене статистички значајне разлике у употреби речи, простих, просто-проширених и сложених реченица у оквиру три аналогна облика изражавања.

Табела 73 Статистичке значајности разлика у постигнућима ученика-*Струн прича* (ученици са добром и одличном оценом из српског језика)

писани	оцена	N	AS	SD	t	df	Sig. (2-tailed)
Број речи	3	14	,89	1,046	1,855	16,004	,082
	5	39	,35	,584			
Број простих реченица	3	14	,63	,544	-1,596	51	,117
	5	39	,94	,651			
Број просто-проширених реченица	3	14	,32	,397	-,912	51	,366
	5	39	,44	,404			
Број сложених реченица	3	14	,04	,134	-3,728	49,708	,000
	5	39	,27	,321			

говор	оцена	N	AS	SD	t	df	Sig. (2-tailed)
Број речи	3	14	,66	,858	1,446	17,763	,166
	5	39	,30	,599			
Број простих реченица	3	14	,45	,418	-2,537	51	,014
	5	39	,92	,654			
Број просто-проширених реченица	3	14	,30	,406	-1,411	51	,164
	5	39	,49	,421			
Број сложених реченица	3	14	,04	,134	-2,395	44,153	,021
	5	39	,17	,259			

знаковни ј.	оцена	N	AS	SD	t	df	Sig. (2-tailed)
Број речи	3	14	,93	1,007	2,139	15,463	,049
	5	39	,33	,510			
Број простих реченица	3	14	1,30	,810	,712	51	,480
	5	39	1,13	,784			
Број просто-проширених реченица	3	14	,45	,342	-2,684	36,088	,011
	5	39	,78	,532			
Број сложених реченица	3	14	,13	,290	-3,405	45,421	,001
	5	39	,54	,584			

У оквиру писаног израза уочене су високо статистички значајне разлике у постигнућима ученика при употреби сложених реченица. Ученици са одличном оценом из српског језика користе значајно већи број сложених реченица при опису четири слике ( $p=0,01$ ) од ученика са добром оценом.

У оквиру говорног израза статистичке значајности уочене су при употреби простих и сложених реченица (у корист ученика са одличном оценом из српског језика).

У оквиру знаковног језичког израза уочено је да ученици са добром оценом из српског језика користе знатно више речи, док ученици са одличном оценом употребљавају знатно више просто-проширених и сложених реченица, при опису слика.

Табела 74 Статистичке значајности разлика у постигнућима ученика-*Струн прича* (ученици са врло добром и одличном оценом из српског језика)

<b>писани</b>	оцена	N	AS	SD	t	df	Sig. (2-tailed)
Број речи	4	24	,65	,932	1,413	34,234	,167
	5	39	,35	,584			
Број простих реченица	4	24	,52	,494	-2,682	61	,009
	5	39	,94	,651			
Број просто-проширених реченица	4	24	,49	,771	,362	61	,718
	5	39	,44	,404			
Број сложених реченица	4	24	,10	,179	-2,614	60,567	,011
	5	39	,27	,321			

<b>говор</b>	оцена	N	AS	SD	t	df	Sig. (2-tailed)
Број речи	4	24	,34	,733	,251	61	,803
	5	39	,30	,599			
Број простих реченица	4	24	,42	,487	-3,271	61	,002
	5	39	,92	,654			
Број просто-проширених реченица	4	24	,42	,793	-,461	61	,646
	5	39	,49	,421			
Број сложених реченица	4	24	,06	,133	-2,104	59,507	,040
	5	39	,17	,259			

<b>знаковни ј.</b>	оцена	N	AS	SD	t	df	Sig. (2-tailed)
Број речи	4	24	,71	1,005	1,728	30,420	,094
	5	39	,33	,510			
Број простих реченица	4	24	1,09	,740	-,173	61	,863
	5	39	1,13	,784			
Број просто-проширених реченица	4	24	,75	,748	-,198	61	,843
	5	39	,78	,532			
Број сложених реченица	4	24	,27	,382	-1,995	61	,050
	5	39	,54	,584			

Ученици са одличном оценом из српског језика употребљавају значајно већи број простих и сложених реченица у оквиру писаног и говорног језичког израза, од ученика са врло добром оценом.

У оквиру знаковоног језичког израза статистички значајне разлике уочене су само при употреби сложених реченица. Ученици са одличном оценом из српског језика употребљавају више сложених реченица од ученика са врло добром оценом ( $t=-1,995$   $df$  61  $p=0,05$ ). При употреби речи, простих и просто-проширених реченица статистички значајне разлике се не уочавају.

Табела 75 Просечна постигнућа и статистичка значајност глувих и наглувих ученика-*Стрип прича* у зависности од пола

		пол	N	AS	SD	df	F	Sig.
П И С А Н И	Број речи	мушки	43	,59	,890	1, 81	,133	,716
		женски	40	,53	,802			
	Број простих реченица	мушки	43	,74	,656	1, 81	,020	,888
		женски	40	,73	,577			
	Број просто-проширених реченица	мушки	43	,31	,415	1, 81	3,172	,079
		женски	40	,51	,617			
	Број сложених реченица	мушки	43	,14	,258	1, 81	,862	,356
		женски	40	,19	,274			
Г О В О Р	Број речи	мушки	43	,36	,712	1, 81	,136	,713
		женски	40	,42	,728			
	Број простих реченица	мушки	43	,59	,612	1, 81	1,330	,252
		женски	40	,74	,624			
	Број просто-проширених реченица	мушки	43	,30	,467	1, 81	3,516	,064
		женски	40	,52	,608			
	Број сложених реченица	мушки	43	,09	,197	1, 81	,182	,671
		женски	40	,11	,219			
З Н А К О В Н И	Број речи	мушки	43	,68	,895	1, 81	,926	,339
		женски	40	,51	,737			
	Број простих реченица	мушки	43	1,28	,778	1, 81	1,050	,309
		женски	40	1,11	,757			
	Број просто-проширених реченица	мушки	43	,55	,417	1, 81	5,024	,028
		женски	40	,83	,692			
	Број сложених реченица	мушки	43	,28	,532	1, 81	2,134	,148
		женски	40	,44	,448			

У оквиру писаног и говорног језичког израза, при употреби речи, простих, просто-проширених и сложених реченица, између ученика мушког и женског пола, статистички значајне разлике нису уочене.

У оквиру знаковоног језика уочена је статистичка значајност ( $p=,03$ ) у оквиру употребе просто-проширених реченица и то у корист девојчица, које су употребиле већи број ових реченица при опису четири слике.

Табела 76 Фреквенција и проценат употребљених речи, простих, просто-проширених и сложених реченица (Стрип прича-слика 1)

Слика 1 Број речи	писани		говорни		знаковни ј.	
	Frequency	Percent	Frequency	Percent	Frequency	Percent
,00	54	65,1	63	75,9	51	61,4
1,00	5	6,0	4	4,8	6	7,2
2,00	10	12,0	8	9,6	9	10,8
3,00	6	7,2	8	9,6	9	10,8
4,00	7	8,4	5	6,0	6	7,2
5,00	1	1,2	/	/	2	2,4

Слика 1 Број простих реченица	писани		говорни		знаковни ј.	
	Frequency	Percent	Frequency	Percent	Frequency	Percent
,00	34	41,0	39	47,0	21	25,3
1,00	25	30,1	22	26,5	24	28,9
2,00	15	18,1	14	16,9	22	26,5
3,00	7	8,4	6	7,2	13	15,7
4,00	2	2,4	2	2,4	3	3,6

Слика 1 Број просто проширених реченица	писани		говорни		знаковни ј.	
	Frequency	Percent	Frequency	Percent	Frequency	Percent
,00	58	69,9	62	74,7	48	57,8
1,00	19	22,9	15	18,1	22	26,5
2,00	4	4,8	4	4,8	10	12,0
3,00	2	2,4	2	2,4	3	3,6

Слика 1 Број сложених реченица	писани		говорни		знаковни ј.	
	Frequency	Percent	Frequency	Percent	Frequency	Percent
,00	75	90,4	77	92,8	70	84,3
1,00	7	8,4	5	6,0	9	10,8
2,00	1	1,2	1	1,2	3	3,6
3,00	/	/	/	/	1	1,2

При опису слике број 1 у писаном изразу највећи број употребљених речи био је 5 (1 ученик), док 54 ученика (65,1%) није употребило ниједну реч.

У говору је 4 речи употребило 6% ученика (5), а 63 ученика (75,9%) није употребило ниједну реч.

У оквиру знаковног језика 2 ученика је употребило 5 речи, а 51 ученик (61,4%) није употребио ниједну реч.

При опису слике број 1 у писаном изразу највећи број употребљених *простих реченица* био је 4 (2 ученика), док 34 ученика (41%) није употребило ниједну реч.

У говору је 4 прости реченице употребило 2 ученика, а 39 ученика (47%) није употребило ниједну просту реченицу.

У оквиру знаковног језика 3 ученика је употребило 4 прости реченице, а 21 ученик (25,3%) није употребио ниједну.

При опису слике број 1 у писаном изразу највећи број употребљених *просто-проширених реченица* био је 3 (2 ученика), док 58 ученика (69,9%) није употребило ниједну просто-проширену реченицу.

У говору је 3 просто-проширене реченице употребило 2 ученика, а 62 ученика (74,7%) није употребило ниједну.

У оквиру знаковног језика 3 ученика је употребило 3 просто-проширене реченице, а 48 ученика (57,8%) није употребио ниједну.

При опису слике број 1 у писаном изразу највећи број употребљених *сложених реченица* био је 2 (1 ученик), док 75 ученика (90,4%) није употребило ниједну сложену реченицу.

У говору је 2 сложене реченице употребио 1 ученик, а 77 ученика (92,8%) није употребило ниједну.

У оквиру знаковног језика 1 ученик је употребио 3 сложене реченице, а 70 ученика (84,3%) није употребило ниједну.

Табела 77 Фреквенција и проценат употребљених речи, простих, просто-проширених и сложених реченица (Стрип прича-слика 2)

Слика 2 Број речи	писани		говорни		знаковни ј.	
	Frequency	Percent	Frequency	Percent	Frequency	Percent
,00	64	77,1	65	78,3	65	78,3
1,00	11	13,3	10	12,0	10	12,0
2,00	3	3,6	2	2,4	4	4,8
3,00	4	4,8	5	6,0	4	4,8
4,00	1	1,2	1	1,2	/	/

Слика 2 Број простих реченица	писани		говорни		знаковни ј.	
	Frequency	Percent	Frequency	Percent	Frequency	Percent
,00	61	73,5	64	77,1	40	48,2
1,00	13	15,7	11	13,3	22	26,5
2,00	8	9,6	7	8,4	18	21,7
3,00	1	1,2	1	1,2	2	2,4
4,00	/	/	/	/	1	1,2

Слика 2 Број просто проширених реченица	писани		говорни		знаковни ј.	
	Frequency	Percent	Frequency	Percent	Frequency	Percent
,00	45	54,2	47	56,6	28	33,7
1,00	31	37,3	30	36,1	39	47,0
2,00	4	4,8	3	3,6	13	15,7
3,00	2	2,4	2	2,4	2	2,4
4,00	1	1,2	1	1,2	1	1,2

Слика 2 Број сложених реченица	писани		говорни		знаковни ј.	
	Frequency	Percent	Frequency	Percent	Frequency	Percent
,00	66	79,5	71	85,5	58	69,9
1,00	17	20,5	12	14,5	20	24,1
2,00	/	/	/	/	4	4,8
3,00	/	/	/	/	1	1,2

При опису друге слике у писаном изразу највећи број употребљених *речи* био је 4 (1 ученик), док 64 ученика (77,11%) није употребило ниједну реч.

У говору је 4 речи употребио један ученик, а 65 ученика (78,3%) није употребило ниједну реч.

У оквиру знаковног језика 4 ученика је употребило 3 речи, а 65 ученика (78,3%) није употребило ниједну реч.

При опису друге слике у писаном изразу највећи број употребљених *простих реченица* био је 3 (1 ученик), док 61 ученик (73,5%) није употребио ниједну.

У говору је 3 просте реченице употребио 1 ученик, а 64 ученика (77,1%) није употребило ниједну просту реченицу.

У оквиру знаковог језика 1 ученик је употребио 3 просте реченице, а 40 ученика (48,2%) није употребило ниједну.

При опису друге слике у писаном изразу највећи број употребљених *просто-проширених реченица* био је 4 (1 ученик), док 45 ученика (54,2%) није употребило ниједну просто-проширену реченицу.

У говору је 4 просто-проширене реченице употребио један ученик, а 47 ученика (56,6%) није употребило ниједну.

У оквиру знаковог језика један ученик је употребио 4 просто-проширене реченице, а 28 ученика (33,7%) није употребило ниједну.

При опису друге слике у писаном изразу највећи број употребљених *сложених реченица* био је 1 (17 ученика), док 66 ученика (79,5%) није употребило ниједну сложену реченицу.

У говору је једну сложену реченицу употребило 12 ученика, а 71 ученик (85,5%) није употребио ниједну.

У оквиру знаковог језика 1 ученик је употребио 3 сложене реченице, а 58 ученика (69,9%) није употребило ниједну.

Табела 78 Фреквенција и проценат употребљених речи, простих, просто-проширених и сложених реченица (Стрип прича-слика 3)

Слика 3 Број речи	писани		говорни		знаковни ј.	
	Frequency	Percent	Frequency	Percent	Frequency	Percent
,00	64	77,1	70	84,3	62	74,7
1,00	7	8,4	5	6,0	11	13,3
2,00	10	12,0	6	7,2	7	8,4
3,00	2	2,4	2	2,4	2	2,4
4,00	/	/	/	/	1	1,2

Слика 3 Број простих реченица	писани		говорни		знаковни ј.	
	Frequency	Percent	Frequency	Percent	Frequency	Percent
,00	50	60,2	51	61,4	28	33,7
1,00	23	27,7	23	27,7	35	42,2
2,00	7	8,4	8	9,6	14	16,9
3,00	1	1,2	1	1,2	4	4,8
4,00	2	2,4	/	/	2	2,4

Слика 3 Број просто проширених реченица	писани		говорни		знаковни ј.	
	Frequency	Percent	Frequency	Percent	Frequency	Percent
,00	58	69,9	58	69,9	42	50,6
1,00	21	25,3	20	24,1	28	33,7
2,00	2	2,4	3	3,6	11	13,3
3,00	1	1,2	1	1,2	1	1,2
4,00	1	1,2	1	1,2	1	1,2

Слика 3 Број сложених реченица	писани		говорни		знаковни ј.	
	Frequency	Percent	Frequency	Percent	Frequency	Percent
,00	68	81,9	74	89,2	55	66,3
1,00	15	18,1	9	10,8	19	22,9
2,00	/	/	/	/	8	9,6
3,00	/	/	/	/	1	1,2

При опису треће слике у писаном изразу највећи број употребљених *речи* био је 3 (2 ученика), док 64 ученика (77,1%) није употребило ниједну реч.

У говору је 3 речи употребило два ученика, а 70 ученика (84,3%) није употребило ниједну реч.

У оквиру знаковног језика један ученик је употребио 4 речи, а 62 ученика (74,7%) није употребило ниједну реч.



При опису треће слике у писаном изразу највећи број употребљених *простих реченица* био је 4 (2 ученика), док 50 ученика (60,2%) није употребило ниједну.

У говору је 3 прости реченице употребио један ученик, а 51 ученик (61,4%) није употребио ниједну просту реченицу.

У оквиру знаковног језика 2 ученика је употребило 4 прости реченице, а 28 ученика (33,7%) није употребило ниједну.

При опису треће слике у писаном изразу највећи број употребљених *просто-проширених реченица* био је 4 (1 ученик), док 58 ученика (69,9%) није употребило ниједну просто-проширену реченицу.

У говору је 4 просто-проширене реченице употребио 1 ученик, а 58 ученика (69,9%) није употребило ниједну.

У оквиру знаковног језика један ученик је употребио 4 просто-проширене реченице, а 42 ученика (50,6%) није употребило ниједну.

При опису треће слике у писаном изразу највећи број употребљених *сложених реченица* био је 1 (15 ученика), док 68 ученика (81,9%) није употребило ниједну сложену реченицу.

У говору је 1 сложену реченицу употребило 9 ученика, а 74 ученика (89,2%) није употребило ниједну.

У оквиру знаковног језика 1 ученик је употребио 3 сложене реченице, а 55 ученика (66,3%) није употребило ниједну.

Табела 79 Фреквенција и проценат употребљених речи, простих, просто-проширених и сложених реченица (Стрип прича-слика 4)

Слика 4 Број речи	писани		говорни		знаковни ј.	
	Frequency	Percent	Frequency	Percent	Frequency	Percent
,00	63	75,9	72	86,7	54	65,1
1,00	6	7,2	2	2,4	17	20,5
2,00	7	8,4	6	7,2	7	8,4
3,00	4	4,8	2	2,4	3	3,6
4,00	3	3,6	1	1,2	2	2,4

Слика 4 Број простих реченица	писани		говорни		знаковни ј.	
	Frequency	Percent	Frequency	Percent	Frequency	Percent
,00	36	43,4	39	47,0	25	30,1
1,00	24	28,9	22	26,5	14	16,9
2,00	15	18,1	17	20,5	25	30,1
3,00	6	7,2	3	3,6	13	15,7
4,00	2	2,4	2	2,4	6	7,2

Слика 4 Број просто проширених реченица	писани		говорни		знаковни ј.	
	Frequency	Percent	Frequency	Percent	Frequency	Percent
,00	67	80,7	64	77,1	49	59,0
1,00	12	14,5	13	15,7	26	31,3
2,00	3	3,6	5	6,0	5	6,0
3,00	1	1,2	1	1,2	3	3,6

Слика 4 Број сложених реченица	писани		говорни		знаковни ј.	
	Frequency	Percent	Frequency	Percent	Frequency	Percent
,00	69	83,1	77	92,8	57	68,7
1,00	14	16,9	6	7,2	21	25,3
2,00	/	/	/	/	5	6,0

При опису четврте слике у писаном изразу највећи број употребљених речи био је 4 (3 ученика), док 63 ученика (75,9%) није употребило ниједну реч.

У говору је 4 речи употребио 1 ученик, а 72 ученика (86,7%) није употребило ниједну реч.

У оквиру знаковног језика 2 ученика је употребило 4 речи, а 54 ученика (65,1%) није употребило ниједну реч.

При опису четврте слике у писаном изразу највећи број употребљених простих реченица био је 4 (2 ученика), док 36 ученика (43,4%) није употребило ниједну.

У говору је 4 просте реченице употребило 2 ученика, а 39 ученика (47%) није употребило ниједну просту реченицу.

У оквиру знаковног језика 6 ученика је употребило 4 просте реченице, а 25 ученика (30,1%) није употребило ниједну.

При опису четврте слике у писаном изразу највећи број употребљених *просто-проширених реченица* био је 3 (1 ученик), док 67 ученика (80,7%) није употребило ниједну просто-проширену реченицу.

У говору је 3 просто-проширене реченице употребио 1 ученик, а 64 ученика (77,1%) није употребило ниједну.

У оквиру знаковног језика 3 ученика је употребило 3 просто-проширене реченице, а 49 ученика (59%) није употребило ниједну.

При опису четврте слике у писаном изразу највећи број употребљених *сложених реченица* био је 1 (14 ученика), док 69 ученика (83,1%) није употребило ниједну сложену реченицу.

У говору је 1 сложену реченицу употребило 6 ученика, а 77 ученика (92,8%) није употребило ниједну.

У оквиру знаковног језика 5 ученика је употребило 2 сложене реченице, а 57 ученика (68,7%) није употребило ниједну.

Табела 80 Корелације просечних постигнућа са бројем година школовања (разредом), оценом из српског језика и оценом из српског језика када се број година држи константом

			разред	оцена из српског језика	оцена када је разред конст.
разред		Pearson Correlation	1	,292(**)	/
оцена из српског језика		Pearson Correlation	,292(**)	1	/
Писани	Број речи	Pearson Correlation	-,376(**)	-,246(*)	-,154
	Број простих реченица	Pearson Correlation	,043	,242(*)	,241(*)
	Број просто-проширених реченица	Pearson Correlation	,177	,150	,104
	Број сложених реченица	Pearson Correlation	,362(**)	,353(**)	,277(*)
Говорни	Број речи	Pearson Correlation	-,330(**)	-,152	-,062
	Број простих реченица	Pearson Correlation	,148	,322(**)	,295(**)
	Број просто-проширених реченица	Pearson Correlation	,218(*)	,210	,156
	Број сложених реченица	Pearson Correlation	,069	,288(**)	,281(**)
Знаковни ј.	Број речи	Pearson Correlation	-,493(**)	-,333(**)	-,227(*)
	Број простих реченица	Pearson Correlation	-,257(*)	-,188	-,122
	Број просто-проширених реченица	Pearson Correlation	,361(**)	,238(*)	,148
	Број сложених реченица	Pearson Correlation	,613(**)	,363(**)	,243(*)

\*\* Корелација је значајна на нивоу 0.01 level (2-tailed).

\* корелација је значајна на нивоу 0.05 level (2-tailed).

### *Писани језички израз*

Када посматрамо број употребљених речи уочавамо ниске негативне статистички значајне корелације са разредом (узрастом).

При употреби сложених реченица, у оквиру писаног израза, уочене су ниске позитивне, високо статистички значајне корелације са разредом и оценом из српског језика.

Можемо рећи да у оквиру писаног израза, са повећањем узраста, ученици користе мањи број речи, али и већи број сложених реченица (са повећањем узраста и оцене из српског језика).

### *Говорни језички израз*

Када посматрамо просечан број употребљених речи уочавамо веома ниске негативне корелације, статистички значајне. То значи да са повећањем узраста опада број употребљених речи при опису слика у говору.

Када посматрамо просечан број употребљених простих реченица уочавамо да постоје ниске позитивне, високо статистички значајне корелације са оценом из српског језика и оценом када је разред константа.

При употреби сложених реченица уочене су ниске позитивне, високо статистички значајне корелације са оценом из српског језика и оценом када је разред константа.

### *Знаковни језички израз*

Када посматрамо број употребљених речи уочавамо да постоје ниске негативне, статистички значајне корелације, између просечног броја употребљених речи и узраста и оцене из српског језика.

При употреби сложених реченица, у оквиру знаковног израза, уочене су умерене позитивне, статистички значајне корелације са узрастом. Ниске корелације уочавају се са оценом из српског језика.

Ученици са повећањем узраста и оцене из српског језика, у свом знаковном изразу, користе мањи број речи. Такође, број употребљених просто-проширених и сложених реченица расте са узрастом, док са вишом оценом из српског језика расте и број сложених реченица, при опису слика путем знаковног језика.

### 3. Тродимензионални тест читања (С. Владисављевић)

#### а) Грешке (врста и број) у читању текста

Табела 81 Просек употребљених грешака приликом читања текста "Само један снежни дан"

укупно	N	Min.	Max.	AS	SD
Грешке	83	1	22	10,10	5,001

Приликом читања текста "Само један снежни дан" појавило се укупно 24 грешке. Глуви и наглуви ученици су просечно направили 10,10 грешака са СД 5,001. Прилично висока вредност стандардне девијације указује на велике индивидуалне резлике при читању текста међу испитиваним ученицима.

Минимум направљених грешака је 1, док максималан број износи 22.

Табела 82 Број и проценат ученика код којих се јављају уочене грешке приликом читања текста "Само један снежни дан"

	Frequency	Percent
1. грешка	12	14,5
2. грешка	9	10,8
3. грешка	66	79,5
4. грешка	19	22,9
5. грешка	46	55,4
6. грешка	13	15,7
7. грешка	14	16,9
8. грешка	8	9,6
9. грешка	40	48,2
10. грешка	31	37,3
11. грешка	74	89,2
12. грешка	63	75,9
13. грешка	68	81,9
14. грешка	41	49,4
15. грешка	14	16,9
16. грешка	8	9,6
17. грешка	34	41,0
18. грешка	49	59,0
19. грешка	30	36,1
20. грешка	19	22,9
21. грешка	33	39,8
22. грешка	30	36,1
23. грешка	66	79,5
24. грешка	51	61,4

Прва грешка (непознавање, мешање слова) појавила се код 12 ученика (14,5%).

Друга грешка (тешкоће у повезивању слова-тешкоће преласка с консонанта на вокал и обратно) појавила се код 9 ученика (10,8%).

Трећа грешка (изостављање слова или слогова у речима) појавила се код 66 ученика (79,5%).

Четврта грешка (изостављање консонантских скупина) појавила се код 19 ученика (22,9%).

Пета грешка (изостављање малих-функционалних речи), појавила се код 46 ученика (55,4%).

Шеста грешка (понављање почетних слова или слогова) појавила се код 13 (15,7%) ученика.

Седма грешка (понављање већ прочитаног дела речи) појавила се код 14 (16,9%) ученика.

Осма грешка (понављање целих речи пре преласка на следеће слово) појавила се код 8 ученика (9,6%).

Девета грешка (тешкоће у читању вишесложних речи) појавила се код 40 ученика (48,2%).

Десета грешка (супституција консонаната по облику) појавила се код 31 ученика (37,3%).

Грешка број 11 (супституција консонаната по звучности) се појавила код највећег броја ученика-89,2% (74) ученика.

Дванаеста грешка (замена вокала другим вокалом) се појавила код 63 ученика (75,9%).

Тринаеста грешка (адиција гласова) се појавила код 68 ученика (81,9%).

Четрнаеста грешка (изговор неутралног вокала) се појавила код 41 ученика (49,4%).

Петнаеста грешка (инверзија слова или слогова) се појавила код 14 ученика (16,9%).

Шеснаеста грешка (инверзија речи) се појавила код 8 ученика (9,6%).

Седамнаеста грешка (метатеза) се појавила код 34 ученика (41%).

Осамнаеста грешка (прескакање или неадекватно читање бројева) се појавила код 59% (49) ученика.

Деветнаеста грешка (прекиди усред речи, слоговног читања) се појавила код 36,1% (30) ученика.

Двадесета грешка (замена речи бесмисленом лексемом) се појавила код 22,9% (19) ученика.

Двадесет прва грешка (замена речи другом речју) се појавила код 33 ученика (39,8%).

Двадесет друга грешка (зауостављање усред синтагме-нелогично одвајање речи) се појавила код 30 ученика (36,1%).

Грешка број 23 (поремећај логичког читања са одговарајућом интонацијом и акцентуацијом) појавила се код 66 ученика (79,5%).

Грешка број 24 (недостатак осмишљавања текста-потпуно или делимично неразумевање садржаја) се појавила код 51 ученика (61,4%).

Табела 83 Минималан и максималан број направљених грешака код ученика различитих разреда

3. разред	N	Min.	Max.	AS	SD
Грешке-укупно	13	8	20	13,38	3,841
4. разред	N	Min.	Max.	AS	SD
Грешке-укупно	14	4	19	12,64	4,378
5. разред	N	Min.	Max.	AS	SD
Грешке-укупно	14	4	18	10,14	4,521
6. разред	N	Min.	Max.	AS	SD
Грешке-укупно	14	4	22	10,21	6,167
7. разред	N	Min.	Max.	AS	SD
Грешке-укупно	14	1	14	8,64	4,668
8. разред	N	Min.	Max.	AS	SD
Грешке-укупно	14	3	10	5,79	2,155

Ученици трећег разреда направили су минимум 8 грешака, а максимум 20. Аритметичка средина направљених грешака је АС 13,38 са СД 3,841.

Ученици четвртог разреда направили су минимум 4 грешке, а максимум 19. Аритметичка средина направљених грешака је АС 12,64 са СД 4,378.



Ученици петог разреда направили су минимум 4 грешке, а максимум 18. Аритметичка средина направљених грешака је АС 10,14 са СД 4,521.

Ученици шестог разреда направили су минимум 4 грешке, а максимум 22. Аритметичка средина направљених грешака је АС 10,21 са СД 6,167.

Ученици седмог разреда направили су минимум 1 грешку, а максимум 14. Аритметичка средина направљених грешака је АС 8,64 са СД 4,668.

Ученици осмог разреда направили су минимум 3 грешке, а максимум 10. Аритметичка средина направљених грешака је АС 5,79 са СД 2,155.

Табела 84 Статистичке значајности разлика у просечном броју употребљених грешака код ученика различитих разреда (текст "Само један снежни дан")

разред	N	AS	SD
III	13	13,38	3,841
IV	14	12,64	4,378
V	14	10,14	4,521
VI	14	10,21	6,167
VII	14	8,64	4,668
VIII	14	5,79	2,155
<p>3p:7p=&gt;t=2,869 df 25 Sig. (2-tailed) ,008  3p:8p=&gt;t=6,274 df 18,573 Sig. (2-tailed) ,000</p> <p>4p:7p=&gt; t=2,339 df 26 Sig. (2-tailed) ,027  4p:8p=&gt; t=5,258 df 26 Sig. (2-tailed) ,000</p> <p>5p:8p=&gt; t=3,255 df 18,616 Sig. (2-tailed) ,004</p> <p>6p:8p=&gt;t=2,537 df 16,128 Sig. (2-tailed) ,022  7p:8p=&gt;t=2,080 df 18,300 Sig. (2-tailed) ,052</p>			

Ученици трећег разреда су приликом читања текста "Само један снежни дан" направили највећи број грешака АС 13,38 СД 3,841.

Најмањи број грешака направили су ученици осмог разреда АС 5,79 СД 2,155.

Ученици трећег разреда су приликом читања текста "Само један снежни дан" направили већи број грешака од ученика седмог разреда. Добијене разлике су високо статистички значајне ( $p=0,01$ ). Можемо рећи да ученици седмог разреда, при читању, праве статистички значајно мањи број грешака од ученика трећег разреда.

Ученици трећег разреда су приликом читања текста направили већи број грешака од ученика осмог разреда. Добијене разлике су високо статистички

значајне ( $p=0,01$ ). Можемо рећи да ученици осмог разреда, при читању, праве статистички значајно мањи број грешака од ученика трећег разреда.

Ученици четвртог разреда су приликом читања текста направили већи број грешака од ученика седмог разреда. Добијене разлике су статистички значајне ( $p=0,03$ ). Можемо рећи да ученици седмог разреда, при читању, праве статистички значајно мањи број грешака од ученика четвртог разреда.

Ученици четвртог разреда су приликом читања текста направили већи број грешака од ученика осмог разреда. Добијене разлике су високо статистички значајне ( $p=0,01$ ). Можемо рећи да ученици осмог разреда, при читању, праве статистички значајно мањи број грешака од ученика четвртог разреда.

Ученици петог разреда су приликом читања текста направили већи број грешака од ученика осмог разреда. Добијене разлике су високо статистички значајне ( $p=0,01$ ), што нам указује на то да ученици осмог разреда праве значајно мањи број грешака при читању од ученика петог разреда.

Ученици шестог разреда су приликом читања текста "Само један снежни дан" направили већи број грешака од ученика осмог разреда. Добијене разлике су статистички значајне ( $p=0,02$ ).

Ученици седмог разреда су приликом читања текста направили већи број грешака од ученика осмог разреда. Добијене разлике су статистички значајне ( $p=0,05$ ).

Табела 85 Просечан број направљених грешака приликом читања текста "Само један снежни дан" код ученика са различитим степеном оштећења слуха

	N	Min	Max	AS	SD
КИ	7	4	14	8,71	4,461
умерено тешко	9	3	21	12,22	6,016
тешко	22	1	19	10,05	4,933
врло тешко	39	2	22	9,67	4,922
тотална глувоћа	6	4	17	11,50	5,244

Најмањи број грешака при читању текста направили су ученици са КИ (АС 8,71), док највећи број грешака праве ученици са умерено тешким оштећењем слуха (АС 12,22). Када посматрамо минимум и максимум направљених грешака уочавамо да се најмањи број грешака појавио код ученика

са тешким оштећењем слуха (1), а највећи код ученика са врло тешким оштећењем (22).

Статистички значајне разлике, при поређењу аритметичких средина, код ученика са различитим степеном оштећења слуха нису уочене.

Табела 86 Статистичке значајности разлика у броју употребљених грешака приликом читања текста "Само један снежни дан"(оцена из српског језика)

оцена	N	AS	SD
довољан	6	19,83	1,472
добар	14	13,93	2,674
врло добар	24	10,46	3,765
одличан	39	7,00	3,517
<p>2:3=&gt;t=5,040df 18 Sig. (2-tailed) ,000            2:4=&gt;t=9,610 df 21,958 Sig. (2-tailed) ,000            2:5=&gt; t=15,583df 16,014 Sig. (2-tailed) ,000</p> <p>3:4=&gt; t=3,025df 36 Sig. (2-tailed) ,005            3:5=&gt; t=6,694df 51 Sig. (2-tailed) ,000</p> <p>4:5=&gt;t= 3,690df 61 Sig. (2-tailed) ,000</p>			

Ученици са довољном оценом из српског језика направили су већи број грешака при читању текста од ученика са добром, врло добром и одличном оценом. Добијене разлике су високо статистички значајне (p=0,01).

Ученици са добром оценом из српског језика направили су већи број грешака при читању текста од ученика са врло добром и одличном оценом. Добијене разлике су високо статистички значајне (p=0,01).

Ученици са врло добром оценом из српског језика направили су већи број грешака при читању текста од ученика са одличном оценом. Добијене разлике су високо статистички значајне (p=0,01).

Табела 87 Статистичке значајности разлика у просечном броју употребљених грешака приликом читања текста "Само један снежни дан" (пол ученика)

	N	AS	SD	Min.	Max.	df	F	Sig.
мушки	43	10,74	5,062	3	22	1, 81	1,506	,223
женски	40	9,40	4,903	1	21			

Глуви и наглуви ученици мушког и женског пола направили су приближно исти број грешака при читању текста. Девојчице су направиле нешто мањи број грешака од дечака, али се добијене разлике нису показале као статистички значајне. Такође, минимум грешака код девојчица је 1, а максимум је 21 (код дечака минимум је 3, а максимум 22).

Уочено је да приликом читања текста "Само један снежни дан" 61 ученик (73,5 %) користи гест и дактологију током читања, док 22 ученика (26,5 %) ученика не користи. У табелама 88-111 биће приказана учесталост појављивања сваке појединачне грешке у зависности од тога да ли је при читању коришћен знаковни језик и дактологија или није.

Табела 88 Прва грешка *непознавање, мешање слова*<sup>2</sup>

			знаковни језик и дактологија		Total
			користи	не користи	
Грешка бр. 1	,00	Count	60	11	71
		%	84,5%	15,5%	100,0%
	1,00	Count	1	11	12
		%	8,3%	91,7%	100,0%
Total	Count	61	22	83	
	%	73,5%	26,5%	100,0%	

Прву грешку *непознавање, мешање слова* направило је 8,3% ученика који при читању користе знаковни језик и дактологију (84,5% није направило) и 91,7% ученика који при читању не користе знаковни језик и дактологију (15,5% није направило).

Ова грешка се у највећем броју случајева јавила код ученика трећег разреда (5), затим код 2 ученика четвртог разреда, 3 ученика петог и код по једног ученика шестог и седмог разреда. Код ученика осмог разреда ова грешка није уочена.

<sup>2</sup>Chi-квадрат није приказан у табелама где је фреквенција (учесталост) успешности у некој од ћелија табеле мања од 5.

Табела 89 Друга грешка *тешкоће у повезивању слова (тешкоће преласка с консонанта на вокал и обратно)*

			знаковни језик и дактилологија		Total
			користи	не користи	
Грешка бр. 2	,00	Count	59	15	74
		%	79,7%	20,3%	100,0%
	1,00	Count	2	7	9
		%	22,2%	77,8%	100,0%
Total		Count	61	22	83
		%	73,5%	26,5%	100,0%

Другу грешку *тешкоће у повезивању слова (тешкоће преласка с консонанта на вокал и обратно)* направило је 22,2% ученика који користе знаковни језик и дактилологију при читању (79,7% није направило) и 77,8% ученика који не користе (20,3% није направило ову грешку).

Ова грешка се у највећем броју случајева јавила код ученика трећег разреда (4), затим код 2 ученика четвртог разреда, једног ученика петог и 2 ученика шестог разреда. Код ученика седмог и осмог разреда ова грешка није уочена.

Табела 90 Трећа грешка *изостављање слова или слогова у речима*

			знаковни језик и дактилологија		Total
			користи	не користи	
Грешка бр. 3	,00	Count	17	0	17
		%	100,0%	,0%	100,0%
	1,00	Count	44	22	66
		%	66,7%	33,3%	100,0%
Total		Count	61	22	83
		%	73,5%	26,5%	100,0%

Трећу грешку *изостављање слова или слогова у речима* направило је 66,7% ученика који користе при читању знаковни језик и дактилологију и 33,3% ученика који не користе, тј. ова грешка се појавила код свих ученика (22) који не користе знаковни језик и дактилологију при читању.

Табела 91 Четврта грешка *изостављање консонантских скупина*

			знаковни језик и дактилологија		Total
			користи	не користи	
Грешка бр. 4	,00	Count	56	8	64
		%	87,5%	12,5%	100,0%
	1,00	Count	5	14	19
		%	26,3%	73,7%	100,0%
Total		Count	61	22	83
		%	73,5%	26,5%	100,0%

$\chi^2 = 28.154$  (df=1),  $p < .01$

Четврту грешку *изостављање консонантских скупина* направило је 26,3% ученика који при читању користе знаковни језик и дактилологију (87,5% је није направило) и 73,7% ученика који не користе (12,5% није направило). Хи-квадрат тест је значајан ( $p < .01$ ), што значи да две варијабле нису независне.

Ова грешка се јављала у нижим разредима. Код ученика седмог разреда није уочена, док је направио само један ученик осмог разреда

Табела 92 Пета грешка *изостављање или замена малих (функционалних речи)*

			знаковни језик и дактилологија		Total
			користи	не користи	
Грешка бр. 5	,00	Count	32	5	37
		%	86,5%	13,5%	100,0%
	1,00	Count	29	17	46
		%	63,0%	37,0%	100,0%
Total		Count	61	22	83
		%	73,5%	26,5%	100,0%

$\chi^2 = 5.785$  (df=1),  $p = .016$

Пету грешку *изостављање или замена малих (функционалних речи)* направило је 63,0% ученика који при читању користе знаковни језик и дактилологију (86,5% ученика је није направило) и 37,0% ученика који не користе (13,5% је направило). Хи-квадрат тест је значајан ( $p = .016$ ), што значи да две варијабле нису независне.

Табела 93 Шеста грешка *понављање почетних слова или слогова*

			знаковни језик и дактилологија		Total
			користи	не користи	
Грешка бр. 6	,00	Count	58	12	70
		%	82,9%	17,1%	100,0%
	1,00	Count	3	10	13
		%	23,1%	76,9%	100,0%
Total		Count	61	22	83
		%	73,5%	26,5%	100,0%

Шесту грешку *понављање почетних слова или слогова* направило је 23,1% ученика који користе знаковни језик и дактилологију (82,9% није направило) и 76,9% ученика који не користе (17,1% није направило).

Ова грешка појавила се код једног ученика трећег, 5 четвртог и 3 ученика петог разреда, код по 2 ученика шестог и седмог разреда, док код ученика осмог разреда није уочена.

Табела 94 Седма грешка *понављање већ прочитаног дела речи*

			знаковни језик и дактилологија		Total
			користи	не користи	
Грешка бр. 7	,00	Count	58	11	69
		%	84,1%	15,9%	100,0%
	1,00	Count	3	11	14
		%	21,4%	78,6%	100,0%
Total		Count	61	22	83
		%	73,5%	26,5%	100,0%

Седму грешку *понављање већ прочитаног дела речи* направило је 21,4% ученика који користе знаковни језик и дактилологију (84,1% није) и 78,6% ученика који не користе (15,9% није).

Ову грешку направило је 3 ученика трећег разреда, 4 ученика четвртог и петог разреда, три ученика шестог и ниједан ученик седмог и осмог разреда.

Табела 95 Осма грешка *понављање целих речи пре преласка на следеће слово*

			знаковни језик и дактилологија		Total
			користи	не користи	
Грешка бр. 8	,00	Count	58	17	75
		%	77,3%	22,7%	100,0%
	1,00	Count	3	5	8
		%	37,5%	62,5%	100,0%
Total	Count		61	22	83
	%		73,5%	26,5%	100,0%

Осму грешку *понављање целих речи пре преласка на следеће слово* направило је 37,5% ученика који користе знаковни језик и дактолологију (77,3% није) и 62,5% ученика који не користе (22,7% није).

Осму грешку је направило 2 ученика трећег, четвртог и шестог разреда и по један ученик седмог и осмог разреда. Код ученика петог разреда ова грешка није уочена.

Табела 96 Девета грешка *тешкоће у читању вишесложних речи*

			знаковни језик и дактилологија		Total
			користи	не користи	
Грешка бр. 9	,00	Count	40	3	43
		%	93,0%	7,0%	100,0%
	1,00	Count	21	19	40
		%	52,5%	47,5%	100,0%
Total	Count		61	22	83
	%		73,5%	26,5%	100,0%

Девету грешку *тешкоће у читању вишесложних речи* направило је 52,5% ученика који користе знаковни језик и дактилологију (93% није направило) и 47,5% ученика који не користе (7% ученика није направило).

Ова грешка се у мањем проценту јавља код ученика седмог и осмог разреда.



Табела 97 Десета грешка *супституција консонаната по облику*

			знаковни језик и дактилологија		Total
			користи	не користи	
Грешка бр. 10	,00	Count	45	7	52
		%	86,5%	13,5%	100,0%
	1,00	Count	16	15	31
		%	51,6%	48,4%	100,0%
Total		Count	61	22	83
		%	73,5%	26,5%	100,0%

$\chi^2 = 12.161$  (df=1),  $p < .01$

Десету грешку *супституција консонаната по облику* направило је 51,6% ученика који користе знаковни језик и дактилологију (86,5% није направило) и 48,4% ученика који не користе (13,5% није направило). Хи-квадрат тест је значајан ( $p < .01$ ), што значи да две варијабле нису независне.

Ова грешка уочена је код само једног ученика осмог разреда.

Табела 98 Једанаеста грешка *супституција консонаната по звучности*

			знаковни језик и дактилологија		Total
			користи	не користи	
Грешка бр. 11	,00	Count	8	1	9
		%	88,9%	11,1%	100,0%
	1,00	Count	53	21	74
		%	71,6%	28,4%	100,0%
Total		Count	61	22	83
		%	73,5%	26,5%	100,0%

Једанаесту грешку *супституција консонаната по звучности* направило је 71,6% који користе знаковни језик и дактилологију при читању (88,9% није направило) и 28,4% ученика који не користе (11,1% ученика није направило).

Грешка *супституција консонаната по звучности* појавила се код чак 74 глува и наглува ученика. Код ученика четвртог и петог разреда појавила се код свих испитиваних ученика.

Табела 99 Дванаеста грешка замена вокала другим вокалом

			знаковни језик и дактилологија		Total
			користи	не користи	
Грешка бр. 12	,00	Count	19	1	20
		%	95,0%	5,0%	100,0%
	1,00	Count	42	21	63
		%	66,7%	33,3%	100,0%
Total	Count		61	22	83
	%		73,5%	26,5%	100,0%

Дванаесту грешку замена вокала другим вокалом направило је 66,7% ученика који користе знаковни језик и дактилологију при читању (95% није направило) и 33,3% ученика који не користе (5% није направило). Ова грешка се у највећем проценту појавила код ученика трећег и четвртог разреда.

Табела 100 Тринаеста грешка адиција гласова и слогова

			знаковни језик и дактилологија		Total
			користи	не користи	
Грешка бр. 13	,00	Count	15	0	15
		%	100,0%	,0%	100,0%
	1,00	Count	46	22	68
		%	67,6%	32,4%	100,0%
Total	Count		61	22	83
	%		73,5%	26,5%	100,0%

Тринаесту грешку направило је 67,6% ученика који користе знаковни језик и дактилологију и 32,4% ученика (свих 22) који не користе.

Ова грешка појавила се код свих ученика трећег и четвртог разреда.

Табела 101 Четрнаеста грешка *изговор неутралног вокала*

			знаковни језик и дактилологија		Total
			користи	не користи	
Грешка бр. 14	,00	Count	33	9	42
		%	78,6%	21,4%	100,0%
	1,00	Count	28	13	41
		%	68,3%	31,7%	100,0%
Total		Count	61	22	83
		%	73,5%	26,5%	100,0%

$\chi^2 = 1.125$  (df=1), p= .289

Четрнаесту грешку направило је 68,3% ученика који користе знаковни језик и дактилологију (78,6% није направило) и 31,7% ученика који не користе (21,4% ученика није направило). Хи-квадрат тест није значајан (p=.289), што значи да су две варијабле независне.

Табела 102 Петнаеста грешка *инверзија слова или слогова*

			знаковни језик и дактилологија		Total
			користи	не користи	
Грешка бр.15	,00	Count	58	11	69
		%	84,1%	15,9%	100,0%
	1,00	Count	3	11	14
		%	21,4%	78,6%	100,0%
Total		Count	61	22	83
		%	73,5%	26,5%	100,0%

Петнаесту грешку *инверзија слова или слогова* направило је 21,4% ученика који користе знаковни језик и дактилологију (84,1% није направило) и 78,6% ученика који не користе (15,9% није направило).

Ова грешка се није појавила код ученика осмог разреда.

Табела 103 Шеснаеста грешка *инверзија речи*

			знаковни језик и дактилологија		Total
			користи	не користи	
Грешка бр.16	,00	Count	60	15	75
		%	80,0%	20,0%	100,0%
	1,00	Count	1	7	8
		%	12,5%	87,5%	100,0%
Total		Count	61	22	83
		%	73,5%	26,5%	100,0%

Шеснаесту грешку направило је 12,5% ученика који користе знаковни језик и дактилологију (није је направило 80% односно само 1 ученик) и 87,5% ученика који не користе (није направило 20%).

Ову грешку нису правили ученици шестог, седмог и осмог разреда.

Табела 104 Седамнаеста грешка *метатеза*

			знаковни језик и дактилологија		Total
			користи	не користи	
Грешка бр.17	,00	Count	41	8	49
		%	83,7%	16,3%	100,0%
	1,00	Count	20	14	34
		%	58,8%	41,2%	100,0%
Total		Count	61	22	83
		%	73,5%	26,5%	100,0%

$$\chi^2 = 6.363 \text{ (df=1), } p = .012$$

Седамнаесту грешку направило је 58,8% ученика који користе знаковни језик и дактилологију (83,7% није направило) и 41,2% ученика који не користе (16,3% није направило). Хи-квадрат тест је значајан ( $p = .012$ ), што значи да две варијабле нису независне.

Табела 105 Осамнаеста грешка *прескакање или неадекватно читање бројева*

			знаковни језик и дактилологија		Total
			користи	не користи	
Грешка бр.18	,00	Count	31	3	34
		%	91,2%	8,8%	100,0%
	1,00	Count	30	19	49
		%	61,2%	38,8%	100,0%
Total		Count	61	22	83
		%	73,5%	26,5%	100,0%

Осамнаесту грешку *прескакање или неадекватно читање бројева* направило је 61,2% ученика који користе знаковни језик и дактилологију (91,2% није направило) и 38,8% ученика који не користе (8,8% није направило).

Правилно читање бројева представља проблем за глуве и наглуве ученике свих узраста. Уочено је да при читању они врло често прескачу бројеве. Такође, ученици који познају знаковни језик, показују мање проблема при правилном читању бројева.

Табела 106 Деветнаеста грешка *прекиди усред речи, слоговног читања*

			знаковни језик и дактилологија		Total
			користи	не користи	
Грешка бр.19	,00	Count	45	8	53
		%	84,9%	15,1%	100,0%
	1,00	Count	16	14	30
		%	53,3%	46,7%	100,0%
Total		Count	61	22	83
		%	73,5%	26,5%	100,0%

$$\chi^2 = 9.802 \text{ (df=1), } p < .01$$

Деветнаесту грешку *прекиди усред речи, слоговног читања* направило је 53,3% ученика који користе знаковни језик и дактилологију (84,9% није направило) и 46,7% ученика који не користе (15,1% није направило). Хи-квадрат тест је значајан ( $p < .01$ ), што значи да две варијабле нису независне.

Табела 107 Двадесета грешка замена речи бесмисленом лексемом

			знаковни језик и дактилологија		Total
			користи	не користи	
Грешка бр.20	,00	Count	54	10	64
		%	84,4%	15,6%	100,0%
	1,00	Count	7	12	19
		%	36,8%	63,2%	100,0%
Total		Count	61	22	83
		%	73,5%	26,5%	100,0%

$\chi^2 = 16.992$  (df=1),  $p < .01$

Двадесету грешку замена речи бесмисленом лексемом направило је 36,8% ученика који користе знаковни језик и дактилологију (84,4% није направило) и 63,2% ученика који не користе (15,6% ученика није направило). Хи-квадрат тест је значајан ( $p < .01$ ), што значи да две варијабле нису независне.

Ова грешка се у највећем броју јавља код ученика трећег и четвртог разреда, док се у осмом разреду није појавила.

Табела 108 Двадесет прва грешка замена речи другом речју

			знаковни језик и дактилологија		Total
			користи	не користи	
Грешка бр.21	,00	Count	40	10	50
		%	80,0%	20,0%	100,0%
	1,00	Count	21	12	33
		%	63,6%	36,4%	100,0%
Total		Count	61	22	83
		%	73,5%	26,5%	100,0%

$\chi^2 = 2.733$  (df=1),  $p = .098$

Двадесет прву грешку замена речи другом речју направило је 63,6% ученика који користе знаковни језик и дактилологију и 36,4% ученика који не користе. Хи-квадрат тест није значајан ( $p = .098$ ), што значи да су две варијабле независне.

Ова грешка се најчешће јавила код ученика трећег и четвртог разреда, а најмање код ученика осмог разреда. Замена речи другом речју јављала се код готово свих речи у оквиру прочитаног текста.

Табела 109 Двадесет друга грешка заустављање усред синтагме (нелогично одвајање речи)

			знаковни језик и дактилологија		Total
			користи	не користи	
Грешка бр.22	,00	Count	43	10	53
		%	81,1%	18,9%	100,0%
	1,00	Count	18	12	30
		%	60,0%	40,0%	100,0%
Total		Count	61	22	83
		%	73,5%	26,5%	100,0%

$$\chi^2 = 4.391 \text{ (df=1), } p = .036$$

Двадесет другу грешку заустављање усред синтагме (нелогично одвајање речи) направило је 60,0% ученика који користе знаковни језик и дактилологију и 40,0% ученика који не користе. Хи-квадрат тест је значајан ( $p = .036$ ), што значи да две варијабле нису независне.

Табела 110 Двадесет трећа грешка поремећај логичког читања са одговарајућом интонацијом и акценуацијом

			знаковни језик и дактилологија		Total
			користи	не користи	
Грешка бр.24	,00	Count	17	0	17
		%	100,0%	,0%	100,0%
	1,00	Count	44	22	66
		%	66,7%	33,3%	100,0%
Total		Count	61	22	83
		%	73,5%	26,5%	100,0%

Двадесет трећу грешку поремећај логичког читања са одговарајућом интонацијом и акценуацијом направило је 66,7% ученика који при читању користе знаковни језик и дактилологију и 33,3% ученика који не користе. Сви ученици који при читању не користе знаковни језик и дактилологију (22) направили су ову грешку.

Можемо рећи да смо појаву ове грешке и очекивали у високом проценту, с обзиром на то да су текст читали глуви и наглуви ученици који немају

способност аудитивне контроле сопствене интонације, мелодије говора и адекватне акцентуације.

Табела 111 Двадесет четврта грешка *недостатак осмишљавања текста (потпуно или делимично неразумевање садржаја)*

			знаковни језик и дактилологија		Total
			користи	не користи	
Грешка бр.25	,00	Count	32	0	32
		%	100,0%	,0%	100,0%
	1,00	Count	29	22	51
		%	56,9%	43,1%	100,0%
Total	Count	61	22	83	
	%	73,5%	26,5%	100,0%	

Двадесет четврту грешку *недостатак осмишљавања текста (потпуно или делимично неразумевање садржаја)* направило је 56,9% ученика који при читању користе знаковни језик и дактилологију и 43,1% ученика који не користе. Сви ученици који при читању не користе знаковни језик и дактилологију (22) направили су ову грешку.

Уочили смо да, при читању текста, ученици углавном читају механички, често погађају речи, мењају њихово значење, тако да испитивач стиче утисак да уопште не разумеју садржај приче.

Табела 112 Корелације грешака у читању са узрастом, оценом из српског језика и оценом из српског језика када је разред константа

		разред	оцена из српског	оцена када је разред константа
Грешке укупно	Pearson Correlation	-,488(**)	-,743(**)	-,719(**)

\*\* Корелација је значајна на нивоу 0.01

Уочене су умерене негативне, високо статистички значајне корелације, између узраста и броја направљених грешака. Можемо рећи да се са узрастом смањује број грешака.

Такође су уочене високе негативне, статистички значајне корелације, између оцене из српског језика и броја направљених грешака у читању. Што је оцена из српског виша, то ученици праве мањи број грешака.



Када се узраст ученика држи као константа, корелације са оценом су високе негативне, високо статистички значајне. Оцена је повезана са бројем грешака чак иако изузмемо узраст ученика.

## б) Разумевање прочитаног текста

Табела 113 Постигнућа ученика у разумевању текста "Само један снежни дан" у писаном, говорном и знаковном изразу

	N	Min.	Max.	AS	SD
Разумевање текста-писани	83	0	7	2,19	1,777
Разумевање текста-говор	83	0	8	2,93	1,905
Разумевање текста-знаковни ј.	83	0	10	4,82	2,509

Просечна постигнућа приликом разумевања текста у писаном изразу износе АС 2,19 СД 1,777. Минимум остварених поена је 0, док је максимум 7.

У оквиру говорног израза остварени су нешто бољи резултати. Добијена је АС 2,93 СД 1,905. Минимум остварених поена је 0, док је максимум 8.

Најбољи резултати остварени су у оквиру знаковног израза. Добијена је АС 4,82 са СД 2,509. Минимум остварених поена је 0, а максимум је 10 (дат максималан број чињеница).

Високе вредности стандардних девијација, добијене у оквиру аналогних облика изражавања, указују на велике индивидуалне разлике између испитиваних ученика.

Табела 114 Статистичка значајност разлика у постигнућима ученика при разумевању текста у оквиру писаног, говорног и знаковног израза

	N	AS	SD	t	df	Sig. (2-tailed)
Разумевање-писани	83	2,19	1,777	-4,883	82	,000
Разумевање-говор	83	2,93	1,905			
Разумевање-писани	83	2,19	1,777	-13,250	82	,000
Разумевање-знаковни ј.	83	4,82	2,509			
Разумевање-говор	83	2,93	1,905	-10,380	82	,000
Разумевање-знаковни ј.	83	4,82	2,509			

Приликом поређења постигнућа ученика у разумевању прочитаног текста високо статистички значајне разлике ( $p=0,01$ ) уочене су у оквиру поређења писани-говорни језички израз (у корист говорног), писани-знаковни (у корист знаковног) и говорни-знаковни (у корист знаковног израза).

Графикон 1 Минимум и максимум добијених чињеница код ученика различитих разреда у писаном изразу



Код ученика трећег разреда, у оквиру писаног израза, минималан број датих чињеница износи 0, а максималан 3.

Код ученика четвртог разреда минималан број датих чињеница износи 0, а максималан 6.

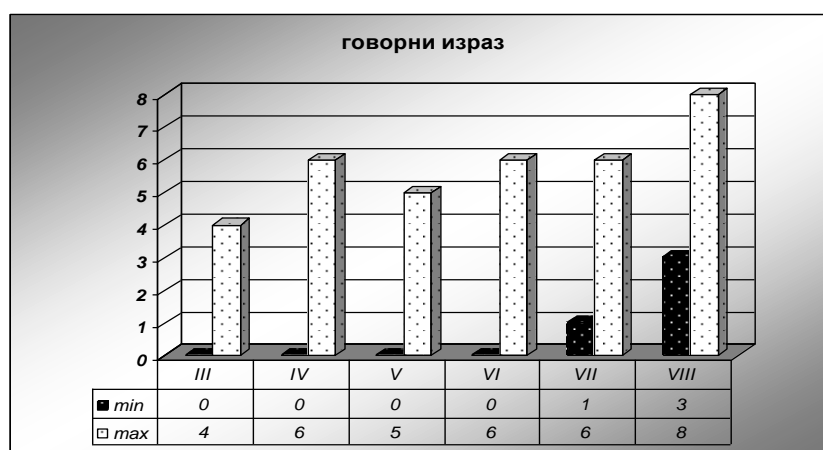
Код ученика петог разреда, у оквиру писаног израза, минималан број датих чињеница износи 0, а максималан 5.

Код ученика шестог разреда, у оквиру писаног израза, минималан број датих чињеница износи 0, а максималан 4.

Код ученика седмог разреда, у оквиру писаног израза, минималан број датих чињеница износи 0, а максималан 5.

Код ученика осмог разреда, у оквиру писаног израза, минималан број датих чињеница износи 1, а максималан 7.

Графикон 2 Минимум и максимум добијених чињеница код ученика различитих разреда у говорном изразу



У оквиру говорног израза, код ученика трећег разреда, минималан број датих чињеница је 0, а максималан 4.

Код ученика четвртог разреда, у оквиру говорног израза, минималан број чињеница је исто 0, а максималан 6.

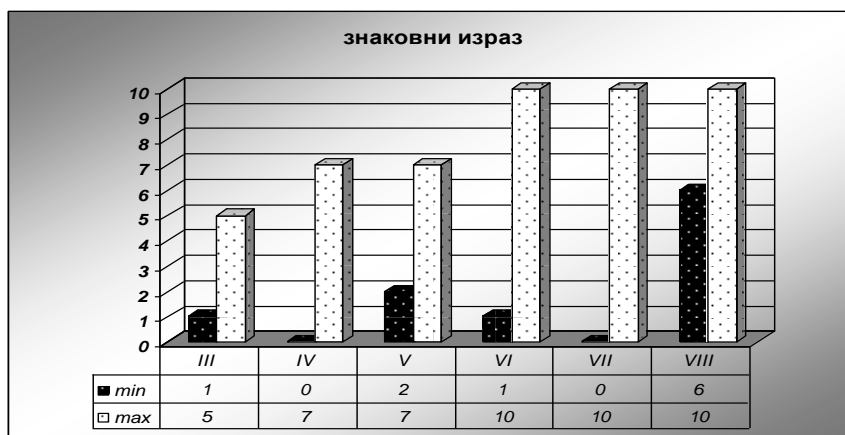
Код ученика петог разреда минималан број чињеница је исто 0, а максималан 5.

Код ученика шестог разреда минималан број датих чињеница је 0, а максималан 6.

Код ученика седмог разреда минималан број чињеница је 1, а максималан 6.

Код ученика осмог разреда минималан број датих чињеница је 3, а максималан 8.

Графикон 3 Минимум и максимум добијених чињеница код ученика различитих разреда у знаковном изразу



У оквиру знаковног језика, код ученика трећег разреда, минималан број датих чињеница је 1, а максималан 5.

Код ученика четвртог разреда минималан број датих појмова је 0, а максималан 7.

Код ученика петог разреда минималан број датих чињеница је 2, а максималан 7.

Код ученика шестог разреда минималан број датих чињеница износи је 1, а максималан 10.

Ученици седмог разреда дају минимално 0 чињеница, а максимално 10.

Ученици осмог разреда дају минимално 6 чињеница, а максимално 10.

Табела 115 Просечна постигнућа ученика различитих разреда у разумевању прочитаног текста

Разумевање текста	писани		говорни		знаковни ј.	
	AS	SD	AS	SD	AS	SD
3. разред	1,38	1,261	1,46	1,198	2,92	1,382
4. разред	1,86	1,562	2,14	1,351	3,07	2,018
5. разред	1,57	1,604	2,57	1,651	4,36	1,550
6. разред	1,86	1,099	2,57	1,785	5,14	2,476
7. разред	2,00	1,519	3,50	1,401	5,43	2,441
8. разред	4,43	1,785	5,21	1,672	7,86	1,351

У оквиру писаног, говорног и знаковног израза, најбоље резултате у разумевању текста остварују ученици осмог разреда, а најслабије ученици трећег разреда. Високе вредности стандардних девијација, у оквиру писаног израза, указују на веће индивидуалне разлике међу ученицима. У оквиру знаковног језика уочавају се нешто ниже вредности стандардних девијација, које говоре о нешто мањим индивидуалним разликама у оквиру одређених узраста.

Поредећи постигнућа глувих и наглувих ученика трећег и четвртог разреда уочили смо да ученици четвртог разреда остварују нешто боље резултате. Међутим, статистички значајне разлике нису уочене у оквиру писаног, говорног ни знаковног израза.

Поредећи постигнућа глувих и наглувих ученика трећег и петог разреда уочили смо да ученици петог разреда остварују нешто боље резултате у оквиру сва три аналогна облика изражавања. Међутим, статистички значајне разлике нису уочене у оквиру писаног и говорног израза.

У оквиру знаковног језика уочене су статистички значајне разлике ( $t=-2,530$   $p=0,02$ ) у корист ученика петог разреда. Код њих је уочен виши степен разумевања прочитаног текста тј. дали су већи број чињеница у знаковном језику од ученика трећег разреда.

Ученици шестог разреда, у оквиру аналогних облика изражавања, остварују боље резултате од ученика трећег разреда. Међутим, статистички значајне разлике се не уочавају у поређењу резултата у оквиру писаног и говорног израза. У оквиру знаковног језика уочене су високо статистички значајне разлике ( $t=-2,844$   $p=0,01$ ) у корист ученика шестог разреда. Они, у оквиру знаковног израза, дају значајно већи број чињеница од ученика трећег разреда тј. показују виши степен разумевања прочитаног текста.

Табела 116 Поређење постигнућа ученика у разумевању текста "Само један снежни дан" у писаном, говорном и знаковном изразу (III и VII разред)

Разумевање текста	разред	N	AS	SD	t	df	Sig. (2-tailed)
Писани	3	13	1,38	1,261	-1,140	25	,265
	7	14	2,00	1,519			
Говор	3	13	1,46	1,198	-4,048	25	,000
	7	14	3,50	1,401			
Знаковни ј.	3	13	2,92	1,382	-3,247	25	,003
	7	14	5,43	2,441			

Ученици седмог разреда, у овиру аналогних облика изражавања, остварују боље резултате од ученика трећег разреда. Статистички значајне разлике се не уочавају у поређењу резултата у оквиру писаног израза.

Уочене су високо статистички значајне разлике, у оквиру говора ( $t=-4,048$   $p=0,01$ ) и у оквиру знаковног језичког израза ( $t=-3,247$   $p=0,01$ ) у корист ученика седмог разреда. Они, у оквиру говорног и знаковног израза, дају значајно већи број чињеница од ученика трећег разреда и можемо рећи да показују виши степен разумевања прочитаног текста.

Табела 117 Поређење постигнућа ученика у разумевању текста "Само један снежни дан" у писаном, говорном и знаковном изразу (III и VIII разред)

Разумевање текста	разред	N	AS	SD	t	df	Sig. (2-tailed)
Писани	3	13	1,38	1,261	-5,080	25	,000
	8	14	4,43	1,785			
Говор	3	13	1,46	1,198	-6,655	25	,000
	8	14	5,21	1,672			
Знаковни ј.	3	13	2,92	1,382	-9,379	25	,000
	8	14	7,86	1,351			

Ученици осмог разреда остварују боље резултате од ученика трећег разреда у оквиру сва три аналогна облика изражавања. Добијене разлике у постигнућима су високо статистички значајне ( $p=0,01$ ). Можемо рећи да ученици осмог разреда поседују значајно виши степен разумевања прочитаног текста у оквиру писаног, говорног и знаковног израза.

Поредећи постигнућа глувих и наглувих ученика четвртог и петог разреда уочили смо да ученици четвртог разреда остварују нешто боље резултате у оквиру писаног израза. Међутим, статистички значајне разлике нису уочене. У оквиру говорног и знаковног израза боље резултате уочавамо код ученика петог разреда, али статистички значајне разлике нису добијене.

Табела 118 Поређење постигнућа ученика у разумевању текста "Само један снежни дан" у писаном, говорном и знаковном изразу (IV и VI разред)

Разумевање текста	разред	N	AS	SD	t	df	Sig. (2-tailed)
Писани	4	14	1,86	1,562	,000	26	1,000
	6	14	1,86	1,099			
Говор	4	14	2,14	1,351	-,716	26	,480
	6	14	2,57	1,785			
Знаковни ј.	4	14	3,07	2,018	-2,426	26	,022
	6	14	5,14	2,476			

Поређећи постигнућа ученика четвртог и шестог разреда уочавамо да су у оквиру писаног израза ученици ова два разреда остварили индентичне резултате АС 1,86. Разлике се уочавају у оквиру стандардних девијација, које су нешто ниже код ученика шестог разреда (мање индивидуалне разлике у постигнућима ученика).

Статистички значајне разлике нису уочене ни у оквиру говорног израза, иако ученици шестог разреда остварују нешто боље резултате.

У оквиру знаковног израза уочавају се статистички значајне разлике у корист ученика шестог разреда  $t=-2,426$   $p=0,02$ , што значи да они показују виши степен разумевања прочитаног текста.

Табела 119 Поређење постигнућа ученика у разумевању текста "Само један снежни дан" у писаном, говорном и знаковном изразу (IV и VII разред)

Разумевање текста	разред	N	AS	SD	t	df	Sig. (2-tailed)
Писани	4	14	1,86	1,562	-,245	26	,808
	7	14	2,00	1,519			
Говор	4	14	2,14	1,351	-2,610	26	,015
	7	14	3,50	1,401			
Знаковни ј.	4	14	3,07	2,018	-2,785	26	,010
	7	14	5,43	2,441			

Поређећи постигнућа ученика четвртог и седмог разреда уочавамо да у оквиру писаног израза нису уочене статистички значајне разлике.

У оквиру говорног ( $t=-2,61$   $p=0,02$ ) и знаковног ( $t=-2,785$   $p=0,01$ ) израза ученици седмог разреда остварују статистички значајно боље резултате. Можемо рећи да ученици седмог разреда показују виши степен разумевања

прочитаног текста, јер дају већи број чињеница у оквиру говорног и знаковног израза.

Табела 120 Поређење постигнућа ученика у разумевању текста "Само један снежни дан" у писаном, говорном и знаковном изразу (IV и VIII разред)

Разумевање текста	разред	N	AS	SD	t	df	Sig. (2-tailed)
Писани	4	14	1,86	1,562	-4,056	26	,000
	8	14	4,43	1,785			
Говор	4	14	2,14	1,351	-5,346	26	,000
	8	14	5,21	1,672			
Знаковни ј.	4	14	3,07	2,018	-7,375	26	,000
	8	14	7,86	1,351			

Ученици осмог разреда остварују боље резултате од ученика четвртог разреда у оквиру аналогних облика изражавања. Добијене разлике у постигнућима су високо статистички значајне  $p=0,01$ . Можемо рећи да ученици осмог разреда поседују значајно виши степен разумевања прочитаног текста у оквиру писаног, говорног и знаковног израза, јер дају значајно већи број чињеница које нам говоре о степену њиховог разумевања.

Поредећи постигнућа глувих и наглувих ученика петог и шестог разреда уочили смо да ученици шестог разреда остварују нешто боље резултате у оквиру писаног и знаковног израза. Међутим, статистички значајне разлике нису уочене. У оквиру говорног израза, код ученика ова два разреда, остварени су истоветни резултати.

Поредећи постигнућа глувих и наглувих ученика петог и седмог разреда уочили смо да ученици седмог разреда остварују нешто боље резултате у оквиру писаног, говорног и знаковног израза. Међутим, статистички значајне разлике се не уочавају.



Табела 121 Поређење постигнућа ученика у разумевању текста "Само један снежни дан" у писаном, говорном и знаковном изразу (V и VIII разред)

Разумевање текста	разред	N	AS	SD	t	df	Sig. (2-tailed)
Писани	5	14	1,57	1,604	-4,455	26	,000
	8	14	4,43	1,785			
Говор	5	14	2,57	1,651	-4,208	26	,000
	8	14	5,21	1,672			
Знаковни ј.	5	14	4,36	1,550	-6,371	26	,000
	8	14	7,86	1,351			

Ученици осмог разреда остварују боље резултате од ученика петог разреда у оквиру аналогних облика изражавања. Добијене разлике у постигнућима су високо статистички значајне  $p=0,01$ . Можемо рећи да ученици осмог разреда поседују значајно виши степен разумевања прочитаног текста у оквиру писаног, говорног и знаковног израза, јер дају значајно већи број чињеница које нам говоре о степену њиховог разумевања.

Поредећи постигнућа глувих и наглувих ученика шестог и седмог разреда уочили смо да ученици седмог разреда остварују нешто боље резултате у оквиру писаног, говорног и знаковног израза. Међутим, статистички значајне разлике нису уочене.

Табела 122 Поређење постигнућа ученика у разумевању текста "Само један снежни дан" у писаном, говорном и знаковном изразу (VI и VIII разред)

Разумевање текста	разред	N	AS	SD	t	df	Sig. (2-tailed)
Писани	6	14	1,86	1,099	-4,589	21,622	,000
	8	14	4,43	1,785			
Говор	6	14	2,57	1,785	-4,043	26	,000
	8	14	5,21	1,672			
Знаковни ј.	6	14	5,14	2,476	-3,601	26	,001
	8	14	7,86	1,351			

Поредећи постигнућа глувих и наглувих ученика шестог и осмог разреда уочили смо да ученици осмог разреда остварују значајно боље резултате ( $p=0,01$ ) у оквиру писаног, говорног и знаковног израза.

Табела 123 Поређење постигнућа ученика у разумевању текста "Само један снежни дан" у писаном, говорном и знаковном изразу (VII и VIII разред)

Разумевање текста	разред	N	AS	SD	t	df	Sig. (2-tailed)
Писани	7	14	2,00	1,519	-3,877	26	,001
	8	14	4,43	1,785			
Говор	7	14	3,50	1,401	-2,941	26	,007
	8	14	5,21	1,672			
Знаковни ј.	7	14	5,43	2,441	-3,258	26	,003
	8	14	7,86	1,351			

Поређећи постигнућа глувих и наглувих ученика седмог и осмог разреда уочили смо да ученици осмог разреда остварују боље, високо статистички значајне резултате, у оквиру сва три аналогна облика изражавања. Можемо рећи да ученици осмог разреда поседују значајно виши степен разумевања прочитаног текста у оквиру писаног, говорног и знаковног израза, јер дају значајно већи број чињеница које нам говоре о степену њиховог разумевања.

Табела 124 Поређење постигнућа ученика у разумевању текста "Само један снежни дан" у зависности од степена оштећења слуха

Разумевање текста		N	AS	SD	Min.	Max.
Писани	КИ	7	2,29	1,496	1	5
	умерено тешко	9	2,00	1,871	0	6
	тешко	22	2,00	1,852	0	7
	врло тешко	39	2,31	1,749	0	6
	тотална глувоћа	6	2,33	2,338	0	6
Говор	КИ	7	2,57	1,397	1	5
	умерено тешко	9	3,22	2,108	1	8
	тешко	22	2,86	1,910	0	7
	врло тешко	39	3,03	1,912	0	7
	тотална глувоћа	6	2,50	2,510	0	6
Знаковни ј.	КИ	7	5,00	2,160	2	8
	умерено тешко	9	4,11	3,140	0	10
	тешко	22	4,82	2,839	0	10
	врло тешко	39	4,92	2,241	0	10
	тотална глувоћа	6	5,00	2,966	2	10

Глуви и наглуви ученици са различитим степеном оштећења слуха најбоље резултате у разумевању прочитаног текста остварују у оквиру знаковног језичког израза. Једино је у оквиру знака добијен, тј. дат је максималан број чињеница-10. Након знаковног следи говорни, док најслабије

результате остварују у оквиру писаног језичког израза. Такође, добијене високе вредности стандардних девијација указују на велике индивидуалне разлике између ученика, нарочито у оквиру писаног и говорног језичког израза.

У оквиру знаковног израза најбоље резултате остварују ученици са КИ и ученици са тоталном глувоћом, АС 5,00 СД 2,160, док нешто слабије резултате остварују ученици са умерено тешким оштећењем слуха АС 4,11 СД 3,140.

У оквиру говора најбоље резултате остварују ученици са умерено тешким оштећењем слуха АС 3,22 СД 2,108, док најслабије резултате остварују ученици са тоталном глувоћом АС 2,50 СД 2,510.

У оквиру писаног језичког израза ученици су показали најнижи степен разумевања прочитаног текста. Подједнаке резултате остварили су ученици са КИ, врло тешким оштећењем и тоталном глувоћом, а нешто слабије резултате остварили су ученици са умерено тешким и тешким оштећењем слуха.

Међутим, применом *t*-теста, статистички значајне разлике између ученика са различитим степеном оштећења слуха, у оквиру аналогних облика изражавања, нису уочене.

Табела 125 Просечна постигнућа ученика у разумевању прочитаног текста у зависности од оцене из српског језика

оцена	писани		говорни		знаковни	
	АС	SD	АС	SD	АС	SD
довољан	1,17	1,169	,33	,516	1,83	,983
добар	1,29	1,267	1,93	1,207	3,14	2,070
врло добар	1,92	1,742	2,42	1,613	4,29	1,805
одличан	2,85	1,814	4,00	1,717	6,21	2,330

Ученици са довољном оценом из српског језика најбоље резултате у разумевању текста остварују у оквиру знаковног израза АС 1,83 СД ,983, затим у оквиру писаног АС 1,17 СД 1,169, док најслабије резултате остварују у оквиру говора АС ,33 СД ,516.

Ученици са добром оценом из српског језика најбоље резултате у разумевању текста остварују у оквиру знаковног израза АС 3,14 СД 2,070, затим у оквиру говорног АС 1,93 СД 1,207, док најслабије резултате остварују у оквиру писаног израза АС 1,29 СД 1,267.

Ученици са врло добром оценом из српског језика најбоље резултате у разумевању текста остварују у оквиру знаковног израза АС 4,29 СД 1,805, затим у оквиру говорног АС 2,42 СД 1,613, док најслабије резултате остварују у оквиру писаног израза АС 1,92 СД 1,742.

Ученици са одличном оценом из српског језика најбоље резултате у разумевању текста остварују у оквиру знаковног израза АС 6,21 СД 2,330, затим у оквиру говора АС 4,00 СД 1,717, док најслабије резултате остварују у оквиру писаног израза АС 2,85 СД 1,814.

Табела 126 Поређење постигнућа ученика у разумевању текста "Само један снежни дан" у зависности од оцене из српског језика (ученици са довољном и добром оценом)

Разумевање текста	оцена	N	AS	SD	t	df	Sig. (2-tailed)
Писани	2	6	1,17	1,169	-,197	18	,846
	3	14	1,29	1,267			
Говор	2	6	,33	,516	-3,081	18	,006
	3	14	1,93	1,207			
Знаковни ј.	2	6	1,83	,983	-1,463	18	,161
	3	14	3,14	2,070			

При поређењу постигнућа ученика са двојком и тројком из српског језика, у разумевању прочитаног текста, статистички значајне разлике ( $t=-3,081$   $p=0,01$ ) уочене су само у оквиру говорног израза. Ученици са добром оценом показују статистички значајно боље резултате при разумевању текста у говору.

У оквиру писаног и знаковног израза статистички значајне разлике нису уочене, иако ученици са добром оценом показују нешто боље резултате.

Табела 127 Поређење постигнућа ученика у разумевању текста "Само један снежни дан" у зависности од оцене из српског језика (ученици са довољном и врло добром оценом)

Разумевање текста	оцена	N	AS	SD	t	df	Sig. (2-tailed)
Писани	2	6	1,17	1,169	-,993	28	,329
	4	24	1,92	1,742			
Говор	2	6	,33	,516	-3,088	28	,005
	4	24	2,42	1,613			
Знаковни ј.	2	6	1,83	,983	-3,191	28	,003
	4	24	4,29	1,805			

При поређењу постигнућа ученика са двојком и четворком из српског језика, у разумевању прочитаног текста, статистички значајне разлике уочене су у оквиру говорног ( $t=-3,088$   $p=0,01$ ) и знаковног ( $t=-3,191$   $p=0,01$ ) израза. Ученици са оценом четири остварују значајно боље резултате у разумевању текста у говору и знаку.

У оквиру писаног израза статистички значајне разлике нису уочене.

Табела 128 Поређење постигнућа ученика у разумевању текста "Само један снежни дан" у зависности од оцене из српског језика (ученици са довољном и одличном оценом)

Разумевање текста	оцена	N	AS	SD	t	df	Sig. (2-tailed)
Писани	2	6	1,17	1,169	-2,187	43	,034
	5	39	2,85	1,814			
Говор	2	6	,33	,516	-10,584	26,412	,000
	5	39	4,00	1,717			
Знаковни ј.	2	6	1,83	,983	-7,977	15,822	,000
	5	39	6,21	2,330			

При поређењу постигнућа ученика са двојком и петицом из српског језика, у разумевању прочитаног текста, високо статистички значајне разлике уочене су у оквиру говорног ( $t=-10,584$   $p=0,01$ ) и знаковног ( $t=-7,977$   $p=0,01$ ) израза. У оквиру писаног израза такође су уочене статистички значајне разлике  $p=0,03$ . Ученици са оценом пет остварују значајно боље резултате у разумевању текста у говору, знаку и писаном изразу и дају већи број чињеница које нам показују степен разумевања.

При поређењу резултата ученика са тројком и четворком из српског језика не уочавају се статистички значајне разлике у оквиру аналогних облика изражавања.

Табела 129 Поређење постигнућа ученика у разумевању текста "Само један снежни дан" у зависности од оцене из српског језика (ученици са добром и одличном оценом)

Разумевање текста	оцена	N	AS	SD	t	df	Sig. (2-tailed)
Писани	3	14	1,29	1,267	-2,961	51	,005
	5	39	2,85	1,814			
Говор	3	14	1,93	1,207	-4,150	51	,000
	5	39	4,00	1,717			
Знаковни ј.	3	14	3,14	2,070	-4,336	51	,000
	5	39	6,21	2,330			

При поређењу резултата ученика са тројком и петицом из српског језика уочавају се високо статистички значајне разлике у оквиру аналогних облика изражавања. Ученици са петицом из српског језика значајно боље разумеју прочитани текст и набрајају већи број чињеница.

Табела 130 Поређење постигнућа ученика у разумевању текста "Само један снежни дан" у зависности од оцене из српског језика (ученици са врло добром и одличном оценом)

Разумевање текста	оцена	N	AS	SD	t	df	Sig. (2-tailed)
Писани	4	24	1,92	1,742	-2,004	61	,049
	5	39	2,85	1,814			
Говор	4	24	2,42	1,613	-3,636	61	,001
	5	39	4,00	1,717			
Знаковни ј.	4	24	4,29	1,805	-3,434	61	,001
	5	39	6,21	2,330			

При поређењу постигнућа ученика са четворком и петицом из српског језика, у разумевању прочитаног текста, високо статистички значајне разлике уочене су у оквиру говорног ( $t=-3,636$   $p=0,01$ ) и знаковног ( $t=-3,434$   $p=0,01$ ) израза. У оквиру писаног израза такође уочена је тенденција да се разлике покажу као статистички значајне  $p=0,05$ .

Ученици са оценом пет остварују значајно боље резултате у разумевању текста у говору и знаку и делимично писаном изразу и дају већи број чињеница које нам показују степен разумевања.

Табела 131 Поређење постигнућа ученика у разумевању текста "Само један снежни дан" у зависности од пола

		N	AS	SD	Min.	Max.	df	F	Sig.
Писани	мушки	43	1,77	1,702	0	7	1, 81	5,385	,023
	женски	40	2,65	1,762	0	6			
Говор	мушки	43	2,79	1,833	0	7	1, 81	,459	,500
	женски	40	3,08	1,992	0	8			
Знаковни ј.	мушки	43	4,40	2,508	0	10	1, 81	2,596	,111
	женски	40	5,28	2,460	1	10			

У оквиру писаног, говорног и знаковног израза девојчице постижу нешто боље резултате од дечака. Међутим, те разлике показале су се као статистички значајне једино у оквиру писаног израза ( $p=0,02$ ). У оквиру говора и знака разлике нису статистички значајне.

Такође, најбољи резултати остварени су у оквиру знаковног израза, где је максимум остварених поена 10 (у писаном изразу он износи 7, у говору 8).

Табела 132 Интеркорелације у разумевању текста у оквиру писаног, говорног и знаковног израза

		Разумевање ткста-писани	Разумевање текста-говор	Разумевање текста-знаковни ј.
Разумевање ткста-писани	Pearson Correlation	1	,725(**)	,694(**)
Разумевање текста-говор	Pearson Correlation	,725(**)	1	,750(**)
Разумевање текста-знаковни ј.	PearsonCorrelation	,694(**)	,750(**)	1

Уочене су умерене и високе високо статистички значајне корелације између разумевања текста у оквиру писаног, говорног и знаковног израза. То значи да су писани, говорни и знаковни израз статистички значајно повезани и да боља постигнућа у једном од њих доводе до бољих постигнућа у осталим видовима изражавања.

Табела 133 Корелације у разумевању текста у писаном, говорном и знаковном изразу са узрастом (разредом), оценом из српског језика и оценом из српског језика када је узраст константа

		разред	оцена из српског	оцена из српског када је узраст константа
Разумевање текста-писани	Pearson Correlation	,441(**)	,362(**)	,272(*)
Разумевање текста-говор	Pearson Correlation	,586(**)	,582(**)	,530(**)
Разумевање текста-знаковни ј.	Pearson Correlation	,635(**)	,576(**)	,529(**)

Уочене су ниске, високо статистички значајне корелације, између разумевања текста у писаном изразу и узраста (разреда) и оцене из српског језика. Такође, корелација је статистички значајна, ниска и између разумевања текста у писаном изразу и оцене из српског језика када је узраст константа.

Корелације су умерене, високо статистички значајне, између разумевања текста у говору и узраста, оцене из српског језика и оцене из српског језика када је узраст константа.

Такође, корелације су умерене, високо статистички значајне, између разумевања текста у знаковном језику и узраста, оцене из српског језика и оцене из српског језика када је узраст константа.

То значи да што је виши узраст и виша оцена боље је разумевање у говорном и знаковном изразу. Оцена из српског језика може бити показатељ бољег разумевања, иако се не посматра узраст (ако се држи константом).

Табела 134 Разлике у разумевању прочитаног текста између ученика који при читању користе и/или не користе знаковни језик и дактилологију

	знаковни језик и дактилологија	N	AS	SD	t	df	Sig. (2-tailed)
Разумевање текста-писани	користи	61	2,54	1,840	3,860	59,732	,000
	не користи	22	1,23	1,152			
Разумевање текста-говор	користи	61	3,43	1,830	4,390	81	,000
	не користи	22	1,55	1,371			
Разумевање текста-знаковни ј.	користи	61	5,70	2,201	7,941	56,085	,000
	не користи	22	2,36	1,465			

Поредили смо разумевање прочитаног текста у оквиру писаног израза



код ученика који користе и код ученика који не користе знаковни језик и дактилологију при читању. Боље резултате остварују ученици који при читању користе знаковни језик и дактилологију. Те разлике су високо статистички значајне  $t=3,860$   $df 59,732$   $p=0,01$ .

У оквиру говора се, такође, остварују бољи резултати када се при читању користе знаковни језик и дактоилологија. Уочене разлике су високо статистички значајне  $t=4,390$   $df 81$   $p=0,01$ .

У оквиру знаковног језика, боље резултате у разумевању прочитаног текста остварују ученици који при читању користе знаковни језик и дактилологију. Ове разлике су високо статистички значајне  $t=7,941$   $df 56,085$   $p=0,01$ .

Табела 135 Корелације између разумевања прочитаног текста и броја направљених грешака при читању

		грешке-укупно
Разумевање ткста-писани	Pearson Correlation	-,598(**)
Разумевање текста-говор	Pearson Correlation	-,710(**)
Разумевање текста-знаковни ј.	Pearson Correlation	-,805(**)

\*\* Корелација је значајна на нивоу 0.01(2-tailed).

Корелације између броја направљених грешака при читању и разумевања прочитаног текста у писаном изразу су умерене негативне високо статистички значајне.

Корелације између броја направљених грешака при читању и разумевања прочитаног текста у говору су високе негативне високо статистички значајне.

Корелације између броја направљених грешака при читању и разумевања прочитаног текста у знаковном језику су веома високе негативне високо статистички значајне.

Можемо рећи да што је боље разумевање у писаном, говорном и посебно знаковном изразу ученици праве мањи број грешака при читању и обратно (уколико је број грешака при читању мањи боље је разумевање прочитаног).

## 5. Корпус за процену разумевања налога (Исаковић, Димић)

Табела 136 Просечна постигнућа глувих и наглувих ученика на *Корпусу за процену разумевања налога* (писани и налози дати у говору/знаку)

	N	Min.	Max.	AS	SD	t	df	Sig. (2-tailed)
писани налози-ук	83	,00	15,00	7,0181	4,5542	-18,759	82	,000
говорни/знаковни налози-ук	83	1,50	15,00	9,6566	4,0484			

Глуви и наглуви ученици обухваћени испитивањем боље резултате остварују у оквиру налога датих путем говора и знакова него путем писања.

Те разлике су високо статистички значајне (на нивоу 0,01).

Аритметичка средина постигнућа при употреби налога у говору и знаку износи АС 9,66 СД 4,05, док код писаних налога износи АС 7,02 СД 4,55.

Максимум тачних одговора у обе групе налога износи 15, док је минимум у оквиру писаних налога 0, а код налога датих у говору и знаку 1,5.

Табела 137 Просечна постигнућа глувих и наглувих ученика у оквиру прве, друге и треће групе налога (писани и налози дати у говору/знаку)

	N	Min	Max	AS	SD
1. група налога-писани	83	0	5	3,37	1,590
2. група налога -писани	83	0	5	2,38	1,898
3. група налога-писани	83	0	5	1,27	1,373
1. група налога-говор/знаковни ј.	83	1	5	4,17	1,007
2. група налога-говор/знаковни ј.	83	0	5	3,23	1,661
3. група налога-говор/знаковни ј.	83	0	5	2,25	1,686

У оквиру писаног израза најбољи резултати остварени су у оквиру прве групе налога АС 3,37 СД 1,590. Нешто слабији резултати су у оквиру друге

групе налога АС 2,38 СД 1,898, док су најслабији резултати остварени у оквиру треће групе налога АС 1,27 СД 1,373.

У оквиру говора и знака опет су ученици најбоље разумели прву групу налога АС 4,17 СД 1,007, затим другу АС 3,23 СД 1,661, док су најслабије резултате остварили на трећој групи налога АС 2,25 СД 1,686.

Прва група налога обухвата најједноставније налоге, а трећа најтеже, па можемо рећи да смо овакве резултате и очекивали.

Минимум тачних одговора је 0 (изузев код 1. групе налога-говор и знаковни језик) где износи 1, док је максимум тачних одговора у оквиру свих група налога 5.

Табела 138 Статистичке значајности разлика у постигнућима (прва, друга и трећа група налога у писаном и говорном/знаковном изразу)

	AS	SD	t	df	Sig. (2-tailed)
1. група налога-писани	3,37	1,590	-7,451	82	,000
1. група налога-говор/знаковни ј.	4,17	1,007			
2. група налога -писани	2,38	1,898	-12,329	82	,000
2. група налога-говор/знаковни ј.	3,23	1,661			
3. група налога-писани	1,27	1,373	-12,431	82	,000
3. група налога-говор/знаковни ј.	2,25	1,686			

Поредећи резултате у оквиру прве групе налога видимо да су бољи резултати остварени у оквиру говора и знаковног језика, него у оквиру писаног израза. Те разлике су високо статистички значајне  $t=-7,451$   $df$  82  $p=0,01$ .

Поредећи резултате у оквиру друге групе налога видимо да су бољи резултати остварени у оквиру говора и знаковног језика. Те разлике су високо статистички значајне  $t=-12,329$   $df$  82  $p=0,01$ .

У оквиру треће групе налога, такође, су бољи резултати остварени у оквиру говора и знаковног језика  $t=-12,431$   $df$  82  $p=0,01$ .

Табела 139 Постигнућа ученика различитих разреда на *Корпусу за процену разумевања налога* (писани и говорни/знаковни налози)

писани налози-ук		AS	SD	Min.	Max.
	3	1,7308	1,83275	,00	5,50
	4	2,8571	2,24832	,00	9,00
	5	7,7500	3,70421	,50	11,50
	6	7,8214	3,60346	1,50	12,50
	7	9,1429	3,04093	3,00	13,00
	8	12,4286	1,56718	10,00	15,00
говорни/знаковни налози-ук					
	3	4,4231	2,13937	1,50	8,50
	4	6,6786	2,64289	2,00	13,00
	5	10,1071	2,58084	5,50	13,00
	6	10,4286	3,82229	3,00	14,00
	7	11,7857	2,35922	6,50	14,50
	8	14,1429	,98895	12,50	15,00

У оквиру налога датих у писаном изразу и налога датих у говору и знаку најбоље резултате остварују ученици осмог разреда, затим ученици седмог. Најслабије резултате остварују ученици трећег и четвртог разреда, док се постигнућа ученика петог и шестог разреда изједначавају.

На свим узрастима (поредећи резултате између разреда) бољи резултати остварују се у оквиру налога датих у оквиру говора и знаковног језика (статистичка значајност на нивоу 0,01).

То се уочава и када посматрамо минимум и максимум тачних одговора. У писаном изразу код ученика трећег и четвртог разреда он износи 0, а у оквиру говора и знаковног језика 1,5 и 2. И на осталим узрастима, минимум тачних одговора је нижи у оквиру налога датих у писаном изразу.

Табела 140 Статистичке значајности разлика у постигнућима ученика различитих разреда-прва, друга и трећа група налога (III и IV разред)

	разред	N	AS	SD	t	df	Sig. (2-tailed)
1. група налога-писан	3	13	1,38	1,387	-1,598	25	,123
	4	14	2,21	1,311			
2. група налога -писани	3	13	,35	,555	-,722	20,404	,479
	4	14	,57	1,016			
3. група налога-писани	3	13	,00	,000	-1,000	13,000	,336
	4	14	,07	,267			
1. група налога-говор/знаковни ј.	3	13	2,88	1,261	-2,516	25	,019
	4	14	3,93	,874			
2. група налога-говор/знаковни ј.	3	13	1,38	1,102	-,590	25	,561
	4	14	1,64	1,167			
3. група налога-говор/знаковни ј.	3	13	,15	,315	-3,881	16,665	,001
	4	14	1,11	,859			

#### Писани језички израз

У оквиру прве и друге групе налога, у писаном изразу, ученици четвртог разреда остварују боље резултате од ученика трећег разреда. Међутим, те разлике се нису показале као статистички значајне.

У оквиру треће групе налога код ученика трећег разреда АС износи 0,00, што значи да ниједан ученик није разумео налоге из треће групе. Просечна постигнућа ученика четвртог разреда су такође ниска АС 0,07 СД 0,267. Статистички значајне разлике између ученика трећег и четвртог разреда се нису појавиле.

#### Говор/знаковни језички израз

У оквиру прве групе налога, у говору/знаковном језику, ученици четвртог разреда, такође, остварују боље резултате. Те разлике су статистички значајне  $p=0,02$ .

Иако ученици четвртог разреда остварују боље резултате, у оквиру друге групе налога, те разлике се нису показале као статистички значајне.

У оквиру треће групе налога уочене су високо статистички значајне разлике ( $p=0,01$ ) у корист ученика четвртог разреда.

Табела 141 Статистичке значајности разлика у постигнућима ученика различитих разреда-прва, друга и трећа група налога (III и V разред)

	разред	N	AS	SD	t	df	Sig. (2-tailed)
1. група налога-писан	3	13	1,38	1,387	-4,154	25	,000
	5	14	3,64	1,434			
2. група налога -писани	3	13	,35	,555	-5,445	16,285	,000
	5	14	2,82	1,601			
3. група налога-писани	3	13	,00	,000	-4,746	13,000	,000
	5	14	1,29	1,014			
1. група налога-говор/знаковни ј.	3	13	2,88	1,261	-4,150	15,124	,001
	5	14	4,43	,475			
2. група налога-говор/знаковни ј.	3	13	1,38	1,102	-4,913	25	,000
	5	14	3,54	1,168			
3. група налога-говор/знаковни ј.	3	13	,15	,315	-5,773	14,775	,000
	5	14	2,14	1,247			

#### Писани језички израз

У оквиру прве, друге и треће групе налога, у писаном изразу, ученици петог разреда остварују боље резултате од ученика трећег разреда. Те разлике су високо статистички значајне  $p=0,01$ .

#### Говор/знаковни језички израз

У оквиру прве, друге и треће групе налога, у говору/знаковном језику, ученици петог разреда, такође, остварују боље резултате. Те разлике су високо статистички значајне  $p=0,01$ .

Табела 142 Статистичке значајности разлика у постигнућима ученика различитих разреда-прва, друга и трећа група налога (III и VI разред)

	разред	N	AS	SD	t	df	Sig. (2-tailed)
1. група налога-писан	3	13	1,38	1,387	-5,106	25	,000
	6	14	3,89	1,163			
2. група налога -писани	3	13	,35	,555	-5,039	15,867	,000
	6	14	2,79	1,718			
3. група налога-писани	3	13	,00	,000	-2,907	25	,008
	6	14	1,14	1,008			
1. група налога-говор/знаковни ј.	3	13	2,88	1,261	-2,907	25	,008
	6	14	4,18	1,049			
2. група налога-говор/знаковни ј.	3	13	1,38	1,102	-4,858	25	,000
	6	14	3,75	1,397			
3. група налога-говор/знаковни ј.	3	13	,15	,315	-5,320	14,060	,000
	6	14	2,50	1,617			

### Писани језички израз

У оквиру прве, друге и треће групе налога, у писаном изразу, ученици шестог разреда остварују боље резултате од ученика трећег разреда. Те разлике су високо статистички значајне  $p=0,01$ .

### Говор/знаковни језички израз

У оквиру прве, друге и треће групе налога, у говору/знаковном језику, ученици шестог разреда, такође, остварују боље резултате. Те разлике су високо статистички значајне  $p=0,01$ .

Табела 143 Статистичке значајности разлика у постигнућима ученика различитих разреда-прва, друга и трећа група налога (III и VII разред)

	разред	N	AS	SD	t	df	Sig. (2-tailed)
1. група налога-писан	3	13	1,38	1,387	-6,668	15,696	,000
	7	14	4,14	,569			
2. група налога -писани	3	13	,35	,555	-6,398	16,678	,000
	7	14	3,11	1,509			
3. група налога-писани	3	13	,00	,000	-6,089	13,000	,000
	7	14	1,89	1,163			
1. група налога-говор/знаковни ј.	3	13	2,88	1,261	-4,456	14,919	,000
	7	14	4,54	,458			
2. група налога-говор/знаковни ј.	3	13	1,38	1,102	-6,214	25	,000
	7	14	4,07	1,141			
3. група налога-говор/знаковни ј.	3	13	,15	,315	-10,831	15,776	,000
	7	14	3,18	,992			

### Писани језички израз

У оквиру прве, друге и треће групе налога, у писаном изразу, ученици седмог разреда остварују боље резултате од ученика трећег разреда. Те разлике су високо статистички значајне  $p=0,01$ .

### Говор/знаковни језички израз

У оквиру прве, друге и треће групе налога, у говору/знаковном језику, ученици седмог разреда, такође, остварују боље резултате. Те разлике су високо статистички значајне  $p=0,01$ .

Табела 144 Статистичке значајности разлика у постигнућима ученика различитих разреда-прва, друга и трећа група налога (III и VIII разред)

	разред	N	AS	SD	t	df	Sig. (2-tailed)
1. група налога-писан	3	13	1,38	1,387	-8,805	12,717	,000
	8	14	4,82	,249			
2. група налога -писани	3	13	,35	,555	-22,601	25	,000
	8	14	4,50	,392			
3. група налога-писани	3	13	,00	,000	-10,617	13,000	,000
	8	14	3,11	1,095			
1. група налога-говор/знаковни ј.	3	13	2,88	1,261	-5,916	12,250	,000
	8	14	4,96	,134			
2. група налога-говор/знаковни ј.	3	13	1,38	1,102	-11,283	12,832	,000
	8	14	4,89	,213			
3. група налога-говор/знаковни ј.	3	13	,15	,315	-17,412	16,951	,000
	8	14	4,29	,825			

#### Писани језички израз

У оквиру прве, друге и треће групе налога, у писаном изразу, ученици осмог разреда остварују боље резултате од ученика трећег разреда. Те разлике су високо статистички значајне  $p=0,01$ .

#### Говор/знаковни језички израз

У оквиру прве, друге и треће групе налога, у говору/знаковном језику, ученици осмог разреда, такође, остварују боље резултате. Те разлике су високо статистички значајне  $p=0,01$ .

Табела 145 Статистичке значајности разлика у постигнућима ученика различитих разреда-прва, друга и трећа група налога (IV и V разред)

	разред	N	AS	SD	t	df	Sig. (2-tailed)
1. група налога-писан	4	14	2,21	1,311	-2,751	26	,011
	5	14	3,64	1,434			
2. група налога -писани	4	14	,57	1,016	-4,440	22,018	,000
	5	14	2,82	1,601			
3. група налога-писани	4	14	,07	,267	-4,334	14,799	,001
	5	14	1,29	1,014			
1. група налога-говор/знаковни ј.	4	14	3,93	,874	-1,881	20,055	,075
	5	14	4,43	,475			
2. група налога-говор/знаковни ј.	4	14	1,64	1,167	-4,289	26	,000
	5	14	3,54	1,168			
3. група налога-говор/знаковни ј.	4	14	1,11	,859	-2,559	23,068	,018
	5	14	2,14	1,247			



### Писани језички израз

У оквиру прве, друге и треће групе налога, у писаном изразу, ученици петог разреда остварују боље резултате од ученика четвртог разреда (разлике су статистички значајне  $p=0,01$ ).

### Говор/знаковни језички израз

У оквиру прве групе налога, у говору/знаковном језику, ученици петог разреда остварују боље резултате, међутим разлике се нису показале као статистички значајне.

У оквиру друге групе налога ученици петог разреда остварују боље резултате (разлике су статистички значајне  $p=0,01$ ).

У оквиру треће групе налога уочене су статистички значајне разлике  $p=0,02$  у корист ученика петог разреда.

Табела 146 Статистичке значајности разлика у постигнућима ученика различитих разреда-прва, друга и трећа група налога (IV и VI разред)

	разред	N	AS	SD	t	df	Sig. (2-tailed)
1. група налога-писан	4	14	2,21	1,311	-3,583	26	,001
	6	14	3,89	1,163			
2. група налога -писани	4	14	,57	1,016	-4,151	21,109	,000
	6	14	2,79	1,718			
3. група налога-писани	4	14	,07	,267	-3,844	14,818	,002
	6	14	1,14	1,008			
1. група налога-говор/знаковни ј.	4	14	3,93	,874	-,685	26	,499
	6	14	4,18	1,049			
2. група налога-говор/знаковни ј.	4	14	1,64	1,167	-4,331	26	,000
	6	14	3,75	1,397			
3. група налога-говор/знаковни ј.	4	14	1,11	,859	-2,846	19,793	,010
	6	14	2,50	1,617			

### Писани језички израз

У оквиру прве, друге и треће групе налога, у писаном изразу, ученици шестог разреда остварују боље резултате од ученика четвртог разреда (разлике су статистички значајне  $p=0,01$ ).

### Говор/знаковни језички израз

У оквиру прве групе налога, у говору/знаковном језику, иако ученици шестог разреда остварују боље резултате, разлике се нису показале као статистички значајне.

У оквиру друге и треће групе налога ученици шестог разреда остварују боље резултате (разлике су статистички значајне  $p=0,01$ ).

Табела 147 Статистичке значајности разлика у постигнућима ученика различитих разреда-прва, друга и трећа група налога (IV и VII разред)

	разред	N	AS	SD	t	df	Sig. (2-tailed)
1. група налога-писан	4	14	2,21	1,311	-5,047	26	,000
	7	14	4,14	,569			
2. група налога -писани	4	14	,57	1,016	-5,216	26	,000
	7	14	3,11	1,509			
3. група налога-писани	4	14	,07	,267	-5,710	14,369	,000
	7	14	1,89	1,163			
1. група налога-говор/знаковни ј.	4	14	3,93	,874	-2,302	19,651	,032
	7	14	4,54	,458			
2. група налога-говор/знаковни ј.	4	14	1,64	1,167	-5,566	26	,000
	7	14	4,07	1,141			
3. група налога-говор/знаковни ј.	4	14	1,11	,859	-5,905	26	,000
	7	14	3,18	,992			

#### Писани језички израз

У оквиру прве, друге и треће групе налога, у писаном изразу, ученици седмог разреда остварују боље резултате од ученика четвртог разреда (разлике су високо статистички значајне  $p=0,01$ ).

#### Говор/знаковни језички израз

У оквиру прве групе налога, у говору/знаковном језику, ученици седмог разреда остварују боље резултате (разлике су статистички значајне  $p=0,03$ ).

У оквиру друге и треће групе налога ученици седмог разреда остварују боље резултате од ученика четвртог разреда (разлике су високо статистички значајне  $p=0,01$ ).

Табела 148 Статистичке значајности разлика у постигнућима ученика различитих разреда-прва, друга и трећа група налога (IV и VIII разред)

	разред	N	AS	SD	t	df	Sig. (2-tailed)
1. група налога-писани	4	14	2,21	1,311	-7,308	13,933	,000
	8	14	4,82	,249			
2. група налога -писани	4	14	,57	1,016	-13,493	16,788	,000
	8	14	4,50	,392			
3. група налога-писани	4	14	,07	,267	-10,077	14,543	,000
	8	14	3,11	1,095			
1. група налога-говор/знаковни ј.	4	14	3,93	,874	-4,383	13,608	,001
	8	14	4,96	,134			
2. група налога-говор/знаковни ј.	4	14	1,64	1,167	-10,248	13,864	,000
	8	14	4,89	,213			
3. група налога-говор/знаковни ј.	4	14	1,11	,859	-9,984	26	,000
	8	14	4,29	,825			

#### Писани језички израз

У оквиру прве, друге и треће групе налога, у писаном изразу, ученици осмог разреда остварују боље резултате од ученика четвртог разреда. Те разлике су високо статистички значајне ( $p=0,01$ ).

#### Говор/знаковни језички израз

У оквиру прве, друге и треће групе налога, у говору/знаковном језику, ученици осмог разреда, такође, остварују боље резултате. Те разлике су високо статистички значајне ( $p=0,01$ ).

Поредећи постигнућа ученика петог и шестог разреда, у оквиру прве, друге и треће групе налога, у писаном изразу, уочили смо да добијене разлике нису статистички значајне.

У оквиру прве, друге и треће групе налога, у говору/знаковном језику, нисмо уочили статистички значајне разлике између постигнућа ученика петог и шестог разреда.

Поредећи постигнућа ученика петог и седмог разреда, у оквиру прве, друге и треће групе налога, у писаном изразу, уочили смо да добијене разлике нису статистички значајне.

У оквиру прве и друге групе налога, у говору/знаковном језику, нисмо уочили статистички значајне разлике између постигнућа ученика петог и седмог разреда.

У оквиру треће групе налога учили смо статистички значајне разлике ( $p=0,02$ ) у корист ученика седмог разреда.

Табела 149 Статистичке значајности разлика у постигнућима ученика различитих разреда-прва, друга и трећа група налога (V и VIII разред)

	разред	N	AS	SD	t	df	Sig. (2-tailed)
1. група налога-писани	5	14	3,64	1,434	-3,031	13,781	,009
	8	14	4,82	,249			
2. група налога -писани	5	14	2,82	1,601	-3,811	14,556	,002
	8	14	4,50	,392			
3. група налога-писани	5	14	1,29	1,014	-4,567	26	,000
	8	14	3,11	1,095			
1. група налога-говор/знаковни ј.	5	14	4,43	,475	-4,065	15,048	,001
	8	14	4,96	,134			
2. група налога-говор/знаковни ј.	5	14	3,54	1,168	-4,277	13,863	,001
	8	14	4,89	,213			
3. група налога-говор/знаковни ј.	5	14	2,14	1,247	-5,362	22,557	,000
	8	14	4,29	,825			

#### Писани језички израз

Поредећи постигнућа ученика петог и осмог разреда, у оквиру прве, друге и треће групе налога, у писаном изразу, учили смо статистички значајне разлике ( $p=0,01$ ). Ученици осмог разреда значајно боље разумеју задате налоге од ученика петог разреда.

#### Говор/знаковни језички израз

У оквиру прве, друге и треће групе налога, у говору/знаковном језику, учили смо статистички значајне разлике између постигнућа ученика петог и осмог разреда ( $p=0,01$ ) у корист ученика осмог разреда.

Поредећи постигнућа ученика шестог и седмог разреда, у оквиру прве, друге и треће групе налога, у писаном изразу, учили смо да добијене разлике нису статистички значајне.

У оквиру прве, друге и треће групе налога, у говору/знаковном језику, нисмо учили статистички значајне разлике између постигнућа ученика шестог и седмог разреда.

Табела 150 Статистичке значајности разлика у постигнућима ученика различитих разреда-прва, друга и трећа група налога (VI и VIII разред)

	разред	N	AS	SD	t	df	Sig. (2-tailed)
1. група налога-писани	6	14	3,89	1,163	-2,921	14,185	,011
	8	14	4,82	,249			
2. група налога -писани	6	14	2,79	1,718	-3,640	14,352	,003
	8	14	4,50	,392			
3. група налога-писани	6	14	1,14	1,008	-4,938	26	,000
	8	14	3,11	1,095			
1. група налога-говор/знаковни ј.	6	14	4,18	1,049	-2,780	13,422	,015
	8	14	4,96	,134			
2. група налога-говор/знаковни ј.	6	14	3,75	1,397	-3,026	13,603	,009
	8	14	4,89	,213			
3. група налога-говор/знаковни ј.	6	14	2,50	1,617	-3,680	19,343	,002
	8	14	4,29	,825			

#### Писани језички израз

Поредећи постигнућа ученика шестог и осмог разреда, у оквиру прве, друге и треће групе налога, у писаном изразу, учили смо статистички значајне разлике ( $p=0,01$ ) у корист ученика осмог разреда.

#### Говор/знаковни језички израз

У оквиру прве, друге и треће групе налога, у говору/знаковном језику, учили смо статистички значајне разлике између постигнућа ученика шестог и осмог разреда ( $p=0,01$ ) у корист ученика осмог разреда.

Табела 151 Статистичке значајности разлика у постигнућима ученика различитих разреда-прва, друга и трећа група налога (VII и VIII разред)

	разред	N	AS	SD	t	df	Sig. (2-tailed)
1. група налога-писани	7	14	4,14	,569	-4,087	17,784	,001
	8	14	4,82	,249			
2. група налога -писани	7	14	3,11	1,509	-3,343	14,749	,005
	8	14	4,50	,392			
3. група налога-писани	7	14	1,89	1,163	-2,844	26	,009
	8	14	3,11	1,095			
1. група налога-говор/знаковни ј.	7	14	4,54	,458	-3,358	15,193	,004
	8	14	4,96	,134			
2. група налога-говор/знаковни ј.	7	14	4,07	1,141	-2,648	13,904	,019
	8	14	4,89	,213			
3. група налога-говор/знаковни ј.	7	14	3,18	,992	-3,209	26	,004
	8	14	4,29	,825			

### Писани језички израз

Поредећи постигнућа ученика седмог и осмог разреда, у оквиру прве, друге и треће групе налога, у писаном изразу, уочили смо статистички значајне разлике ( $p=0,01$ ) у корист ученика осмог разреда.

### Говор/знаковни језички израз

У оквиру прве, друге и треће групе налога, у говору/знаковном језику, уочили смо статистички значајне разлике између постигнућа ученика седмог и осмог разреда у корист ученика осмог разреда.

Такође, уочавамо изузетно ниске вредности стандардних девијација, у оквиру прве и друге групе налога (у писаним и говорним/знаковним налозима), што нам говори о малим индивидуалним разликама-одступањима међу ученицима.

Табела 152 Просечна постигнућа ученика у оквиру прве, друге и треће групе налога у односу на степен оштећења слуха

		N	AS	SD	Min.	Max.
1. група налога-писани	КИ	7	4,00	1,354	1	5
	умерено тешко	9	2,83	1,714	0	5
	тешко	22	3,30	1,563	0	5
	врло тешко	39	3,46	1,566	0	5
	тотална глувоћа	6	3,17	2,113	0	5
1. група налога-говор/знаковни ј.	КИ	7	4,29	,809	3	5
	умерено тешко	9	3,56	1,467	1	5
	тешко	22	4,18	,983	2	5
	врло тешко	39	4,27	,972	1	5
	тотална глувоћа	6	4,25	,612	4	5
2. група налога - писани	КИ	7	3,14	1,773	0	5
	умерено тешко	9	1,39	1,965	0	5
	тешко	22	2,25	2,016	0	5
	врло тешко	39	2,55	1,867	0	5
	тотална глувоћа	6	2,33	1,633	1	5
2. група налога-говор/знаковни ј.	КИ	7	4,14	1,180	2	5
	умерено тешко	9	2,22	1,856	0	5
	тешко	22	3,00	1,799	1	5
	врло тешко	39	3,44	1,582	0	5
	тотална глувоћа	6	3,25	1,369	2	5
3. група налога-писани	КИ	7	1,14	1,069	0	3
	умерено тешко	9	,83	1,479	0	5
	тешко	22	1,32	1,630	0	4
	врло тешко	39	1,37	1,286	0	5
	тотална глувоћа	6	1,17	1,366	0	3
3. група налога-говор/знаковни ј.	КИ	7	2,21	1,551	0	4
	умерено тешко	9	1,61	1,654	0	5
	тешко	22	2,11	1,976	0	5
	врло тешко	39	2,49	1,511	0	5
	тотална глувоћа	6	2,25	2,092	1	5

У оквиру прве групе налога (писани и говор/знаковни језик) најбоље резултате остварују ученици са КИ (АС 4,00 СД 1,354 и АС 3,14 СД 1,773), док најслабије резултате остварују ученици са умерено тешким оштећењем слуха (АС 2,83 СД 1,714 и АС 3,56 СД 1,467). Такође, ученици са КИ имају минимум тачних одговора 1, а максимум 5.

У оквиру друге групе налога (писани и говор/знаковни језик) најбоље резултате остварују ученици са КИ (АС 3,14 СД 1,773 и АС 4,14 СД 1,180), док најслабије резултате остварују ученици са умерено тешким оштећењем слуха (АС 1,39 СД 1,965 и АС 2,22 СД 1,856).

У оквиру треће групе налога (писани и говор/знаковни језик) најбоље резултате остварују ученици са врло тешким оштећењем слуха (АС 1,37 СД 1,286 и АС 2,49 СД 1,511), док најслабије резултате остварују ученици са умерено тешким оштећењем слуха (АС 0,83 СД 1,479 и АС 1,61 СД 1,654).

Међутим, путем *t*-теста нису уочене статистички значајне разлике у оквиру три групе налога при поређењу постигнућа ученика са различитим степеном оштећења слуха.

Табела 153 Статистичке значајности разлика у постигнућима ученика са различитом оценом из српског језика (ученици са довољном и добром оценом)

	оцена	N	AS	SD	t	df	Sig. (2-tailed)
1. група налога-писани	2	6	,50	,775	-3,094	18	,006
	3	14	2,54	1,512			
2. група налога -писани	2	6	,00	,000	-2,726	13,000	,017
	3	14	1,00	1,373			
3. група налога-писани	2	6	,00	,000	-1,924	13,000	,077
	3	14	,39	,764			
1. група налога-говор/знаковни ј.	2	6	2,33	1,033	-2,848	18	,011
	3	14	3,75	1,014			
2. група налога-говор/знаковни ј.	2	6	,92	,585	-2,678	17,990	,015
	3	14	2,11	1,403			
3. група налога-говор/знаковни ј.	2	6	,17	,408	-3,195	17,883	,005
	3	14	1,25	1,105			

#### Писани језички израз

Поредећи постигнућа ученика са довољном и добром оценом из српског језика, у оквиру прве, друге и треће групе налога, у писаном изразу, уочили смо изузетно ниска постигнућа ученика са довољном оценом (у оквиру друге и треће групе налога АС износи ,00, што значи да ниједан ученик није дао позитиван одговор). Разлике између ученика су, у оквиру прве и друге групе налога, статистички значајне ( $p=0,01$ ). У оквиру треће групе налога добијене разлике нису статистички значајне.



### Говор/знаковни језички израз

У оквиру прве, друге и треће групе налога, у говору/знаковном језику, учили смо статистички значајне разлике између постигнућа ученика са довољном и ученика са добром оценом из српског језика ( $p=0,01$ ) у корист ученика са добром оценом.

Табела 154 Статистичке значајности разлика у постигнућима ученика са различитом оценом из српског језика (ученици са довољном и врло добром оценом)

	оцена	N	AS	SD	t	df	Sig. (2-tailed)
1. група налога-писани	2	6	,50	,775	-4,392	28	,000
	4	24	3,27	1,482			
2. група налога -писани	2	6	,00	,000	-6,706	23,000	,000
	4	24	2,33	1,705			
3. група налога-писани	2	6	,00	,000	-4,682	23,000	,000
	4	24	1,02	1,068			
1. група налога-говор/знаковни ј.	2	6	2,33	1,033	-4,459	28	,000
	4	24	4,25	,921			
2. група налога-говор/знаковни ј.	2	6	,92	,585	-5,708	22,567	,000
	4	24	3,17	1,537			
3. група налога-говор/знаковни ј.	2	6	,17	,408	-5,912	27,235	,000
	4	24	2,17	1,442			

### Писани језички израз

Поредећи постигнућа ученика са довољном и врло добром оценом из српског језика, у оквиру прве, друге и треће групе налога, у писаном изразу, учили смо високо статистички значајне разлике ( $p=0,01$ ).

### Говор/знаковни језички израз

У оквиру прве, друге и треће групе налога, у говору/знаковном језику, учили смо високо статистички значајне разлике између постигнућа ученика са довољном и ученика са врло добром оценом из српског језика ( $p=0,01$ ) у корист ученика са врло добром оценом.

Табела 155 Статистичке значајности разлика у постигнућима ученика са различитом оценом из српског језика (ученици са довољном и одличном оценом)

	оцена	N	AS	SD	t	df	Sig. (2-tailed)
1. група налога-писани	2	6	,50	,775	-8,465	43	,000
	5	39	4,18	1,016			
2. група налога -писани	2	6	,00	,000	-11,870	38,000	,000
	5	39	3,27	1,720			
3. група налога-писани	2	6	,00	,000	-8,162	38,000	,000
	5	39	1,92	1,471			
1. група налога-говор/знаковни ј.	2	6	2,33	1,033	-7,115	43	,000
	5	39	4,55	,657			
2. група налога-говор/знаковни ј.	2	6	,92	,585	-5,544	43	,000
	5	39	4,04	1,349			
3. група налога-говор/знаковни ј.	2	6	,17	,408	-8,913	34,329	,000
	5	39	2,99	1,680			

#### Писани језички израз

Поредећи постигнућа ученика са довољном и одличном оценом из српског језика, у оквиру прве, друге и треће групе налога, у писаном изразу, уочили смо високо статистички значајне разлике ( $p=0,01$ ).

#### Говор/знаковни језички израз

У оквиру прве, друге и треће групе налога, у говору/знаковном језику, уочили смо високо статистички значајне разлике између постигнућа ученика са довољном и ученика са одличном оценом из српског језика ( $p=0,01$ ).

Табела 156 Статистичке значајности разлика у постигнућима ученика са различитом оценом из српског језика (ученици са добром и врло добром оценом)

	оцена	N	AS	SD	t	df	Sig. (2-tailed)
1. група налога-писани	3	14	2,54	1,512	-1,464	36	,152
	4	24	3,27	1,482			
2. група налога -писани	3	14	1,00	1,373	-2,489	36	,018
	4	24	2,33	1,705			
3. група налога-писани	3	14	,39	,764	-2,102	34,322	,043
	4	24	1,02	1,068			
1. група налога-говор/знаковни ј.	3	14	3,75	1,014	-1,556	36	,128
	4	24	4,25	,921			
2. група налога-говор/знаковни ј.	3	14	2,11	1,403	-2,114	36	,041
	4	24	3,17	1,537			
3. група налога-говор/знаковни ј.	3	14	1,25	1,105	-2,049	36	,048
	4	24	2,17	1,442			

### Писани језички израз

Поредећи постигнућа ученика са добром и врло добром оценом из српског језика, у оквиру прве групе налога, у писаном изразу, нисмо уочили статистички значајне разлике.

Статистички значајне разлике смо уочили у оквиру друге ( $p=0,02$  и треће групе налога  $p=0,04$ ) у корист ученика са врло добром оценом.

### Говор/знаковни језички израз

У оквиру прве групе налога, у говору/знаковном језику, нисмо уочили статистички значајне разлике између постигнућа ученика са добром и ученика са врло добром оценом из српског језика.

У оквиру друге и треће групе налога уочили смо статистички значајне разлике ( $p=0,04$ ). Ученици са врло добром оценом боље разумеју налоге друге и треће групе.

Табела 157 Статистичке значајности разлика у постигнућима ученика са различитом оценом из српског језика (ученици са добром и одличном оценом)

	оцена	N	AS	SD	t	df	Sig. (2-tailed)
1. група налога-писани	3	14	2,54	1,512	-3,773	17,400	,001
	5	39	4,18	1,016			
2. група налога -писани	3	14	1,00	1,373	-4,445	51	,000
	5	39	3,27	1,720			
3. група налога-писани	3	14	,39	,764	-4,908	43,984	,000
	5	39	1,92	1,471			
1. група налога-говор/знаковни ј.	3	14	3,75	1,014	-3,366	51	,001
	5	39	4,55	,657			
2. група налога-говор/знаковни ј.	3	14	2,11	1,403	-4,547	51	,000
	5	39	4,04	1,349			
3. група налога-говор/знаковни ј.	3	14	1,25	1,105	-4,349	35,224	,000
	5	39	2,99	1,680			

### Писани језички израз

Поредећи постигнућа ученика са добром и одличном оценом из српског језика, у оквиру прве, друге и треће групе налога, у писаном изразу, уочили смо високо статистички значајне разлике ( $p=0,01$ ).

### Говор/знаковни језички израз

У оквиру прве, друге и треће групе налога, у говору/знаковном језику, уочили смо високо статистички значајне разлике између постигнућа ученика са добром и ученика са одличном оценом из српског језика ( $p=0,01$ ).

Табела 158 Статистичке значајности разлика у постигнућима ученика са различитом оценом из српског језика (ученици са врло добром и одличном оценом)

	оцена	N	AS	SD	t	df	Sig. (2-tailed)
1. група налога-писани	4	24	3,27	1,482	-2,646	36,399	,012
	5	39	4,18	1,016			
2. група налога -писани	4	24	2,33	1,705	-2,104	61	,039
	5	39	3,27	1,720			
3. група налога-писани	4	24	1,02	1,068	-2,607	61	,011
	5	39	1,92	1,471			
1. група налога-говор/знаковни ј.	4	24	4,25	,921	-1,514	61	,135
	5	39	4,55	,657			
2. група налога-говор/знаковни ј.	4	24	3,17	1,537	-2,361	61	,021
	5	39	4,04	1,349			
3. група налога-говор/знаковни ј.	4	24	2,17	1,442	-1,984	61	,052
	5	39	2,99	1,680			

### Писани језички израз

Поредећи постигнућа ученика са врло добром и одличном оценом из српског језика, у оквиру прве, друге и треће групе налога, у писаном изразу, уочили смо статистички значајне разлике. У оквиру прве и треће групе налога статистичка значајност је  $p=0,01$  док у оквиру друге групе налога износи  $p=0,04$ .

### Говор/знаковни језички израз

У оквиру прве групе налога, у говору/знаковном језику, нисмо уочили статистички значајне разлике између постигнућа ученика са врло добром и ученика са одличном оценом из српског језика.

У оквиру друге групе налога значајност износи  $p=0,02$ . Ученици са одличном оценом боље разумеју задате налоге друге групе.

У оквиру треће групе налога, разлике између ученика са врло добром и ученика са одличном оценом су нешто мање ( $p=0,05$ ) али у корист ученика са одличном оценом.

Табела 159 Статистичке значајности разлика у постигнућима ученика различитог пола у оквиру прве, друге и треће групе налога (писани и говорни/знаковни израз)

		N	AS	SD	Мин	Мах	df	F	Sig.
1. група налога-писани	мушки	43	3,15	1,572	0	5	1, 81	1,760	,188
	женски	40	3,61	1,595	0	5			
2. група налога – писани	мушки	43	2,20	1,859	0	5	1, 81	,817	,369
	женски	40	2,58	1,943	0	5			
3. група налога-писани	мушки	43	1,08	1,286	0	5	1, 81	1,608	,208
	женски	40	1,46	1,452	0	5			
1. група налога-говор/знаковни ј.	мушки	43	4,08	1,023	1	5	1, 81	,668	,416
	женски	40	4,26	,993	1	5			
2. група налога-говор/знаковни ј.	мушки	43	3,08	1,622	0	5	1, 81	,760	,386
	женски	40	3,40	1,707	1	5			
3. група налога-говор/знаковни ј.	мушки	43	2,03	1,490	0	5	1, 81	1,502	,224
	женски	40	2,49	1,866	0	5			

#### Писани језички израз

Поредећи постигнућа ученика мушког и женског пола, у оквиру прве, друге и треће групе налога, у писаном изразу, нисмо уочили статистички значајне разлике. Минимум тачних одговора у обе групе износи 0, а максимум 5.

#### Говор/знаковни језички израз

Поредећи постигнућа ученика мушког и женског пола, у оквиру прве, друге и треће групе налога, у говору/знаковном језику, нисмо уочили статистички значајне разлике. Међутим, овде уочавамо нешто боље резултате. Минимум тачних одговора у обе групе ученика (1. група налога) износи 1, а максимум 5. У оквиру 2. групе налога девојчице су, такође, имале минималан број тачних одговора 1, а максималан 5.

Табела 160 Интеркорелације прве, друге и треће групе налога у оквиру писаног и говорног/знаковног израза

		1. група налога-писани	1..група налога-говор/знаковни ј.	2.група налога -писани	2.група налога-говор/знаковни ј..	3. група налога-писани	3. група налога-говор/знаковни ј.
1. група налога-писани	Pearson Correlation	1	,811(**)	,829(**)	,863(**)	,726(**)	,829(**)
1..група налога-говор/знаковни ј.	Pearson Correlation	,811(**)	1	,719(**)	,754(**)	,591(**)	,727(**)
2.група налога -писани	Pearson Correlation	,829(**)	,719(**)	1	,946(**)	,872(**)	,896(**)
2.група налога-говор/знаковни ј.	Pearson Correlation	,863(**)	,754(**)	,946(**)	1	,789(**)	,854(**)
3. група налога-писани	Pearson Correlation	,726(**)	,591(**)	,872(**)	,789(**)	1	,908(**)
3. група налога-говор/знаковни ј.	Pearson Correlation	,829(**)	,727(**)	,896(**)	,854(**)	,908(**)	1

\*\* Корелација је значајна на нивоу 0.01 (2-tailed).

Све добијене корелације, унутар прве, друге и треће групе налога у писаном и говорном/знаковном изразу, су умерене, високе и веома високе, високо статистички значајне. Можемо рећи да постоји повезаност између простих, сложенијих и најсложенијих налога (писаних и говорних/знаковних) и да бољи резултати у оквиру једне групе налога значе и боља постигнућа у оквиру осталих испитиваних група налога.

Табела 161 Корелације између прве, друге и треће групе налога (писани и говорни/знаковни израз) са узрастом, оценом из српског језика и оценом из српског када је узраст константа

		разред	оцена из српског	оцена из српског разред конст.
1. група налога-писани	Pearson Correlation	,708(**)	,623(**)	,616(**)
1. група налога-говор/знаковни ј.	Pearson Correlation	,572(**)	,542(**)	,478(**)
2. група налога -писани	Pearson Correlation	,728(**)	,555(**)	,522(**)
2. група налога-говор/знаковни ј.	Pearson Correlation	,735(**)	,576(**)	,556(**)
3. група налога-писани	Pearson Correlation	,743(**)	,493(**)	,431(**)
3. група налога-говор/знаковни ј.	Pearson Correlation	,786(**)	,512(**)	,477(**)

Корелације између 1. групе налога-писани и 1. групе налога у говорном/знаковном изразу и разреда (узраста), оцене из српског језика и оцене из српског када је разред константа су умерене и високе, високо статистички значајне и позитивне.

Корелације између 2. групе налога-писани и 2. групе налога у говорном/знаковном изразу и разреда (узраста) су високе, високо статистички значајне и позитивне, док су са оценом из српског језика и оценом из српског када је разред константа умерене, високо статистички значајне и позитивне.

Корелације између 3. групе налога-писани и 3. групе налога у говорном/знаковном изразу разреда (узраста) су високе, високо статистички значајне и позитивне, док су са оценом из српског језика и оценом из српског када је разред константа умерене, високо статистички значајне и позитивне.

Можемо рећи да је успешност ученика у оквиру све три групе налога, датих у писаном и говорном/знаковном изразу, позитивно повезана са годинама школовања и оценом из српског језика. Уколико узраст држимо константним оцена нам може бити показатељ успешности.

### 13. ЗАВРШНА РАЗМАТРАЊА

Спроведено истраживање требало је да укаже на специфичности језичког функционисања глувих и наглувих ученика узраста од трећег до осмог разреда. Након постављеног општег циља истраживања, посебних циљева и задатака испитивали смо аналогне облике изражавања (писани, говорни и знаковни израз) код глувих и наглувих ученика и настојали да уочимо разлике и специфичности у њиховом развоју и начину њихове употребе.

Процес комуникације укључује интеракцију у којој људи учествују као говорници, или слушаоци, деле идеје, мисли, искуства и осећања. Ефикасност овог процеса зависиће од сваког учесника понаособ. Неуспешна комуникација настаје онда када њени учесници адекватно не пренесу или не приме поруку.

Комуникација, динамичан процес у коме се информације преносе путем симбола, је код глувих и наглувих особа умногоме отежана.

Хасанбеговић (2008) сматра да постоји више значења комуникације, али да је најчешће дефинишемо као социјалну интеракцију која се одвија порукама. Свака порука је сачињена од симбола који тек у интеракцији са примаоцем добијају одређено значење.

На основу свог истраживања аутор закључује да глува и наглува деца знатно боље интерпретирају и именују језичке садржаје у оквиру невербалне комуникације-геста, него у оквиру оралног говора.

Комуникација може бити вербална (усмена и писана) и невербална.

Вербална комуникација, која зависи од мноштва фактора, представља за глуве особе велики проблем. Они се са великим тешкоћама прилагођавају језичком систему који се усваја у спреси звука и значења. Неразвијене лингвистичке способности их у великој мери ограничавају у развоју и успоравају развој мишљења и закључивања. Услед тога настаје проблем у усвајању апстрактних односа које омогућава искључиво вербални израз. Последице су успорен или онемогућен језички развој, оскудан лексикон, тешкоће у усвајању нових речи и употреби постојећих, проблеми у комуникацији, разумевању



написане речи. Можемо рећи да настају тешкоће у развоју целокупне личности глувог детета.

Говор глувог детета се услед поремећаја слушног анализатора развија неправилно и успорено. Они са великим тешкоћама уче да изговарају сваки глас, да га аутоматизују у свом говору и употребљавају у речима и реченицама. Често се изоловани глас изговара правилно, али се у речи изоставља или некоректно изговара. Неправилности у изговору сложених сугласничких скупина, недовољна диференцираност вокала, назалност или фалсетан глас у великој мери отежавају говор глувог детета и онемогућавају му комуникацију са околином.

Писани израз, који у великој мери олакшава и помаже усвајање језика и представља значајан аспект комуникације, се развија изузетно споро. Писана реч је апстрактна, није претходно научена, већ се деца први пут са њом сусрећу у тексту. Она им служи да развијају говор, што је супротно у односу на вршњаке који чују и који, пре него што се први пут сусретну са писаним текстом, већ знају мноштво речи. Ипак, писани говор је за глуво дете лакши од усменог. Писана реч се боље види, може се понављати, рашчланити, враћати на њу да би се боље разумела (Димић, 1996).

Невербална комуникација обухвата, пре свега знаковни језик, као и употребу прстне азбуке (дактилологије), затим мимике и читања говора са усана.

Коришћење знакова је још увек један од најмање проучених аспеката комуникације. Он је за глуву децу природно средство изражавања, упоредиво с изражајним потенцијалом говорног језика. Комуникација путем покрета је резултат психичког развоја глувог детета, а можемо рећи да и сам покрет помаже тај развој.

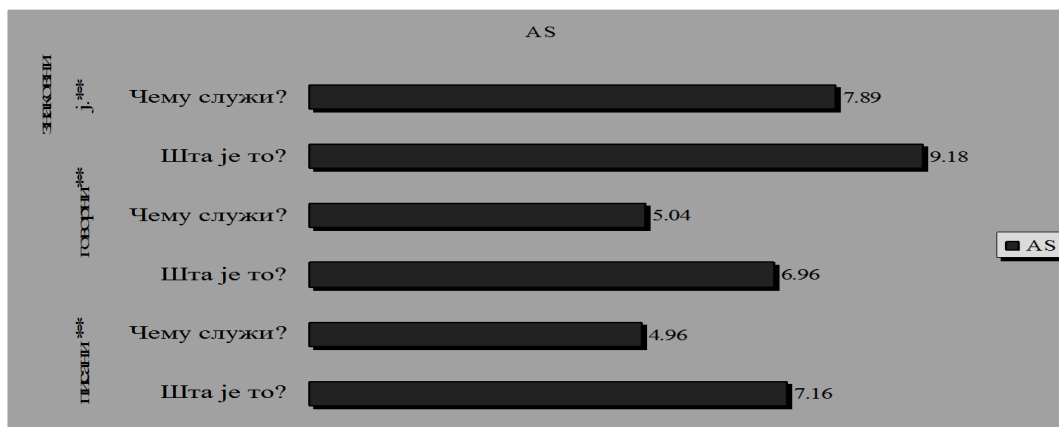
Многа истраживања (Schlesinger, Meadow, 1972; Prinz 1998; Ann, 2006; Miller, 2007; Kushalnagar, Hannay, Hernandez, 2010) показују да је рана двојезичност глуве деце (познавање знаковног језика и говорног/писаног језика) од непроцењиве важности за њихов развој. Усвајањем знаковног језика отклањају се проблеми ограниченог примања порука и ограничене комуникације, а ствара ваљана подлога за стицање и проширивање знања из других области и подручја и омогућава се њихова активна примена.

Задаци нашег истраживања односили су се на то да утврдимо степен развијености писаног, говорног и знаковног израза код глувих и наглувих ученика (у односу на узраст, степен оштећења слуха, оцену из српског језика и пол), као и да упоредимо међусобни однос аналогних облика изражавања.

1. Применом инструмента Језичко оцењивање појединих компонената дисфазичне синтаксе (Д. Благојевић)-сегменти настојали смо да утврдимо неке специфичности у оквиру аналогних облика изражавања код глувих и наглувих ученика.

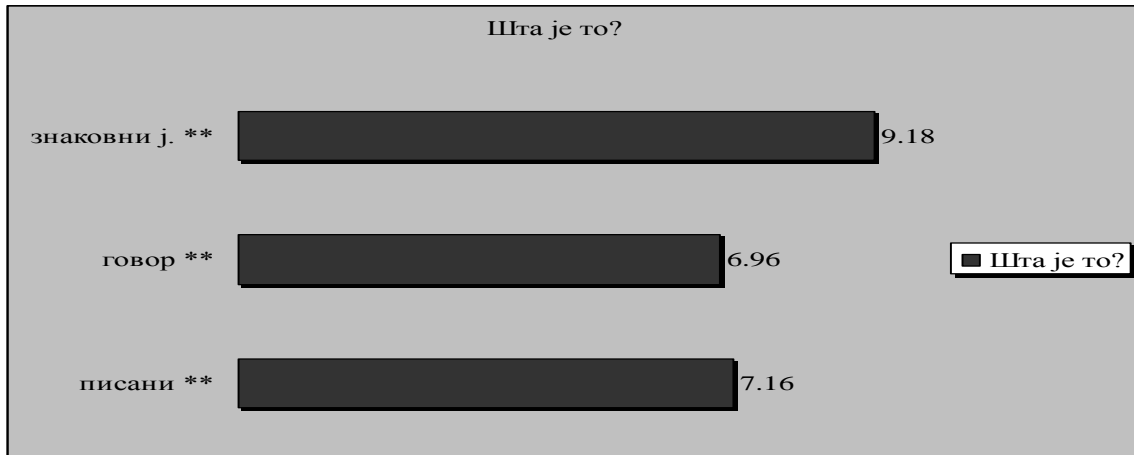
а) Анализом добијених резултата дошли смо до закључка да узраст ученика и пол имају делимичан утицај, оцена из српског језика има утицај, док степен оштећења слуха нема утицаја на успешност решавања постављених задатака. Анализом постојећих резултата настојали смо да утврдимо да ли ученици са подједнаком успешношћу користе аналогне облике изражавања, да ли боље именују предмете или одређују њихову употребну функцију, као и на који начин разумеју и одговарају на постављена питања.

Графикон 4 Постигнућа глувих и наглувих ученика-Именовање предмета и Чему служе



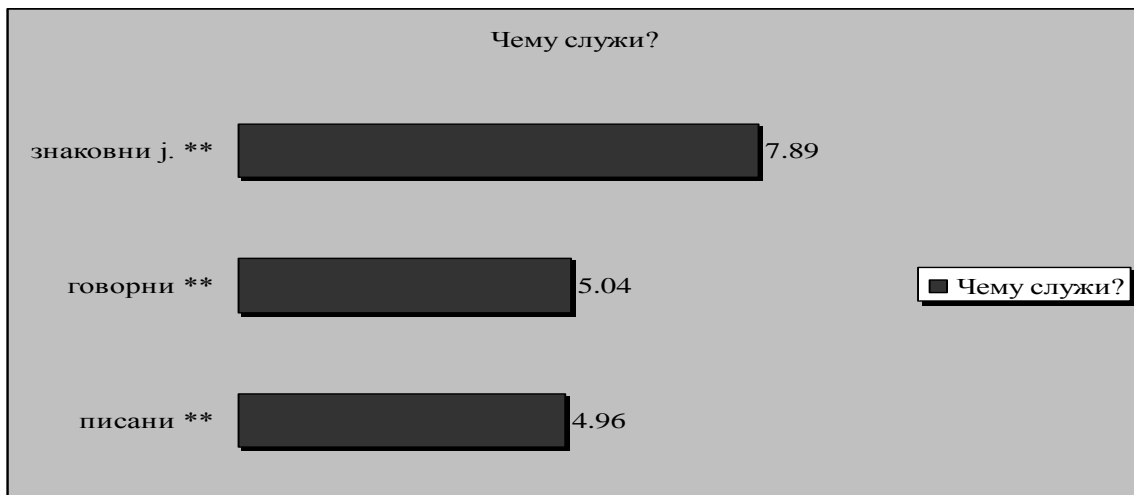
Статистичком анализом добијених података утврдили смо да глуви и наглуви ученици боље резултате остварују при именовању предмета, него при одређивању чему они служе. Разлике су високо статистички значајне ( $p=0,01$ ) у оквиру писаног, говорног и знаковног израза.

Графикон 5 Постигнућа глувих и наглувих ученика-Именовање предмета у оквиру писаног, говорног и знаковног израза



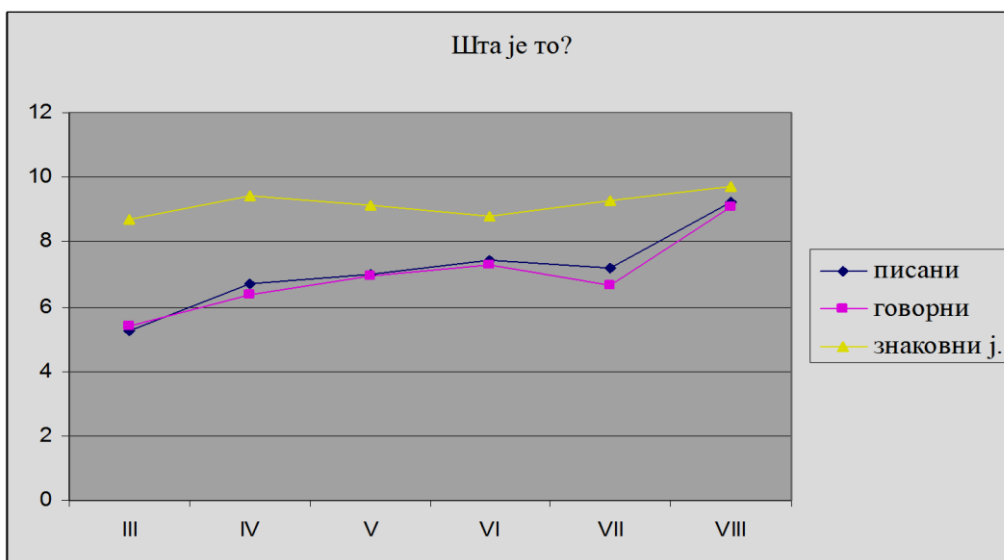
Добијени резултати показују да су најбољи резултати остварени у оквиру знаковног израза (АС 9,18), затим у оквиру писаног (АС 7,16), док су најслабији резултати остварени у оквиру говора (АС 6,96). Уочене разлике су високо статистички значајне (ниво 0,01) у поређењу резултата при именовању предмета: писани-говорни облик изражавања (у корист писаног), писани-знаковни облик изражавања (у корист знаковног) и говорни и знаковни облик изражавања (у корист знаковног).

Графикон 6 Постигнућа глувих и наглувих ученика-Чему служи у оквиру писаног, говорног и знаковног израза



Добијени резултати показују да су најбољи резултати остварени у оквиру знаковног израза (АС 7,89), а подједнаки у оквиру говорног (АС 5,04) и писаног израза (АС 4,96). Уочене су високо статистички значајне разлике ( $p=0,01$ ) у поређењу резултата између писаног и знаковног и говорног и знаковног облика изражавања (у корист знаковног). У поређењу резултата у оквиру писаног и говорног израза статистички значајне разлике нису уочене, односно ученици су остварили приближно исте резултате.

Графикон 7 Просечна постигнућа ученика различитих разреда-Именовање предмета у писаном, говорном и знаковном изразу



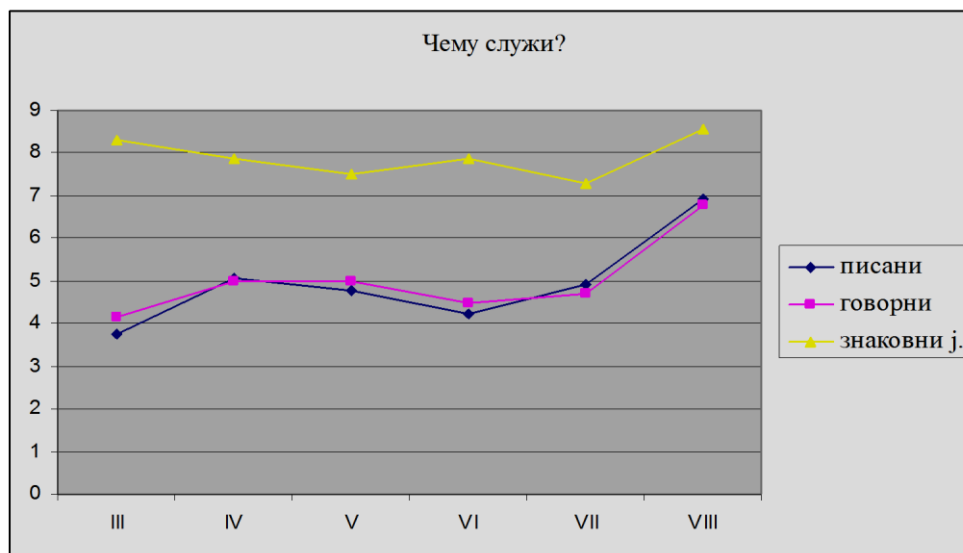
Растућа линија којом представљамо усвојеност именовања предмета у зависности од узраста има извесна одступања.

Глуви и наглуви ученици најбоља постигнућа, на свим узрастима, остварују у оквиру знаковног израза (уочава се позитиван тренд пораста постигнућа, са једним одступањем код ученика шестог разреда).

Усвојеност именовања предмета, у оквиру писаног и говорног израза, такође расте са узрастом (са одступањем на узрасту седмог разреда). Говорни и писани израз се на појединим узрастима готово преклапају (трећи, пети, шести и осми разред), али морамо нагласити да су разлике између њих (када посматрамо цео узорак) високо статистички значајне на нивоу 0,01 у корист писаног израза (види Графикон 5).

Пад постигнућа у знаковном изразу на узрасту петог и шестог разреда прати пораст у писаном и говорном изразу. Насупрот томе, пораст постигнућа ученика седмог разреда у знаковном изразу, прати пад у говору и писању.

Графикон 8 Просечна постигнућа ученика различитих разреда-Чему служи у писаном, говорном и знаковном изразу



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

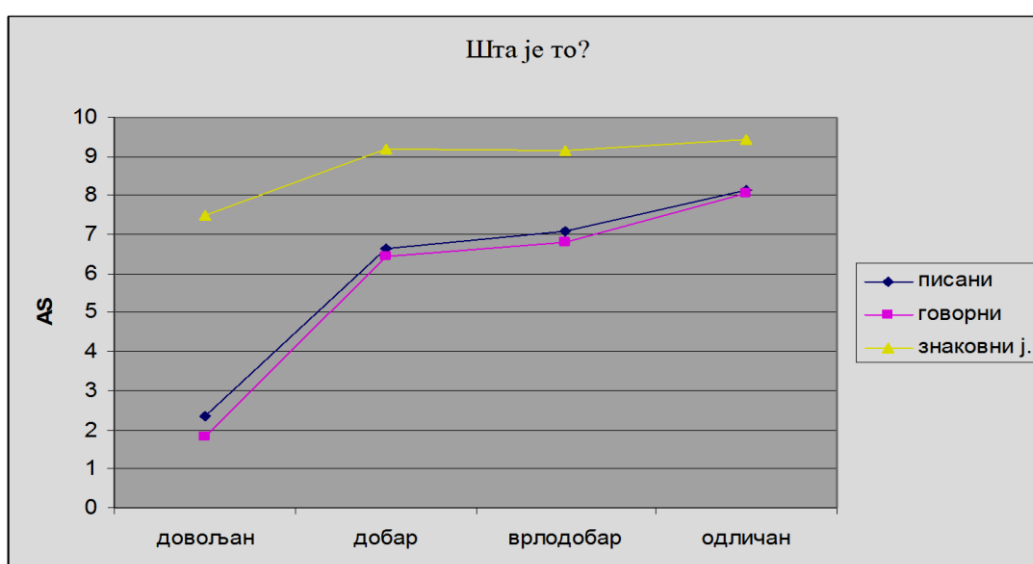
Линије које приказују постигнућа ученика у оквиру писаног и говорног изрази прате једна другу и на појединим узрастима се преклапају. Најбоље резултате остварују ученици осмог разреда, а најслабије ученици трећег.

Пад постигнућа у знаковном изразу на узрасту четвртог, петог и седмог разреда прати пораст у писаном и говорном изразу. Насупрот томе, пораст постигнућа ученика шестог разреда у знаковном изразу, прати пад у говору и писању.

У истраживању нас је интересовало да ли степен оштећења слуха утиче на постигнућа ученика при именовану предмета и одређивању њихове употребне вредности. Поредили смо постигнућа ученика са кохлеарним имплантом, умерено тешким, тешким, врло тешким и тоталним оштећењем слуха. Оно што можемо

приметити јесте да ученици са КИ (њих 7) остварују нешто боље резултате када гледамо минимуме датих тачних одговора (у оквиру писаног, говорног и знаковног израза), као и нешто ниже вредности стандардних девијација (које указују на мање индивидуалне разлике између њих). Међутим, статистички значајне разлике између ученика са различитим степеном оштећења слуха нису уочене.

Графикон 9 Просечна постигнућа ученика-Именовање предмета у писаном, говорном и знаковном изразу у зависности од оцене из српског језика

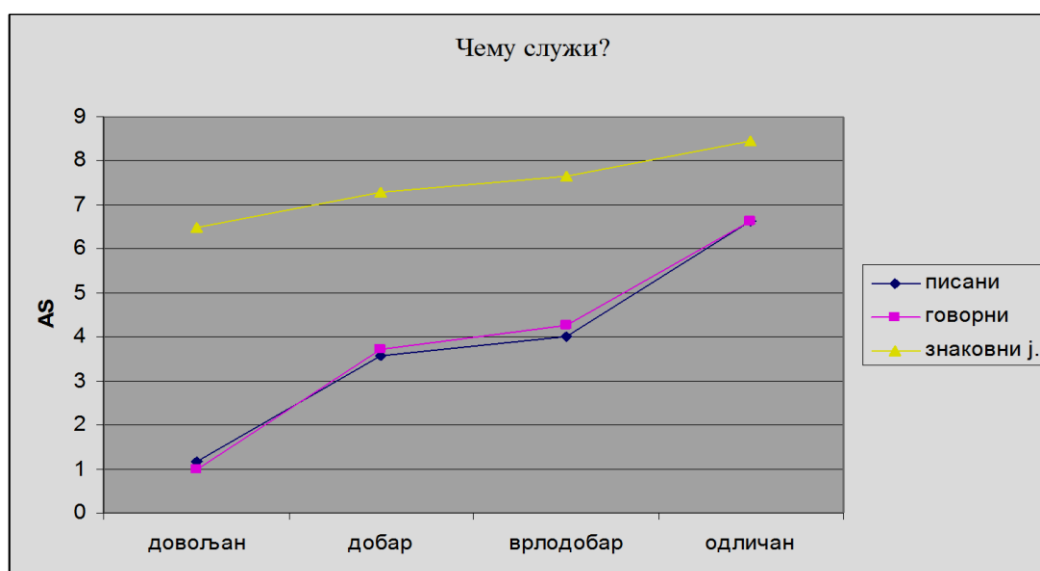


Ученици са различитим оценама из српског језика најбоља постигнућа при именовану предмета остварују у оквиру знаковног израза. Највећи пораст постигнућа уочава се између ученика са довољном оценом (АС 7,50) и ученика са добром (АС 9,21), врло добром (АС 9,17) и одличном оценом (АС 9,44). Уочене су и статистички значајне разлике (ниво 0,03) између ученика са довољном и добром и довољном и врло добром оценом и између ученика са довољном и одличном оценом (ниво 0,02). Између ученика са са добром и врло добром оценом, добром и одличном оценом, као и између ученика са врло добром и одличном оценом статистички значајне разлике, у оквиру знаковног језика, нису уочене.

Линије које приказују постигнућа ученика у оквиру писаног и говорног израза прате једна другу и у оквиру појединих оцена се преклапају. Најбоље резултате остварују ученици са одличном оценом, а најслабије ученици са

довољном оценом из српског језика. Између ученика са довољном оценом и ученика са добром, врло добром и одличном оценом уочава се и највећи пораст постигнућа (висока статистичка значајност на нивоу 0,01). Између ученика са добром и врло добром оценом статистички значајне разлике се не уочавају, ни у говору, ни у писаном изразу. Између ученика са добром и одличном оценом статистички значајне разлике се уочавају у писаном изразу ( $p=0,03$ ) и говорном ( $p=0,01$ ). Између ученика са врло добром и одличном оценом статистички значајне разлике се уочавају у оквиру писаног израза ( $p=0,04$ ) и говорног израза ( $p=0,01$ ).

Графикон 10 Просечна постигнућа ученика-Чему служи у писаном, говорном и знаковном изразу у зависности од оцене из српског језика



Ученици са различитим оценама из српског језика најбоља постигнућа при одређивању чему предмети служе остварују у оквиру знаковног израза. Пораст постигнућа уочава се између ученика са довољном оценом (АС 6,50) и ученика са добром (АС 7,29), врло добром (АС 7,67) и одличном оценом (АС 8,46). Уочене су и статистички значајне разлике између ученика са довољном и одличном оценом (ниво 0,01), са добром и одличном оценом (ниво 0,02), као и између ученика са врло добром и одличном оценом (ниво 0,04). Између ученика са довољном и

добром, довољном и врло добром, као и добром и врло добром оценом статистички значајне разлике се не уочавају.

Линије које приказују постигнућа ученика у оквиру писаног и говорног израза прате једна другу и у оквиру појединих оцена се готово преклапају.

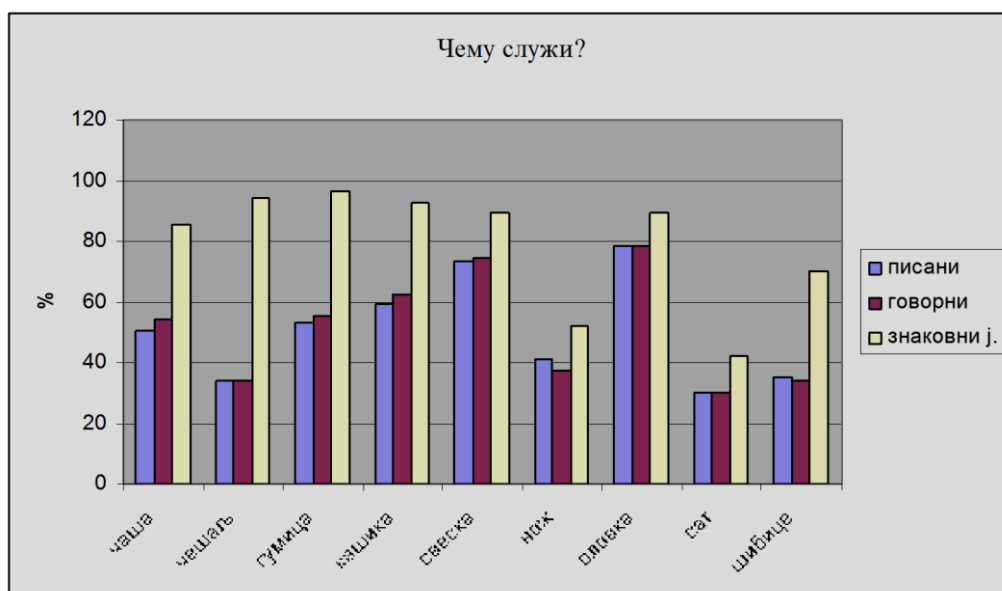
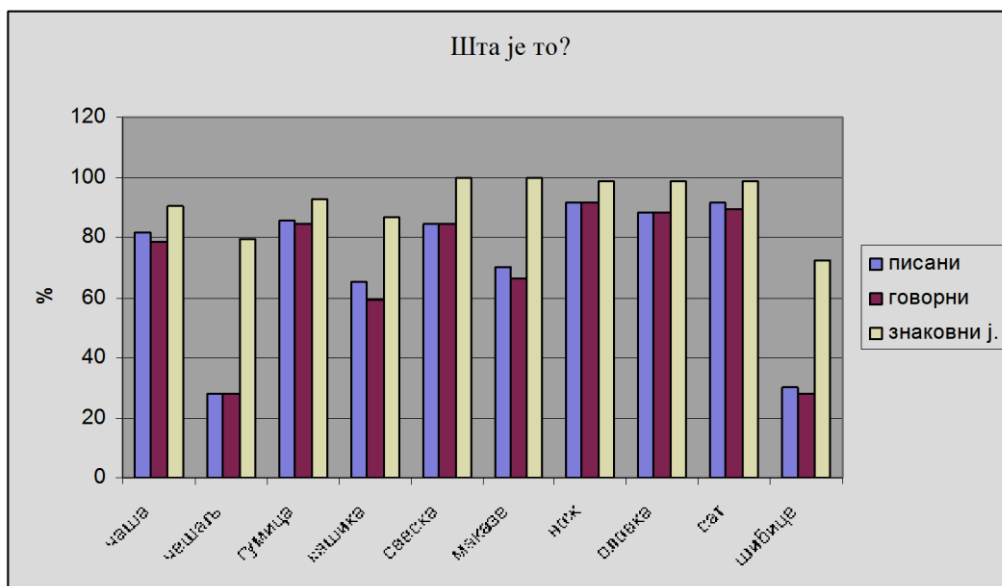
Најбоље резултате остварују ученици са одличном оценом, а најслабије ученици са довољном оценом из српског језика. Између ученика са довољном оценом и ученика са добром, врло добром и одличном оценом уочава се и највећи пораст постигнућа (висока статистичка значајност на нивоу 0,01). Између ученика са добром и врло добром оценом статистички значајне разлике се не уочавају, ни у говору, нити у писаном изразу. Између ученика са добром и одличном оценом, као и између ученика са врло добром и одличном оценом уочавају се високо статистички значајне разлике ( $p=0,01$  у оквиру писаног и говорног израза).

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

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



Графикон 11 и Графикон 12 *Именовање предмета и Чему служе у писаном, говорном и знаковном изразу (анализа по појединачним захтевима)*



Глуви и наглуви ученици, као што смо већ рекли, најбоље резултате при именовању предмета и одређивању чему служе остварују у оквиру знаковног језика.

Такође, уочено је да боље именују предмете, него што одређују њихову употребну функцију (Графикон 4). Изузетак су појмови *чашаљ* и *шибице* (у писању, говору и знаку), *кашика* (у говору и знаковном језику), *гумица* (у

знаковном језику) за које су бољи резултати остварени при одређивању чему служе, него при именовању.

До сличних резултата дошли су и Coppens, Tellings, Verhoeven и Schreuder (2010). Испитујући речник глувих и наглувих, дошли до закључка да они не само да знају мање речи, већ и њихово значење лошије познају. Боље се познају имена речи, него њихова употребна вредност.

Vujanović и Isaković (2007) на основу свог истраживања развијености знаковног и говорног израза код деце предшколског узраста закључују да су у изражавању глагола деца била успешнија при употреби знака (знаковни језик), док су у говору постигли нешто слабије резултате, што нам указује на чињеницу да је невербална комуникација у овом случају значајнија од вербалне, с обзиром да се радње приказују природним знаком (гестом). Код именица не уочавамо значајнију разлику између употребе знака (знаковног језика) и говора, мада се деца нешто успешније изражавају знаковним језиком.

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

#### **Чаша**

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

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

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

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

У оквиру писаног и говорног израза, при именовању предмета *чаша*, код ученика млађих разреда се уочавају сличне грешке које су последица грешака у изговору: *чича, чача, сача, саша, шаша*. Добијени су и тзв. одговори асоцијација: *воду, вода пије, вода кафа, вода пиле* (не разликовање појмова пије-пиле због

графичке и акустичке сличности), *вода сок, стоји, лимунада, чај, млеко, ракија, пиво*. То су одговори које су ученици давали повезујући појам са личним свакодневним искуством, тј. за шта они наведени предмет користе. Услед тога као чести одговори добијени су и глаголи: *пије, сипа, проспе, узме*. На млађем узрасту смо углавном идентичне одговоре добијали и за име предмета и за то чему предмет служи. Та два захтева (питања) су поистовећивана.

Ученици старијих разреда углавном су давали следеће одговоре: *сок, млеко; узмем пије; лимунада, кафа пије воли; пије сипа проспе; пере*.

У оквиру знаковног израза, уместо именовања предмета, добијали смо следеће знакове: *сипа, пије, вода, на сто, хладно*. Код ученика старијих разреда добијали смо читаве реченице у знаку: *Узме чаша стави сто сипа вода пије; Чаша вода пије; Чаша узме пије свашта*.

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

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

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

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

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

### **Чешаљ**

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

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

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

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

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

Појам *чешаљ* ученици углавном везују за радњу која се њиме врши (*чешља*), тако да смо и у писању и у говору за назив предмета и оно чему служи добијали идентичне одговоре *чешља*. Управо такве одговоре уочили смо код једног броја ученика старијих разреда (појам *чешаљ* се поистовећује са радњом-*чешља*). У знаковном језику ова два појма диференцирају се додатним знаком, тако да је велики број ученика правилно одредио чему служи-94%, али је нешто мањи број ученика правилно именовано предмет-79,5% (нису употребили додатни знак, већ само знак за радњу).

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

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

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

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

При одређивању чему *чешаљ* служи добијени су следећи одговори: *чеша коса; чешаљ коса; узми за косу; коса лепо; чиста коса лепо права; опере чисто чешља.*

### Гумица

Појам *гумица* ученици су боље именовали у писаном и говорном изразу (85,5% и 84,3%), али су његову употребну вредност боље одредили у знаковном језику (96,4%).

У писаном изразу појам *гумица* адекватно је именовано 71 ученик, и то: 9 ученика трећег, 10 четвртог, по 13 петог и шестог, 12 ученика седмог и сви ученици осмог разреда.

У говору, 70 ученика: 10 ученика трећег, четвртог и седмог разреда, по 13 ученика петог и шестог и сви ученици осмог разреда.

У оквиру знаковног израза 77 ученика: 11 ученика трећег, 13 четвртог и петог, 12 шестог и сви ученици седмог и осмог разреда.

Највише грешака у писаном и говорном изразу, при именовану предмета *гумица*, појавило се код ученика млађих разреда. Грешке у писању, као последица неадекватног изговора биле су: *гуна, кутица, гутица, кума*. Ту су и асоцијативни одговори: *папир, свеска, оловка свеска, Ја пишем свеску, свеску и папир, погрешно, прљев, прљаво, свеска кума оловка*. При именовану појма ученици су такође наводили радњу која се тим предметом врши: *брише свеска, свеска бришем, обрише пише, ја пишем гуму*. Затим одговори: *пише погрешно, узми бриши, узми чисто, бриши чисто, папир брише, брије, обрчи*.

У оквиру знаковног језика само шест ученика није дало адекватан знак за појам *гумица*. Они су као одговоре наводили: *свеска, књига, погрешно, није добро или* читаве реченице: *Оловка пише погрешно извини брише леп; Свеска погрешно гумица*. Уочили смо и одговоре који су били комбинација говора и знакова: *Овако* (говор) *брише* (знак) или *Пише* (говор) *брише* (знак).

Употребну вредност појма *гумица*, у писаном изразу, правилно је одредило 44 ученика: 3 ученика трећег, по 7 ученика четвртог, петог, шестог и седмог и 13 ученика осмог разреда.

У говорном изразу употребну вредност појма *гумица* правилно је одредило 46 ученика, и то: 6 ученика трећег, по 7 четвртог, петог и шестог, 6 седмог и 13 ученика осмог разреда.

У оквиру знаковног језика чак 80 (96,4%) ученика је тачно одредило чему *гумица* служи: 13 ученика петог, 12 седмог и сви ученици трећег, четвртог, шестог и осмог разреда.

При одређивању чему *гумица* служи добијени су следећи одговори, код ученика старијих разреда: *пише погрешно гума поново пише; гумица се служи свеском; свеска зид сто; свеска у гумица; кумица пришем; гумица узме погрешно чисто; свеска тест; брже (уместо брише); да бржемо свеску; гумица се служи свеском; пише погрешно гума; узме брише погрешно.*

Добијени резултати поклапају се са резултатима истраживања Ковачевић, Исаковић, Димић (2010). Оне су испитивале специфичности знаковног и говорног језичког израза код глуве и наглуве деце предшколског узраста и уочиле да неке употребљене реченице садрже појмове и у говору и у знаковном језику. Оне речи које ученици не познају у говору дају у знаку и тако формирају реченице.

### **Кашика**

Појам *кашика* ученици боље именују у писаном изразу (65,1%) него у говору (59%). Међутим, у оквиру знаковног језика (92,8%) и говора (62,7%) они боље одређују употребну функцију *кашике*, него што правилно именују појам.

У писаном изразу појам *кашика* адекватно је именовало 54 ученика, и то: 4 ученика трећег, 9 четвртог и шестог, 8 петог, 10 ученика седмог и сви ученици осмог разреда.

У говору, 49 ученика: 4 ученика трећег, 6 четвртог, 8 петог и седмог разреда, 9 шестог и сви ученици осмог разреда.

У оквиру знаковног израза 72 ученика: 10 ученика трећег и шестог разреда, 11 петог, 13 седмог и сви ученици четвртог и осмог разреда.

Ученици се са овим појмом сусрећу од најранијег узраста, именовање предмета, именовање делова кухиње, посуђа, различите ситуационе игре у којима учествују.

Код појма *кашика*, као и код именовања осталих појмова, појавиле су се грешке у писању и грешке у изговору. Тешкоће при изговору овог појма

повремено су доводиле до неразумљивости и непрепознатљивости реченог и написаног. То су: *кашка, качка, кишкаке, какишоч, каше, кашако, качика*. Затим, асоцијативни одговори: *супу, храна, супа сладолед, месо, пасуљ, грашак, бораникја, прљава и чиста, ручак супа, уста, шећер, кафа*.

Појам је често и изједначаван са радњом: *ам-ам једе; држи руку; једе; једе пасуљ; једе воли; јете; једо; једем кромпир; једем пасуљ; кува*.

Употребну вредност појма *кашика*, у писаном изразу, правилно је одредило 49 ученика: 5 ученика трећег, 10 ученика четвртог, по 8 петог и седмог, 6 шестог и 12 ученика осмог разреда.

У говорном изразу употребну вредност појма *кашика* правилно је одредило 52 ученика, и то: 6 ученика трећег, 10 четвртог, 9 петог, 8 шестог, 7 седмог и 12 ученика осмог разреда.

У оквиру знаковног језика чак 77 ученика је тачно одредило чему *кашика* служи: 13 ученика четвртог, петог и осмог разреда, 11 седмог и сви трећег и шестог разреда.

При навођењу одговора чему *кашика* служи: *уста кашика; кашика је једем; супу кашика; супу топло; тањир једе ручак; прљава чиста; кува у кафу*.

У знаковном изразу добијени су одговори: *Мама продавница купи узме; Кашика једе лепо слатко; Кува ручак; Једе супа једе све; Супа топло*.

У знаковном изразу појам *кашика* углавном се везује за *јело, јести*, па је због свакодневне активне употребе овај знак стекао велику употребну вредност и адекватно се диференцирао од имена појма. Чему *кашика* служи, у знаковном изразу тачно је одредило 77 ученика (92,8%).

### **Свеска**

Глуви и наглуви ученици су у оквиру аналогних облика изражавања појам *свеска* боље именовали (писани и говорни 84,3%, знаковни 100%), него што су одредили њену употребну вредност (писани 73,5%, говорни 74,7%, знаковни 89,2%).

У писаном изразу појам *свеска* адекватно је именовало 70 ученика, и то: 8 ученика трећег, 10 четвртог, 13 петог и седмог, 12 шестог и сви ученици осмог разреда.

У говору, 70 ученика: 8 ученика трећег, 10 четвртог, 13 петог и шестог разреда, 12 седмог и сви ученици осмог разреда.

У оквиру знаковног израза сви ученици су адекватно именовали појам *свеска* (83).

У писаном и говорном изразу, при именовању појма, појавиле су се следеће грешке: *свека, свати, свекас, севка, кињага*. Појавила се и замена појма *свеска-сека*, што говори о недовољно јасно формираним и диференцираним појмовима код глуве деце. На млађем узрасту добијени су и одговори који су настали услед асоцијација на радњу која се врши: *пише оловка; гледа шта пише; учимо песмицу; оловка боји; свеска даје оцена; свеска гума*.

Сви ученици су тачно именовали појам *свеска* у знаковном језику.

Употребну вредност појма *свеска*, у писаном изразу, правилно је одредио 61 ученик: 8 ученика трећег, 7 ученика четвртог, 12 петог, 10 шестог, 11 седмог и 13 ученика осмог разреда.

У говорном изразу употребну вредност појма *свеска* правилно је одредило 62 ученика, и то: 9 ученика трећег, 7 четвртог, 12 петог, 11 шестог, 10 седмог и 13 ученика осмог разреда.

У оквиру знаковног језика чак 74 ученика је тачно одредило чему *свеска* служи: 9 ученика четвртог, 13 петог и осмог, 12 шестог и сви ученици трећег и седмог разреда.

При одређивању чему *свеска* служи одговори, у писању и говору, су били: *свеска се чита; читамо; узми; оцена; гумица оловка боја; клета шта пише*.

При одређивању чему *свеска* служи, у оквиру знаковног језика 74 ученика (89,2%) је дало адекватан одговор. Карактеристичне грешке биле су: *Чита мама; Чита учи; Оловка пише; Деда чита; свеска српски; Чита учи запамти пита оцену*.



## Маказе

Глуви и наглуви ученици су у оквиру аналогних облика изражавања појам *маказе* боље именовали (писани 69,9%, говорни 66,3%, знаковни 100%), него што су одредили њихову употребну вредност (писани 42,2%, говорни 43,4%, знаковни 78,3%).

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

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

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

У писаном и говорном изразу, приликом именовања појма, појавиле су се следеће грешке: *макасе, магазе, магаз, маказа, макзе, маказа*, као и потпуно другачије значење појма-*магарац, коза*. Такође, асоцијатвини одговори: *коса (за косу), папир, игла, кошуља, фризка*.

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

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

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

Један број ученика, на одговор чему *маказе* служе, дао је следеће одговоре (у писању и говору): *Ја сечем блок; Коса шиша папир; Да сечемо маказе на папир; Маказе за свеску; Шишам; Маказе је папир сеће*. При одређивању чему *маказе* служе, у писаном и говорном изразу, добили смо и одговоре којима ученици углавном опет именују појам или, као одговор, наводе именице: *коса, папир, игла, кошуља, за косу, фризер, одећа*, или пак одговоре: *маказе је за блок*,

*узми за папир, маказе се чеше папир и одело.* Појавили су се и одговори: *секају, сечају, секавају.*

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

### **Нож**

Глуви и наглуви ученици су у оквиру аналогних облика изражавања појам *нож* боље именовали (писани и говорни 91,6% и знаковни 98,8%), него што су одредили његову употребну вредност (писани 41%, говорни 37,3% и знаковни 51,8%). Идентични резултати остварени су, при именовању појма, у оквиру писаног и говорног израза, а најбољи у оквиру знаковног језика.

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

У говору, 76 ученика: 12 ученика трећег, четвртог и петог, 16 шестог и седмог и сви ученици осмог разреда.

У оквиру знаковног израза 82 ученика, тј. сви испитани ученици (изузев једног ученика шестог разреда) адекватно су именовали појам *нож*.

У писаном и говорном изразу, приликом именовања појма, добили смо одговоре: *хлеб, млеко, сир, месо, ручак*, затим глаголе: *једе, руча*. Уочене су и грешке у писању: *нош, нок, ноз, жно*. Појавили су се и следећи одговори: *месо или свиња, колач нож хлеб месо; опасно крв хлеб месо; месо хлеб сир паприка; да би људи једу*.

У оквиру знаковног језика само један ученик није адекватно именовао појам.

Употребну вредност појма *нож*, у писаном изразу, правилно је одредило 34 ученика: 3 ученика трећег и шестог разреда, 6 ученика четвртог, 4 петог, 7 седмог и 11 ученика осмог разреда.

У говорном изразу употребну вредност појма *нож* правилно је одредио 31 ученик, и то: 3 ученика трећег и шестог, по 4 четвртог и петог, 7 седмог и 10 ученика осмог разреда.

У оквиру знаковног језика 43 ученика је тачно одредило чему *нож* служи: по 6 ученика трећег, четвртог, петог и шестог, 8 седмог, 11 осмог разреда.

На питање чему *нож* служи добили смо одговоре (у писању): *нож је за салама; хлеб месо; једе нож хлеб; нож кобасица; хлеб пасуљ; служи храна; месо за свиња; месо кромпир купус.*

На питање чему *нож* служи добијени су и одговори у говору: *месо; хлеб месо; ручак; једеш; крв опасно; хлеб крем; опасно крв месо.* У знаковном језику ученици су углавном истим знаком означавали оба појма (нож и сече), јер су то синонимни знаци. Појам *сећи* у знаковном језику може се показати на више начина у зависности чиме се сече. Уколико је то *нож*, знак је истоветан, уколико су то маказе разлика је у статичности (маказе) и покрету (сећи маказама).

### **Оловка**

Глуви и наглуви ученици су у оквиру аналогних облика изражавања појам *оловка* боље именовали (писани и говорни 88%, знакови 98,8%), него што су одредили његову употребну вредност (писани и говорни 78,3%, знакови 89,2%).

У писаном изразу појам *оловка* адекватно је именовало 73 ученика, и то: 9 ученика трећег, 11 четвртог, 13 петог, шестог и седмог и сви ученици осмог разреда.

У говору, 73 ученика: 9 ученика трећег, 11 четвртог, 13 петог, шестог и седмог и сви ученици осмог разреда.

У оквиру знаковног израза 82 ученика, тј. сви испитани ученици (изузев једног ученика трећег разреда) адекватно су именовали појам *оловка*. Ученик који није адекватно именовао појам *оловка* означио га је знаком *писати*.

На питање чему *оловка* служи у знаковном изразу тачно је одговорило 89,2% ученика. Добијени су одговори: *узми, свеска, учи, лепо.*

У писаном и говорном језику појавили су се следећи одговори при именовању појма: *пише свеска папир; у свеска; свеска српски; дрво; пиши; реже; обоји; свеска гума; књига папир.* Карактеристични су и тзв. одговори асоцијација: *свеска, папир, напиши.* Појавиле су се и грешке у писању: *олавати, оловатка,*

*оловак.*

Употребну вредност појма *оловка*, у писаном изразу, правилно је одредило 65 ученика: по 10 ученика трећег и четвртог разреда, 9 петог, 12 шестог, седмог и осмог разреда.

У говорном изразу употребну вредност појма *оловка* правилно је одредило 65 ученика, и то: по 10 ученика трећег и четвртог разреда, 9 петог и 12 ученика шестог, седмог и осмог разреда.

У оквиру знаковног језика 74 ученика је тачно одредило чему *оловка* служи: 12 четвртог и шестог, 10 петог, 13 осмог разреда и сви ученици трећег и седмог разреда.

Карактеристични одговори на питање чему *оловка* служи су: *пиши, напиши, узми, обоји, зарежем, режем, свеска, обично, лепо, уредан.*

### **Сат**

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

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

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

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

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

Именовање појма *сат* углавном карактеришу грешке у писању и изговору: *сата, стата, ста, сота.*

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

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

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

У оквиру писаног и говорног језика, при одређивању чему *сат* служи, добили смо одговоре: *спава; људи гледај; гледа; звони; спава ујутру увече лаку ноћ; звони сат; сат колико имаш; јутро поподне вече.*

У оквиру знаковног језика, на питање чему *сат* служи, као одговоре смо добили читаве реченице: *Зид стоји казалька гледа иде; 6 устане 7 једе 8 школа 9 спава; колико круг; Минут увек гледа на сат одмор; Колико, колико има; сат ујутру; Сат је колико; Гледа колико зна; Време гледа кући иде; Време иде гледа колико има; Сат ноћ сат дан; Сат школа сат једе сат спава.* Ове одговоре карактерише конкретност, тј. везивање појма за конкретне свакодневне ситуације. Проблем у формулацији одговора на то чему *сат* служи последица је језичке неразвијености и немогућности адекватне формулације одговора путем језичких средстава.

### **Шибнице**

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

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

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

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

У писаном и говорном изразу, при именовању предмета, добили смо одговоре: *шибиц, шибца, жбиц, ватра, пушење, пушка, паљац, упали, шапице, пећ пуши.*

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

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

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

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

Карактеристични одговори на питање чему служе, у писаном и говорном језику, били су: *пушање не волиш; паљак; упали; ватра; ружно пушење; топло ватре; пушење дрво; папир жбице; пужи ватр сено дрво; врело вруће*.

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

Можемо рећи да глуви и наглуви ученици, у оквиру аналогних облика изражавања, остварују различите резултате при именовању предмета и одређивању чему служе.

При именовању предмета:

1. у писаном изразу најбоље се именује појам *сам*, а најслабије појам *чешаљ*;

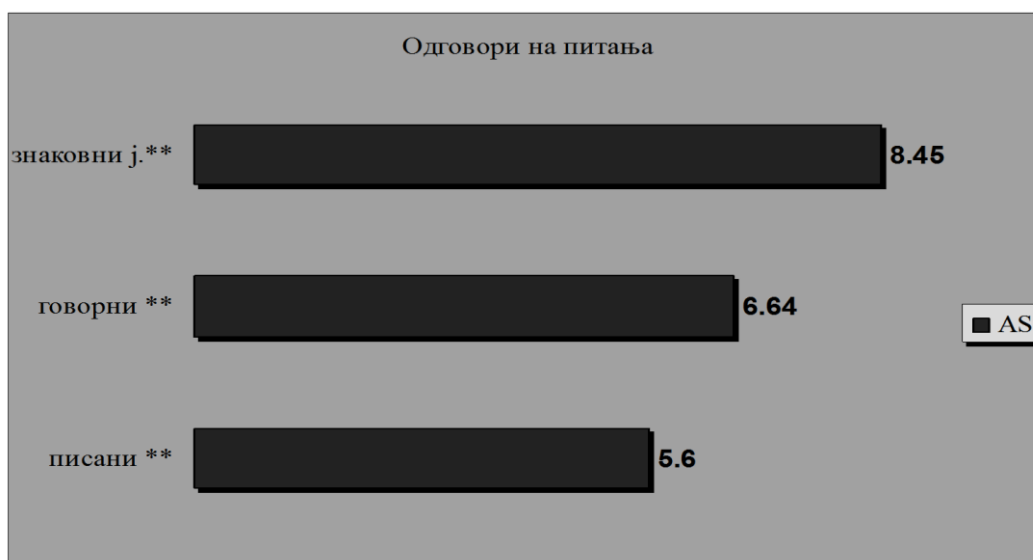
2. у говору се најбоље именује појам *нож*, а најслабије *шибице*;
3. у знаковном изразу, најбоље се именују појмови *свеска* и *маказе*, а најслабије појам *шибице*.

При одређивању чему нешто служи:

1. у писаном изразу се најбоље одређује употреба појма *оловка*, а најслабије појма *сат*;
2. у говору се најбоље одређује употреба појма *оловка*, а најслабије појма *сат*;
3. у знаковном језику најбоље се одређује употреба појма *гумица*, а најслабије појма *сат*.

б) Следећи задатак односио се на успешност ученика приликом одговарања на питања у оквиру аналогних облика изражавања. Анализом добијених резултата дошли смо до закључка да узраст ученика (делимично), оцена из српског језика (има утицаја) на успешност одговарања на питања у оквиру аналогних облика изражавања, док степен оштећења слуха и пол немају утицаја. Анализом постојећих резултата настојали смо да утврдимо да ли ученици са подједнаком успешношћу користе аналогне облике изражавања, да ли и како одговарају и разумеју постављена питања.

Графикон 13 Просечна постигнућа ученика-*Одговори на питања* у писаном, говорном и знаковном изразу



Глуви и наглуви ученици су најбоље резултате при одговарању на питања остварили у знаковном изразу (АС 8,45), затим у говорном (АС 6,64), док су најслабије резултате остварили у писању (АС 5,60). При поређењу три аналогна облика изражавања, применом *t*-теста, уочене су високо статистички значајне разлике.

Поредили смо писани и говорни израз и уочили високо статистички значајне разлике у корист говорног израза ( $p=0,01$ ).

При поређењу писаног и знаковног, као и говорног и знаковног израза уочавају се високо статистички значајне разлике у корист знаковног језичког израза ( $p=0,01$ ).

Такође, једино у оквиру знаковног израза минимум тачних одговора износи 4 (у оквиру писаног облика он износи 0, док у оквиру говора износи 1). Максималан број тачних одговора, у сва три аналогна облика изражавања, износи 10.

Исаковић (2007а) је испитивала способност употребе одређених врста речи у реченици код ученика оштећеног слуха и ученика који чују. Дошло се до закључка да ученици оштећеног слуха нижих разреда боље резултате остварују при састављању реченица од именица, док се са узрастом те разлике губе и са подједнаком успешношћу се користе обе врсте речи у реченици. У реченицама глуве и наглуве деце су најзаступљеније именице и глаголи, док су све остале употребљене врсте речи на веома ниском нивоу (придева готово и да нема). Њихове реченице су стереотипне и кратке. Појмови неповезано стоје један поред другог (нарочито на узрасту трећег и четвртог разреда). Једноставно набрајање, не и повезивање, лица и предмета из њиховог најближег окружења указује на значај визуелне перцепције у развоју говора и језика.

Ковачевић, Исаковић, Димић (2010) су испитивале специфичности знаковног и говорног језичког израза код глуве и наглуве деце предшколског узраста. Деца предшколског узраста у просеку употребљавају више речи у оквиру знаковног, него у оквиру говорног језичког израза. Аутори закључују деца која имају развијенији знаковни језик, уједно имају и развијенији говор.



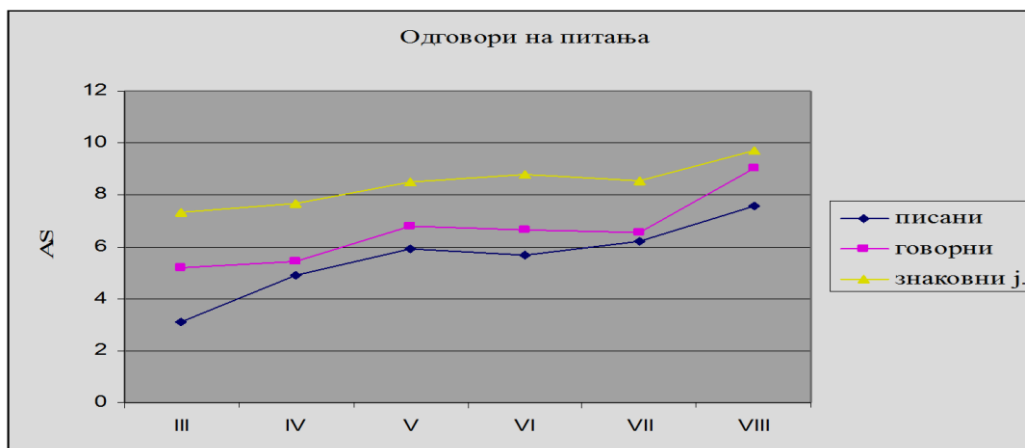
Friedmann и Szterman (2011) уочавају тешкоће у разумевању, продукцији и понављању питања, а резултати глувих били су значајно испод нивоа који су остварила деца која чују. Уочава се често понављање одређених реченица, без повезаности и разумевања. Аутори наводе да глува и наглува деца имају тешкоћа у разумевању питања, која су кључна за добру и адекватну комуникацију.

Тое, Paatsch (2010) наводе да се комуникација често карактерише низом питања и одговора. На основу свог истраживања аутори закључују да деца без оштећења слуха могу да понове већи број питања и тачно одговарају на више питања, док је деци са оштећењем слуха неопходно више пута понављати питање и дати већи број општих објашњења.

Dimić, Isaković (2008) сматрају да се питањима ученици подстичу на мисаону и говорну активност. Са језичког становишта питање мора бити потпуно јасно, разумљиво, не сме да садржи непознате речи, нити да буде неодређено и двосмислено. Треба избегавати обимна питања, као и сугестивна питања (на која се одговара једном речју- да или не), јер је тада тешко проценити да ли је ученик разумео оно што га питамо. Треба инсистирати на свим облицима питања: питањима са различитим упитним речима, без упитних речи, са речцом *да ли*, са везником *а...* Питања не треба постављати увек на исти начин, већ се треба трудити да она буду разноврсна и различита.

Неопходно је ученике свакодневно доводити у ситуацију да разумеју сва питања која наставник поставља, као и да питања научена на часу употребе у конкретној ситуацији и ван учионице. Велику тешкоћу у раду на развоју језика представља обучавање ученика да сами формулишу и постављају питања. Због тога би паралелно са одговарањем на питања, посебну пажњу требало посветити ослобађању ученика да и они питају наставника, један другог и тиме преузму активну улогу у комуникацији. Тиме се подстиче њихова самосталност и олакшава сналажење у свакодневним животним ситуацијама.

Графикон 14 Просечна постигнућа ученика различитих разреда-Одговори на питања у писаном, говорном и знаковном изразу



Линија, која приказује постигнућа ученика при одговарању на питања, је растућа, али са извесним одступањима на појединим узрастима.

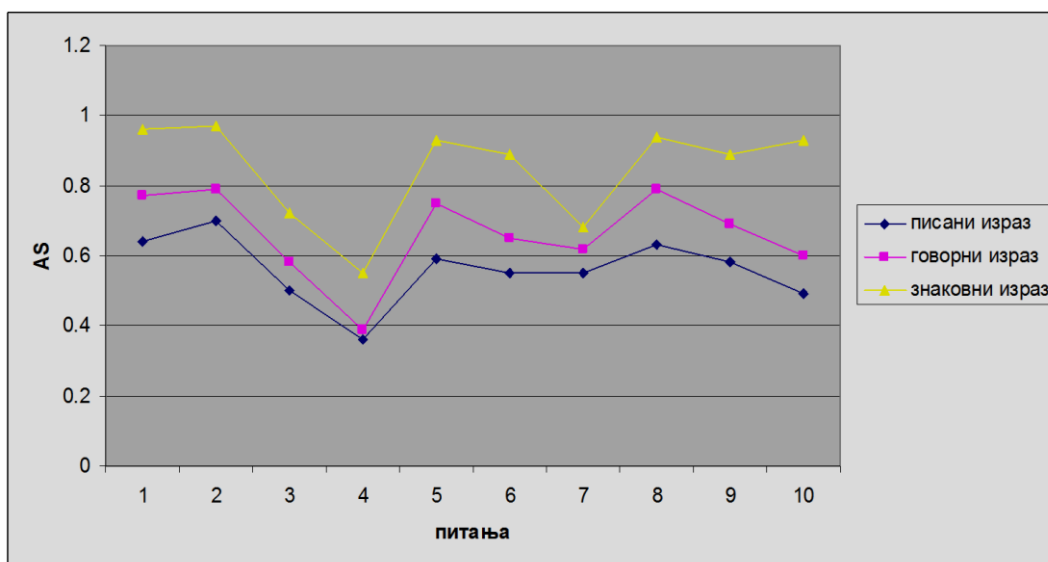
Глуви и наглуви ученици најбоља постигнућа, на свим узрастима, остварују у оквиру знаковног израза (уочава се позитиван тренд пораста постигнућа, са једним одступањем код ученика седмог разреда). Најслабије резултате остварују ученици трећег разреда (АС 7,35), а најбоље ученици осмог разреда (АС 9,71). Међутим, статистички значајне разлике уочене су у поређењу резултата ученика трећег и ученика петог, шестог, седмог и осмог разреда, затим ученика четвртог и осмог разреда, ученика петог и осмог, шестог и осмог и седмог и осмог разреда.

Нешто слабија постигнућа уочавају се у говорном изразу. Најслабије резултате остварују ученици трећег разреда (АС 5,19), затим следи пораст постигнућа код ученика четвртог разреда (АС 5,46), док ученици петог (АС 6,82), шестог (АС 6,68) и седмог разреда (АС 6,54) остварују подједнаке резултате. Нагли пораст успешности уочава се код ученика осмог разреда (АС 9,04). Међутим, статистички значајне разлике уочавају се у поређењу резултата ученика трећег и петог и трећег и осмог разреда, затим четвртог и осмог, петог и осмог, шестог и осмог и седмог и осмог разреда ( $p=0,01$ ).

Најслабије резултате ученици остварују у писаном изразу. Уочава се пораст постигнућа од ученика трећег разреда (АС 3,12) до ученика осмог разреда

(АС 7,57), са једним падом постигнућа код ученика шестог разреда (АС 5,68). Међутим, те разлике су статистички значајне у поређењу резултата ученика трећег и петог, трећег и шестог, трећег и седмог и трећег и осмог разреда, затим четвртог и осмог, петог и седмог, шестог и осмог и седмог и осмог разреда.

Графикон 15 Просечна постигнућа ученика-*Одговори на питања* у писаном, говорном и знаковном облику изражавања (анализа по појединачним питањима)



Минимум остварених поена на сваком питању је 0, док је максимум 1 (једино је код десетог питања, у оквиру знаковног израза минимум остварених поена 0,50).

Када посматрамо одговоре ученика на свих десет питања уочавамо да су најслабији резултати остварени у оквиру писаног облика изражавања, нешто бољи у оквиру говора, док су ученици најбоље одговарали у оквиру знаковног израза. Изузетак је четврто питање *Шта све има у кухињи?* где се резултати ученика у оквиру писаног и говорног израза готово изједначавају. Писану форму овог питања није разумело чак 45 (54,2 % ученика).

Такође, уочавају се високе вредности стандардних девијација у оквиру писаног и говорног израза које говоре о великим индивидуалним разликама међу испитиваним ученицима.

Приликом нашег истраживања уочили смо да један број ученика није разумео писану форму постављеног питања и управо због тога није могао на та питања ни да одговори. У том случају, ученицима је објашњено питање, путем говора и знаковног језика, тако да су бодовани одговори који су добијени након објашњења.

Питањима се ученици подстичу на мисаону и говорну активност. Ако су питања намењена изазивању радозналости, истраживачке пажње, саморадне и спремности за решавање неког проблема, онда су она продуктивна. Када питања упућују на казивање већ познатих, научених и запамћених садржаја, онда су она репродуктивна.

Са језичког становишта питање треба, пре свега, да буде потпуно разумљиво. Оно не сме да садржи ученицима непознате речи, нити да буде двосмислено. Питање се увек изговара разговетно, гласно и са упитном интонацијом која природно наглашава водеће појмове (смисаонице) у реченици.

Психолошка и дидактичка ваљаност питања треба да буде прилагођена узрасту и способностима ученика и сазнајној улози питања у околностима непосредне примене (Николић, 1992).

Đimić и Isaković (2008) на основу свог истраживања закључују да, приликом одговарања на питања, глуви и наглуви ученици најбоље резултате остварују у оквиру знаковног облика изражавања, затим следи говорни, док се најслабија постигнућа уочавају у оквиру писаног облика изражавања. Знаковни језик је природни израз глуве деце који она користе у својој међусобној комуникацији. Међу ученицима оштећеног слуха у свакодневној комуникацији је доминантна употреба знаковог језика. Они свој језик са узрастом усавршавају, тако да он постаје прецизно и незаменљиво средство у размени мисли, осећања, потреба и искустава. Такође, бољи резултати остварени су при одговарању на питања, него при постављању питања. Постављање питања за ученике оштећеног слуха представља велику тешкоћу и апстракцију.

Прво питање *Шта волиш да једеш?*

Приликом квалитативне анализе добијених одговора у писаном и говорном облику уочено је да ученици млађих разреда (трећег и четвртог) углавном одговарају једном речју, која је често неправилно, чак и неразговорно написана. Њихови одговори били су: *суна, кромпир, меса, свиња, овца, коза, јабук, пауље, слада, место, хеба*. Као одговоре добили смо и реченице: *Месо једе; Ја волиш да пасуљ купус јаје месо; Ја воли једе воћа шокол слада; Суна је једеш; Кромпир волиш једе*. Одговори ученика старијих разреда били су: *Волим једем воће све; Месо је једем; Воли соколада; Све воли; Ја волим једем кромбир и субу*.

У оквиру знаковног језика, ученици млађих разреда су набрајали појмове-имена хране коју воле да једу, док су ученици старијих разреда одговарали целим реченицама.

Друго питање *Шта мама код куће ради?*

При анализи добијених одговора уочили смо разлике између ученика трећег и четвртог и ученика осталих разреда. У писаном изразу добили смо следеће одговоре: *куња мама кухља; мама телевизор кућа; Мама је кува; Мама је ради кува*. Ученици старијих разреда одговарали су: *Ради кува месо; Мама волим суна; Моја мама код куће радим домаћинство*.

У оквиру знаковног језика, ученици млађих разреда су набрајали појмове-глаголе: *ради, кува, спрема, чисти*, док су ученици старијих разреда одговарали целим реченицама.

Треће питање *Шта све има у твојој соби ?*

У писаном изразу уочени су следећи одговори: *спава, спавање, кревек, кобљутер, телевач, две лаптоп, разговоре*. Ученици старијих разреда давали су следеће одговоре: *Соба је игра; Лепо спрема; Спава играју компјутер; Милош игра; Кревет и телевизор гледа; Мојој соби имају ствари*.

У оквиру знаковног језика добијали смо комплетније и потпуније одговоре. Углавном је то било набрајање намештаја и радњи које се у соби врше: *Сто компјутер кревет спава; Спава лепо телевизор компјутер сестра; Ормар велики кревет радни сто 2 компјутер; Спава кревет пробуди; Има све телевизор спава пробуди*.

#### Четврто питање *Шта све има у кухињи?*

Одговори добијени у писаном и говорном изразу у великој мери су везани за врсту хране коју ученици воле, као и за радње које се у кухињи врше-кува и једе. Тако да имамо следеће одговоре: *кува, једе, месо, супа, купус, хлеб, кува ручак, шрна тањир кашка вључка.*

У оквиру знаковног језика набрајали су делове кухињског намештаја: *орман, шпорет, фрижидер, сто, столице*, затим наводили: *Има кухиња мама кува ручак; Пробуди дође једе лепо; Једе лепо волим; Има кува пере сто.* Уочили смо да, приликом одговора на ово питање, ученици нису били сигурни шта треба да наводе. Да ли намештај који се у кухињи налази, са чијим именовањем су имали доста проблема, или храну која се тамо спрема.

Ово питање представљало је највећи проблем у сва три облика изражавања.

#### Пето питање *Шта си данас радио?*

Писани језички израз глувих и наглувих ученика млађег узраста карактеришу одговори једном речју: *пиши, учи, школа, нуча* (ништа) и реченицама: *Ја има учи пише; Српски језик пише; У школу пишем из српског.* Један број ученика питање је разумео погрешно (*Који је данас дан?*) тако да су као одговоре набрајали дане у недељи. У усменом језичком изразу појавили су се такође одговори једном речју (неправилно артикулисани), као и одговори аграматичним реченицама или реченицама у којима је изостављен глагол (*школа свеска; школа српски; у школа данас*).

Ученици старијих разреда давали су следеће одговоре: *ја разговора уче; Пише и учи; Данас радио у школу учи; српски математика биологија физика географија* (дат је распоред часова за тај дан), *Радила у пишем научили и компјутер; Буди иде школа учи; Данас си радио сам пробудила сад на доручак после иде у школу.*

У оквиру знаковног језичког изрази добили смо следеће одговоре: *Данас седи учи; Седи пише учи; Ја пробудио спреман иде у школа; Данас учи математику; Пробуди иде школа учи; Домаћи рад учи; На час учи.*

Шесто питање *Шта си све обукао?*

Одговор на ово питање, у писаном изразу, за глуве и наглуве ученике свих узраста је представљао проблем. Узрок томе је што у оквиру знаковног језика имају добро усвојен речник гардеробе, али при писању и артикулацији праве грешке које доводе до деформисања и непрепознатљивости појмова. Тако да су се појавили следећи одговори: *дукелаца, дуксвица, паталона, паталон, пантаталон, мајса, трененка, фрменка, дух, палнолане, јаку, ћарап, спеле, сукља, патка*. У говору смо добили следеће одговоре: *патоло, толана, гађе, џемпрет, патнаоли*. Затим и одговори: *Хладно обукао; Ја има обукао све; Све си обукао лепо*.

У оквиру знаковног језичког израза већину помова везаних за гардеробу ученици адекватно показују.

Седмо питање *Коју играчку волиш?*

Ученици млађих разреда су углавном набрајали играчке које воле, док су ученици старијих разреда набрајали игре и те одговоре смо признавали као тачне. У писаном изразу смо добили следеће одговоре: *лукатку, човек не љутим, између ватре, аутомобил иде, животиња много*. Још неки од одговора који су се појавили били су: *ја волик да иглачку човљече не њутице; кошорка, фудба, какарка, одбарка, играчку спорт* (старији ученици су појам *играчка* изједначавали са појмом *игра*).

У знаковном језику ученици углавном имају правилно усвојене знакове за игре и спортске игре.

Осмо питање *Како си дошао овамо?*

Код осмог питања проблем је представљао прилог за место *овамо* чије значење ученици нису разумели. Након објашњења у знаковном језику добијали смо одговоре. Одговори једном речју: *аутобус, аутопис, тахи, 16, 706, 84* (аутобуске линије), *трола*. Затим одговори: *Аутобус седи; Мама зато аутобус; Данас аутобус дошао школу; Ја аутобус; Понедељак тата ауто; Идем стоји чека аутобус; Пешице дошао; Ја сам идем у бус*.

У знаковном језику: *Мој мама води школа; Мама аутобус; Аутобус плати иде; Аутобус седи; Мама заједно аутобус иде; Аутобус два промени*.

Девето питање *Шта би волео да ти тата купи?*

Приликом одговарања на девето питање уочили смо разлике у зависности од тога којим се начином ученици изражавају. Комплетније и потпуније одговоре добили смо у оквиру знаковног језичког израза. У оквиру говора и писања опет се појавио велики број грешака: *патке, јанка, шоколадан, соколада, комутер, одеча*, затим одговори: *Тата купила ауто; Тата купи; Тата је јакна; Да купи све обука; Мој тата увек да купи шладад.*

У знаковном језику добијени су потпунији одговори: *Тата иде продавница купи патике; Тата продавница иде купи одећа; Купи компјутер и телефон; Ја воли мотор.*

Десето питање *Зашто се мама наљутила на тебе?*

Приликом одговарања на десето питање уочили смо велику разлику у поређењу одговора датих у писаном и одговора датих у знаковном језичком изразу. Само 19,3% ученика адекватно је одговорило на ово питање у писању, наспрам 88% ученика у знаковном изразу. Ово питање је захтевало дескриптиван одговор и потпуније објашњење које ученици у писаном (а и у говорном) изразу нису умели да формулишу. Одговори које смо добили били су: *Није; Није љути; мангупа; Дobar није мангуп; памета; Мама свађа; Није нико љути мама; ништа; смо свађа; Мама смеје и весело; Мама није љути добро.*

Насупрот ових одговора у знаковном језичком изразу добили смо: *Мама не љут ја добар; Мама пусти тата љути; Мама не љут воли; Ја мангуп мама виче; Ја мангуп мама свађа; Проблем свађа мама љут ја тужан; Некад мало мангуп; Ја украо паре треба купи мама љут; Моја мама никад љути мене; Мама љут ми свађа; Моја мама много љути мене.*

Исаковић и Ковачевић (2009б) наглашавају да употребу и разумевање питања можемо вежбати на различите начине. Неопходно је ученике доводити у различите комуникативне ситуације, омогућити им да самостално постављају питања, како наставнику, тако и једни другима. Углавном наставник буде тај који поставља питања, а ученици одговарају, што није добро. Питања морају добити смисао и своје место у њиховом свакодневном животу и комуникацији и једино тако ће постати потпуно и трајно усвојена.

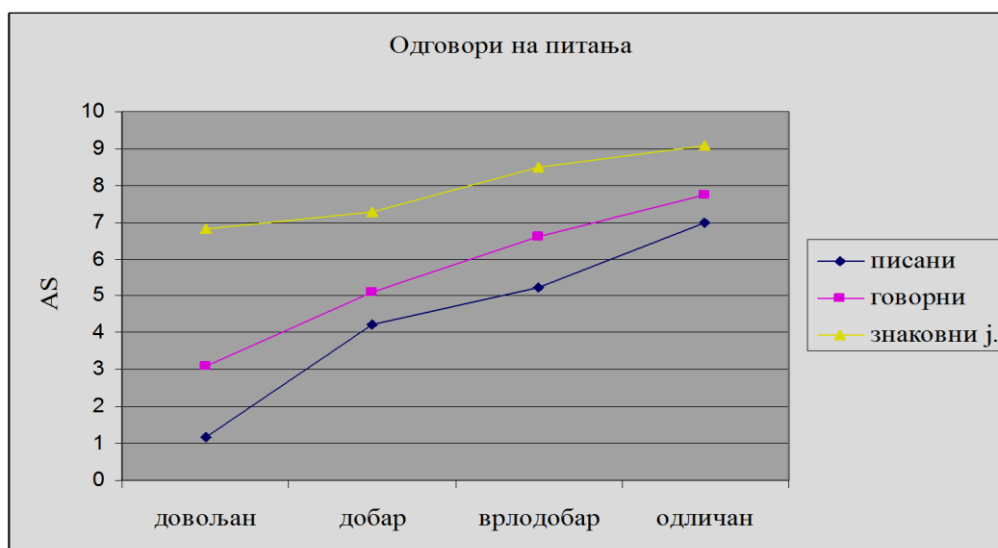


У настави су неприхватљива нејасна, неодређена, непрецизна и двосмислена питања. Такође, непожељна су обимна, дуплирана и вишепредметна питања.

Питање је добро кад удовољава стручним захтевима и обезбеђује потпуно споразумевање, али постаје ваљано и практично тек кад се употреби у повољним околностима, у право време и на правом месту, сматра Николић (1992).

У истраживању нас је интересовало да ли степен оштећења слуха утиче на постигнућа ученика при одговарању на питања. Поредили смо постигнућа ученика са кохлеарним имплантом, умерено тешким, тешким, врло тешким и тоталним оштећењем слуха. Можемо рећи да статистички значајне разлике између ученика са различитим степеном оштећења слуха нису уочене.

Графикон 16 Просечна постигнућа ученика-Одговори на питања у писаном, говорном и знаковном изразу у зависности од оцене из српског језика



Ученици са различитим оценама из српског језика најбоља постигнућа при одговарању на питања остварују у оквиру знаковног израза. Пораст постигнућа уочава се између ученика са довољном оценом (АС 6,83) и ученика са добром (АС 7,29), врло добром (АС 8,50) и одличном оценом (АС 9,08). Уочене су и статистички значајне разлике између ученика са довољном и добром, врло добром и одличном оценом, затим између ученика са добром и врло добром и добром и одличном и оценом. Све ове разлике су високо статистички значајне ( $p=0,01$ ).

Између ученика са врло добром и одличном оценом статистички значајне разлике се не уочавају.

Линије које приказују постигнућа ученика у оквиру писаног и говорног израза прате једна другу.

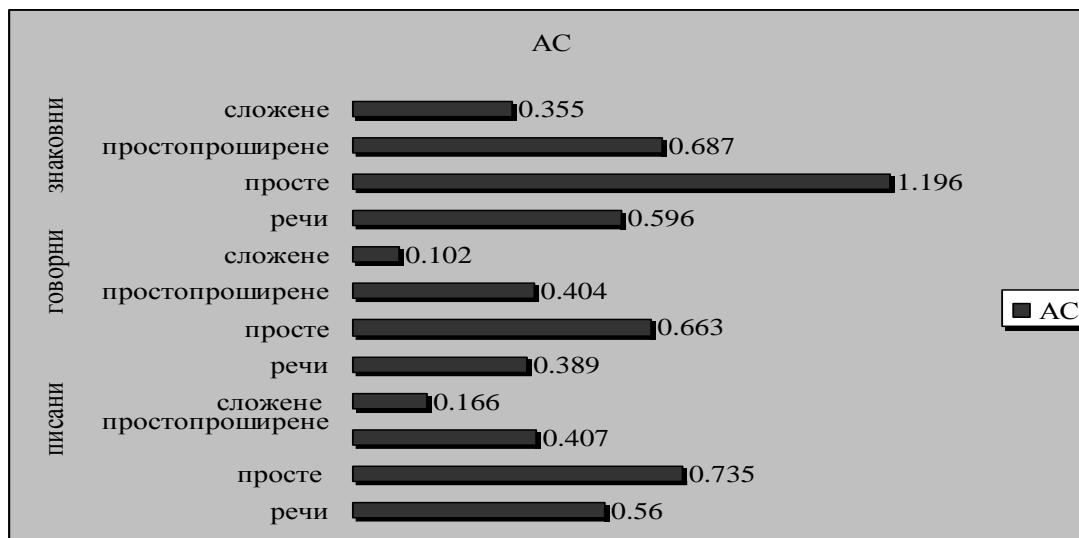
У говорном изразу најбоље резултате остварују ученици са одличном оценом (АС 7,76), а најслабије ученици са довољном оценом из српског језика (АС 3,08). Између ученика са довољном оценом и ученика са добром, врло добром и одличном оценом уочава се и највећи пораст постигнућа (висока статистичка значајност  $p=0,01$ ). Између ученика са добром и врло добром оценом статистички значајне разлике се уочавају ( $p=0,03$ ). Између ученика са добром и одличном оценом, као и између ученика са врло добром и одличном оценом уочавају се статистички значајне разлике.

У писаном изразу најбоље резултате, такође, остварују ученици са одличном оценом из српског језика (АС 6,99), док најслабије резултате остварују ученици са довољном оценом (АС 1,17). Између ученика са довољном оценом и ученика са добром, врло добром и одличном оценом уочава се и највећи пораст постигнућа (висока статистичка значајност  $p=0,01$ ). Између ученика са добром и врло добром оценом статистички значајне разлике се не уочавају. Између ученика са добром и одличном оценом, као и између ученика са врло добром и одличном оценом уочавају се статистички значајне разлике ( $p=0,01$ ).

У оквиру сва три аналогна облика изражавања уочавају се нешто виша просечна постигнућа девојчица у односу на дечаке. Иако девојчице остварују нешто боље резултате приликом одговарања на питања добијене разлике нису се показале као статистички значајне.

2. У нашем истраживању применили смо Стрип причу (С. Владисављевић). Пред ученике је стављен низ од четири слике и дат им је задатак да их опишу у писаном, а после неког времена у говорном и знаковном изразу. Извршили смо квалитативну и квантитативну анализу добијених података (број употребљених речи, простих, просто-проширених и сложених реченица) у зависности од узраста, степена оштећења слуха, оцене из српског језика и пола.

Графикон 17 Просечан број употребљених речи, простих, просто-проширених и сложених реченица-*Strip прича* (три аналогна облика изражавања)



При опису четири слике највећи број *речи* употребљен је у оквиру знаковног израза (АС 0,596), док је најмањи број речи употребљен у оквиру говора (АС 0,389). Статистички значајне разлике уочене су у поређењу постигнућа: писани-говорни израз (у корист писаног,  $p=0,01$ ) и говорни-знаковни израз (у корист знаковног,  $p=0,01$ ). При поређењу писаног и знаковног израза, у броју употребљених речи, нема статистички значајних разлика.

Највећи број *простих реченица* употребљен је у оквиру знаковног језика (АС 1,196), док је најмањи број употребљен у оквиру говора (АС 0,663). Статистички значајне разлике уочене су у поређењу постигнућа: писани-знаковни израз (у корист знаковног,  $p=0,01$ ) и говорни-знаковни (у корист знаковног,  $p=0,01$ ). При поређењу писаног и говорног израза, у броју употребљених простих реченица, нема статистички значајних разлика.

Највећи број *просто-проширених реченица* употребљен је у оквиру знаковног језика (АС 0,687), док је подједнак број употребљен у оквиру говора и писања. Статистички значајне разлике уочене су у поређењу постигнућа: писани-знаковни израз (у корист знаковног,  $p=0,01$ ) и говорни-знаковни (у корист знаковног,  $p=0,01$ ). При поређењу писаног и говорног израза, у броју употребљених просто-проширених реченица, нема статистички значајних разлика.

Највећи број *сложених реченица* употребљен је у оквиру знаковног језика (АС 0,355), док је најмањи број употребљен у оквиру говора (АС 0,102). Статистички значајне разлике уочене су у поређењу постигнућа: писани-говорни (у корист писаног,  $p=0,01$ ), писани-знаковни израз (у корист знаковног,  $p=0,01$ ) и говорни-знаковни (у корист знаковног,  $p=0,01$ ).

Vujasinović, Isaković (2007) анализом резултата при опису приче у сликама уочавају да деца именују појмове који се на сликама уочавају, мали број деце у оквиру знаковног језика повезује слике у причу, али ни у говору ни у знаку не схватају њену поуку.

Исаковић (2007а) на основу свог истраживања долази до закључка да глува и наглува деца највише употребљавају презент, у незнатном броју перфект, док се футур не употребљава. Њихове реченице карактеришу: аграматизми (неслагање у роду, броју, падежу), тешкоће при употреби једнине и множине (ученици нижег узраста много чешће употребљавају облике једнине), неадекватна употреба личних заменица, адиција (предлога и помоћних глагола), омисија речи (нарочито везника, речца и помоћних глагола), употреба бесмислених лексема, проблеми при употреби великог и малог слова и изостављање знакова интерпункције.

Ковачевић, Исаковић, Димић (2010) закључују да глува и наглува деца при опису слике највише користе именице и глаголе и знатно мање придеве и прилоге. Предлози и везници су употребљени у незнатном броју, а заменице, бројеве и речце деца нису употребила. Двоје деце није имало формирану реченицу, само су набрајали појмове са слике уз коришћење ономатопеје.

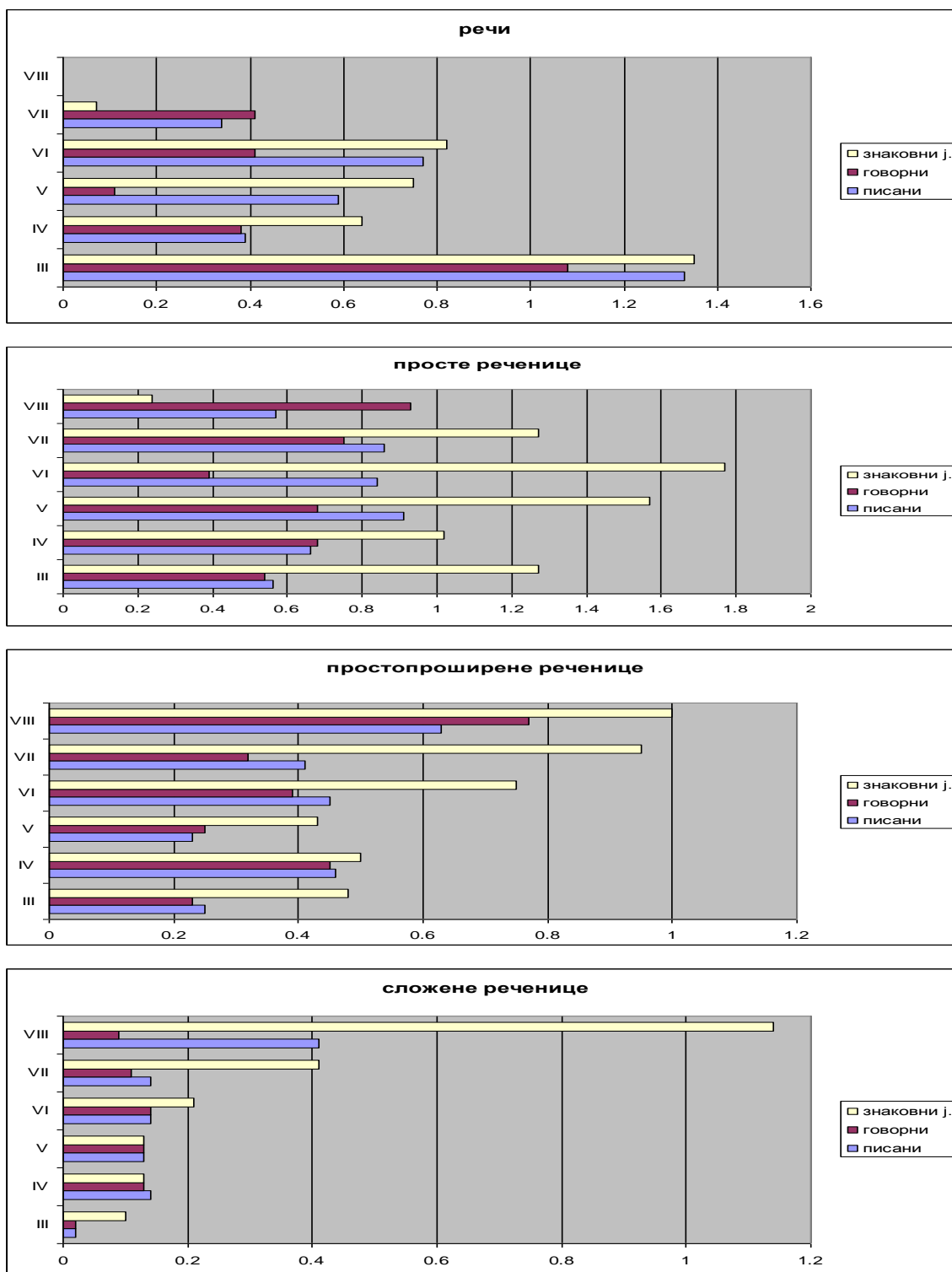
Димић, Атанасковић, Исаковић (2011) су у свом истраживању испитивале функцију стрип приче у настави српског језика. Највише се употребљавају просте, а на старијем узрасту проширене реченице. Аутори изводе закључак да је неопходно интензивније радити на развоју речника, усвајању нових појмова који ће имати већу употребну вредност.

Kovačević, Isaković (2010) долазе до закључка да је писани и усмени израз глувих и наглувих ученика, при опису слика, врло тежак за анализу, аграматичан и језички сиромашан. Ученици не повезују адекватно речи у реченици и реченице међусобно. Уочена је и немогућност ученика оштећеног слуха, да правилно, у

оквиру писаног језичког израза, саопште своје мисли, осећања и размишљања. Аграматизми и неслагања у роду, броју и падежу, као и неадекватна употреба личних заменица и лица умногоме карактерише њихову писану продукцију.

Карактеристичне су реченице у којима су неке речи дате путем говора, док су оне речи (појмови) које у говору не постоје, дате само путем знаковног језика (то су: вретено, чаробни штапић, дух, мач, падне у несвест). Такође, уочено је да слике имају значајну улогу приликом препричавања и да је визуелно опажање глуве и наглуве деце детаљизовано, са добрим уочавањем физиономија, покрета и положаја тела и боја.

Графикон 18 Постигнућа ученика различитих разреда при употреби речи и различитих врста реченица у писаном, говорном и знаковном изразу



Глуви и наглуви ученици, при опису Стрип приче, највише употребљавају речи. Највећи број речи употребљен у оквиру знаковног израза уочава се код

ученика трећег, четвртог, петог и шестог разреда, затим следи писани израз, а најмање речи употребљава се у говорном изразу. Промену уочавамо код ученика седмог разреда, где се највећи број речи употребљава у оквиру говора, затим писања, а најмањи број у оквиру знаковног језика. Са узрастом број употребљених речи, у оквиру сва три аналогна облика изражавања опада, док на узрасту осмог разреда, при опису слика, ученици не употребљавају реч.

Највећи број *простих реченица* употребљен је у оквиру знаковног израза (изузев код ученика осмог разреда код којих доминира говор). Ученици трећег и четвртог разреда подједнак број простих реченица употребљавају у говору и писању. Разлике се уочавају код ученика петог, шестог и седмог разреда, где писани израз доминира над говорним. На узрасту осмог разреда, највећи број простих реченица употребљен је у оквиру говора, затим писаног израза, док је најмањи број употребљен у оквиру знаковног језика.

На свим узрастима, највећи број *просто-проширених реченица* употребљен је у оквиру знаковног језика. На узрасту трећег, четвртог и петог разреда разлике између писаног и говорног израза су веома мале. Код ученика шестог и седмог разреда је у оквиру писаног израза добијен већи број просто-проширених реченица него у говору. Нешто другачији резултати добијени су на узрасту осмог разреда. Највећи број просто-проширених реченица добијен је, као што смо већ рекли у знаковном изразу, затим говору, а најмањи у писању.

Глуви и наглуви ученици свих узраста у свом писаном, говорном и знаковном изразу најмање користе *сложену реченицу*. Ученици трећег, шестог, седмог и осмог разреда највише сложених реченица употребљавају у оквиру знаковног језика. Код ученика трећег разреда уочен је приближно исти број сложених реченица у оквиру писања и говора. Код ученика четвртог и петог разреда приближно исти број сложених реченица употребљава се у оквиру сва три аналогна облика изражавања. Код ученика седмог и осмог разреда, након знаковног израза, следи писани, док се најмање сложених реченица употребљава у говорном изразу.

## Стрип прича-анализа по сликама

### 1. слика

На првој задатој слици приказан је један зимски дан на селу. Слика је статична, без приказане радње, тако да је при опису ове слике добијен највећи број речи, код ученика млађих разреда. Са порастом узраста смањује се број употребљених речи и повећава употреба реченица, тако да ученици осмог разреда нису користили реч при опису слика. Ређањем речи-углавном именица, које статично (неповезано) стоје једна уз другу ученици су настојали да опишу прву слику.

### 2. слика

На другој слици приказана је радња, тако да је, за разлику од прве, друга слика знатно динамичнија и живља (деца праве Снешка Белића). Ову слику ученици су се трудили да подробније опишу, тако да се појавио мањи број речи, а већи број реченица (углавном простих) у оквиру аналогних облика изражавања. Овде је уочен један број реченица које су ученици услед честог коришћења научили напамет и раније меморисали. То су реченице везане за игре на снегу, санкање, грудвање, прављење Снешка Белића. Управо то је и условило појаву једног броја реченица, нарочито у писаном изразу, које нису адекватно описивале радњу са слике, већ су само механички пренете на папир.

### 3. слика

Трећу слику су ученици описивали углавном на исти начин као и другу. Разлог томе је чињеница да су на њој приказана деца која се радују направљеном Снешку Белићу, тако да се у писаном и говорном изразу појавила тешкоћа при вербалном исказивању и описивању уочених емоција. Ту се уочава недостатак појмова везаних, не за исказивање конкретних радњи и догађања, већ за опис апстрактних емотивних стања за која не постоје адекватно формиран појмови у дечјем лексикону. Уочено је и да су неки од појмова делимично формиран па су услед тога нејасни и не употребљавају се у адекватним ситуацијама.

У знаковном језику се ова слика знатно боље и адекватније описивала, јер су знаци са исказивање емоција (среће, радости, веселја, смеха...) боље учвршћени у дечјој свести и јасно диференцирани од других.



#### 4. слика

Четврта слика је, својим садржајем, побудила дечју машту и радозналост. Трудили су се да што боље опишу оно што је на њој приказано (излазак сунца и топлење Снешка Белића). Опет се појавио проблем оскудног лексикона глувих и наглувих ученика и то нарочито у писаном изразу. Појмови *отопити*, *топити* су за већину ученика потпуно страни, док су у знаковном језику добро усвојени. Међутим, уочени су покушаји да се недостатак овог појма премости објашњењем читавим синтагмама и реченицама (Нема Снешко, Снешко вода, Снешко тужан, Сунце много топло вода, Нема снег има вода...).

Такође, при опису ове слике појавио се један број реченица које су представљале комбинацију говора и знаковног језика (Сунце има Снешко (говор) отопити (знаковни језик); Сунце топло Снешко (говор) отопити (знаковни језик)).

Неке од речи, простих, просто-проширених и сложених реченица којима су ученици описивали стрип причу

Глуви и наглуви ученици су у свом писаном изразу, при опису слика, највише употребљавали просте реченице, затим речи, затим просто-проширене реченице, а најмање су употребљавали сложену реченицу. Добијене су:

- речи: *снег, кућа, пада, дрво, јела, планина, јелка;*

- просте реченице: *Киша пада; Мала кућа; Сунца нема; Има снег; То је снег, То је кућа; То је вода;*

- просто-проширене реченице: *Деца прави снег; Деца баци снег; Деца прави Снешко; Бата стави шаргарепа; Деца воле Снешко Белић; Дечак браво Снешко Белић; Деца играју по снега; Деца направила Снежса Бели; Лепо Снешко прави; Лепо метла стави;*

- сложене реченице: *Данас време хладно и ружно и пада снег; Снешко белић много тужно и топио снег; Деца играју и смеје и весело; Бата и девојчица гађају и грудвају; Нема пуно снег и има пуно сунце; Зима је хладна и превише пада снег и лед је по кров; Напољу је хладно, унутра топло;*

Велики број бесмислених лексема уочили смо само у писаном изразу ученика (нпр. суце, стобро, тепол, снс, семеј, мланин, секо бели), док се у говору и у знаку нису појавиле.

У свом говорном изразу ученици су највише употребљавали просту реченицу, затим подједнако речи и просто-проширену реченицу, док су најмање употребљавали сложену реченицу. Карактеристичне су:

- речи: *снег, кућа, пада, дрво, јела, планина, јелка, сунце, снег, вода, топло, тужан;*

- просте реченице: *Киша пада; Мала кућа; Сунца нема; Има снег; Снешко Белић игра; Пао метла и шерпа; Ево пролеће; Дошао пролеће; Деца играју;*

- просто-проширене реченице: *Сунце отопио снег; Сунце много топло; Весела деца играју; Деца игра Белића; Ово је зима планина; Пада вода и тужна; Сунце топло јако и воде; Данас долази пролеће доба;*

- сложене реченице: *Ура смеје играју весело; Зима је готова и чекам да улазим и дошло пролеће; Деца су срећни јер су завршено и правили Снешка; Касније кад се греје сунце и буде топлије и Белић се снег отопе; А бела Снешко све топи и топи.*

У знаковном језику највише се употребљавају просте реченице, затим просто-проширене, онда речи, док се најмање употребљавају сложене реченице. Међутим, морамо нагласити да број употребљених реченица и речи у оквиру знаковног језика значајно превазилази број употребљених речи и реченица добијених у оквиру говора и писања. Ученици су са много више детаља и прецизније описали призоре и радње у оквиру знаковног језика. Карактеристичне су:

- речи: *снег, кућа, пада, дрво, јела, планина, јелка, лепо, бело, пада;*

- просте реченице: *Деца весело; Деца игра; Сека бата игра; Грудвти снег; Снег отопити; Има снег; Нема снег; Хладно је; Деца капа; Сунце топло; Отопи вода; Снег отопити; Вода има;*

- просто-проширене реченице: *Деца прави Снешко; Деца баџи снег; Деца има лепе чизме; Топло нема Снешко; Деца има јакна;*

- сложене реченице: *Деца играти смејати; Деца весела и играти пуно; Снешко све отопити и дошло сунце топло; Деца прави Снешко Белић и пуно весело; Сунце доћи и топло и Снешко Белић отопити; Деца направити Снешко Белић и радовати и играти.*

У истраживању нас је интересовало да ли степен оштећења слуха утиче на постигнућа ученика при опису Стрип приче. Поредили смо постигнућа ученика са кохлеарним имплантом, умерено тешким, тешким, врло тешким и тоталним оштећењем слуха. Можемо рећи да статистички значајне разлике између ученика са различитим степеном оштећења слуха нису уочене.

У неким истраживањима сусрећемо се са нешто другачијим резултатима.

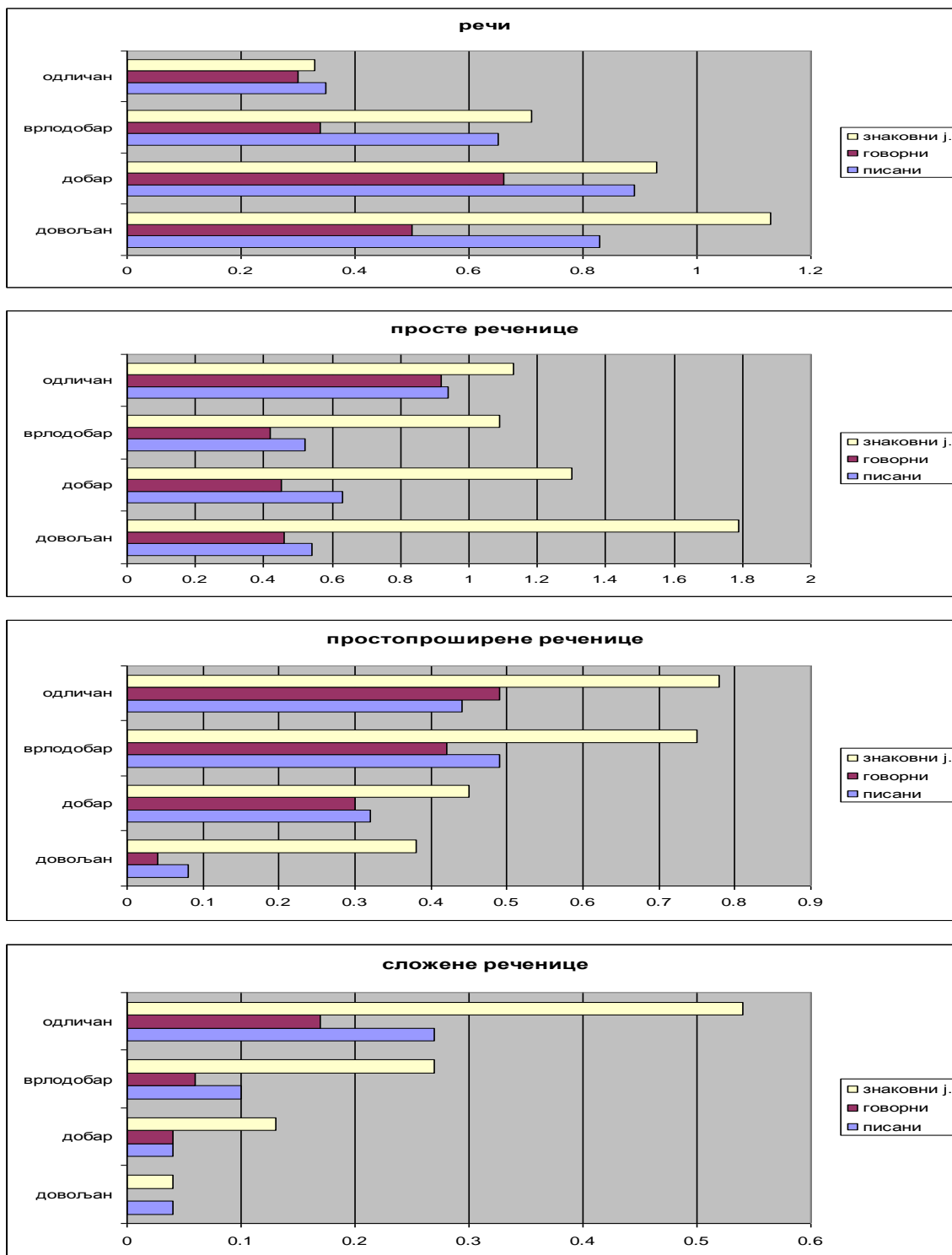
Димић, Атанасковић, Исаковић (2011) указују да ученици са кохлеарним имплантом остварују нешто боље резултате од ученика са слушним апаратима. Ученици са кохлеарним имплантом су при опису слика употребили већи број реченица и квалитетно их спајали у мисаоне целине. Уочено је да се неки ученици, са слушним апаратима, седмог и осмог разреда изражавају на нивоу речи.

Када се посматра број употребљених реченица кохлеарно имплантирани ученици их употребљавају у већем броју. Највише употребљавају проширене реченице, а знатно мање сложене и просте. У сложеним реченицама углавном се само нижу просте и проширене, без осећаја за мисаону целину (Димић, Кљаић, 2011б).

Димић и Кљаић (2011а) закључују да ученици са кохлеарним имплантом показују нешто виши квалитет писаног израза од ученика са слушним апаратима.

Ковачевић (2012) долази до закључка да, деца са кохлеарним имплантом и слушним апаратима предшколског узраста, у просеку употребљавају више речи у оквиру знаковног, него у оквиру говорног језичког израза.

Графикон 19 Постигнућа ученика са различитом оценом из српског језика при употреби речи и различитих врста реченица у писаном, говорном и знаковном изразу



Глуви и наглуви ученици са различитим успехом из српског језика, при опису слика, највише употребљавају *речи* и то у оквиру знаковног језика. Након

знаковног језика, следи писани израз, док најмање речи употребљавају у оквиру говора. Такође, уочавамо да се код ученика са довољном оценом уочавају највеће разлике у употреби знаковног, говорног и писаног израза (у корист знаковног), док се са порастом успеха те разлике смањују. Тако да код ученика са одличном оценом уочавамо мање разлике у употреби аналогних облика изражавања, писани и знаковни израз се подједнако користе, а нешто слабије говорни.

При употреби *простих реченица*, такође, најбоље резултате уочавамо у оквиру знаковног језика, а затим следе писани, па говорни израз. Са порастом успеха из српског језика смањује се број употребљених простих реченица у оквиру знаковног језика, а повећава се у оквиру писаног и говорног израза, који се готово изједначавају.

При употреби *просто-проширених реченица* такође доминира знаковни језик. Код ученика са довољном, добром и врло добром оценом из српског језика након знаковног следи писани, па говорни израз, док код ученика са одличном оценом уочавамо боље резултате у говору него у писаном изразу. Такође, уочавамо да ученици са довољном оценом користе занемарљиво мали број просто-проширених реченица у свом писаном и говорном изразу.

При употреби *сложених реченица* опет доминира знаковни језик. Ученици са довољном оценом нису употребили ниједну сложenu реченицу у говору, док готово на исти начин употребљавају знаковни и писани израз (АС 0,04). Код ученика са добром оценом говорни и писани израз се готово изједначавају, док код ученика са врло добром и одличном оценом након знаковног следи писани, па говорни израз.

У оквиру сва три аналогна облика изражавања уочавају се нешто виша просечна постигнућа девојчица у односу на дечаке. Иако девојчице остварују нешто боље резултате, при употреби различитих врста реченица, добијене разлике нису се показале као статистички значајне.

3. Трoдимензионалним тестом читања (С. Владисављевић) смо желели да утврдимо колики је број и врста грешака које праве глуви и наглуви ученици приликом читања, као и степен разумевања прочитаног текста. Такође нас је интересовало да ли узраст, степен оштећења слуха, оцена из српског језика и пол утичу на број и квалитет направљених грешака.

Перцепција знакова има важну улогу на почетку учења читања, али временом, како дете напредује и све се више ослања на садржајну страну, знакови постају мање потребни. У почетку је читање више перцептивни него когнитивни процес.

Неопходно је разликовати читање са смислом од технике читања. Техника читања подразумева повезивање слова у речи, речи у реченице, течно читање без прекидања, без словног и слоговног понављања, изостављања или замењивања слова или читавих речи. Добра техника читања подразумева и одговарајућу брзину, постојање нагласних јачина и мелодијских кретања, као и ортографских правила. Међутим, само онда када значење прочитаног има смисла и када се путем читања преноси значење прочитаног можемо говорити о читању са смислом.

Деца оштећеног слуха која уче да читају сусрећу се са два велика проблема. Први је слабо развијен говор, тако да они учећи читање уче и говор. Они по завршетку школовања читају на нивоу читања чујуће деце од девет или десет година (King, Quigley, 1985; Conrad, 1979).

Глуве и наглуве особе врло често читају искључиво механички, не разумевајући садржину прочитаног. Међутим, они путем читања уче нове речи и појмове и откривају њихова значења. Да би читање било успешно мора се базирати на добро развијеним и аутоматизованим језичким структурама. Врло често тешкоће настају при читању непознатих речи и речи које нису често у употреби.

Приликом читања текста "Само један снежни дан" појавило се укупно 24 грешке (Графикон 20). Глуви и наглуви ученици су просечно направили 10,10 грешака са СД 5,001. Висока вредност стандардне девијације указује на велике индивидуалне разлике при читању текста међу испитиваним ученицима. Уочено је да минимум направљених грешака износи 1, док максималан број износи 22.

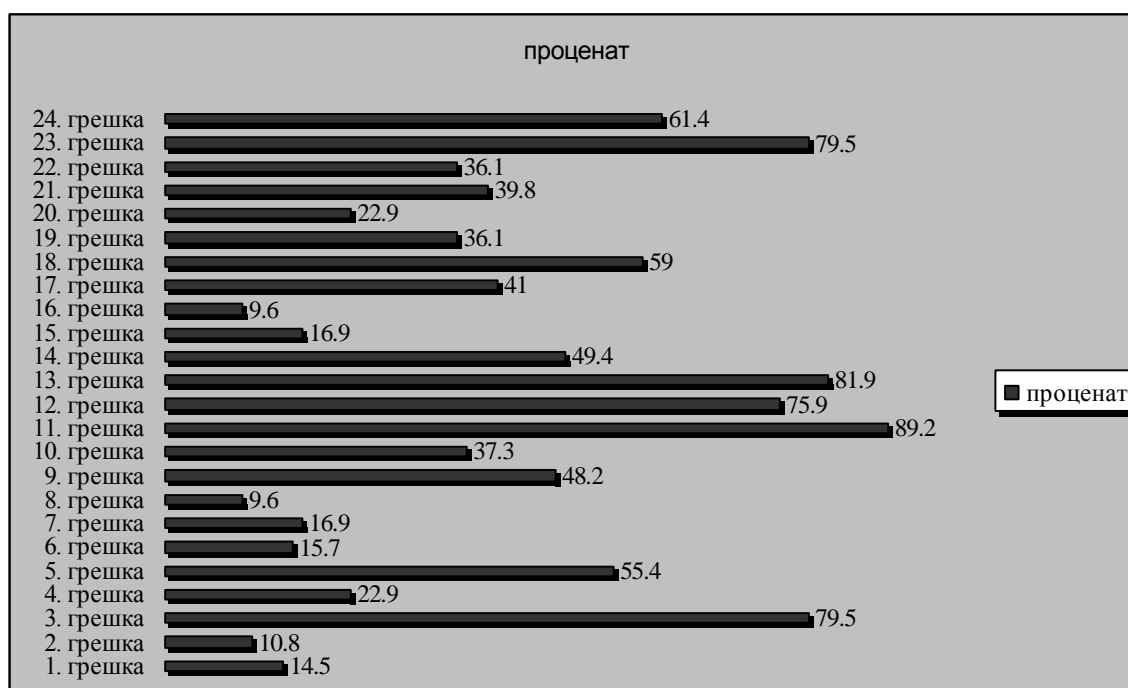
Грешка која се јавила у највећем проценту је грешка број 11 (супституција консонаната по звучности). Њу смо уочили код чак 74 ученика (89,2%). Затим следи тринаеста грешка (адиција гласова) која се појавила код 68 ученика (81,9%). У истом проценту појавиле су се две грешке (трећа и двадесет трећа, тј.

изостављање слова или слогова у речима и поремећај логичког читања са одговарајућом интонацијом и акцентуацијом) код 66 ученика (79,5%).

Грешке које су се појавиле у најмањем броју (код 8 ученика или 9,6%) су осма и шеснаеста (понављање целих речи пре преласка на следеће слово и инверзија речи).

Грешку број 16 (инверзија речи) не праве ученици шестог, седмог и осмог разреда, грешку број 20 (замена речи бесмисленом лексемом) не праве ученици осмог, али је праве сви ученици трећег и четвртог разреда.

Графикон 20 Број и врсте направљених грешака при читању текста



Уочено је да приликом читања текста "Само један снежни дан" далеко већи број ученика користи гест и дактилологију при читању 61 ученик (73,5 %), док 22 ученика (26,5 %) ученика не користи.

Уочили смо и повезаност између употребе знаковног језика и дактилологије при читању и броја и врсте направљених грешака. Тако, грешке број 3 (изостављање слова или слогова у речима), 13 (адиција гласова и слогова), 23 (поремећај логичког читања са одговарајућом интонацијом и акцентуацијом) и 24 (недостатак осмишљавања текста-потпуно или делимично неразумевање

садржаја) праве сви ученици који при читању нису користили знаковни језик и дактилологију.

Код грешке број 14 (изговор неутралног вокала), није уочена повезаност између коришћења знаковног језика и дактилологије при читању. Хи-квадрат тест није значајан ( $\chi^2 = 1.125$  (df=1),  $p = .289$ ), што значи да су две варијабле независне.

Код грешке број 21 (замена речи другом речју), није уочена повезаност између коришћења знаковног језика и дактилологије при читању. Хи-квадрат тест није значајан ( $\chi^2 = 2.733$  (df=1),  $p = .098$ ), што значи да су две варијабле независне.

Код грешака број 4 (изостављање консонантских скупина), 5 (изостављање или замена малих-функционалних речи), 10 (супституција консонаната по облику), 17 (метатеза), 19 (прекиди усред речи, слоговног читања), 20 (замена речи бесмисленом лексемом) и 22 (зауостављање усред синтагме-нелогично одвајање речи) добијене су статистички значајне вредности Хи-квадрат теста, што значи да код њих постоји повезаност између коришћења геста и дактилологије при читању (варијабле нису независне).

Andrews и Mason (1986) расправљају о томе да глува деца која која флуентно користе знаковни језик и дактилологију уче да читају тако што асоцијацијама повезују штампане речи са њиховим знацима.

Прву грешку *непознавање, мешање слова* направило је 14,5% ученика. Ова грешка се у највећем броју случајева јавила код ученика трећег разреда (5), затим код 2 ученика четвртог разреда, 3 ученика петог и код по једног ученика шестог и седмог разреда. Код ученика осмог разреда ова грешка није уочена. Проблеми у препознавању слова и њиховом мешању углавном су се јављали при читању африката и фрикатива (*ч-ц; ч-ћ; ж-з*).

Другу грешку *тешкоће у повезивању слова (тешкоће преласка с консонанта на вокал и обратно)* направило је 10,8% ученика. Ова грешка се у највећем броју случајева јавила код ученика трећег разреда (4), затим код 2 ученика четвртог разреда, једног ученика петог и 2 ученика шестог разреда. Код ученика седмог и осмог разреда ова грешка није уочена.

Трећу грешку *изостављање слова или слогова у речима* направило је 79,5% ученика. Ова грешка се појавила код 13 ученика трећег, 12 ученика четвртог и



петог разреда, 13 ученика шестог, 11 седмог и код 5 ученика осмог разреда. Карактеристичне грешке биле су: планини-плани, пла; ура-ра; почео-поче; распусту-распу; освануо-овануо; снег-нег; најлепши-најлеп, лепши.

Четврту грешку *изостављање консонантских скупина* направило је 22,9% ученика. Ова грешка се јавила код по 4 ученика трећег и петог разреда, код по 5 ученика четвртог и шестог разреда и код 1 ученика осмог разреда (у седмом разреду ова грешка није уочена). Грешке које смо уочили су: основаца-ооваца; општа-опа; распусту-раусту.

Грешку број 5, *изостављање или замена малих (функционалних речи)*, направило је 55,4% ученика. Она се појавила код по 9 ученика трећег и четвртог разреда и код по 7 ученика петог, шестог, седмог и осмог разреда. Које су то функционалне-мале речи које су се најчешће изостављале или замењивале? То су: *им* замењено са *на* или *ми*; *су*-изостављено или замењено са *у*; *у-од* или *је*; *се-је*, *до-на* или *од*; *за*-изостављено или замењено са *на*; *на-та*; *као*-изостављено; *је*-изостављено.

Шесту грешку *повнављање почетних слова или слогова* направило је 15,7% ученика (и то 1 ученик трећег разреда, 5 ученика четвртог, 3 ученика петог, по 2 ученика шестог и седмог, док у осмом разреду ова грешка није уочена). Уочене грешке су: распуста - рараспушта; одмаралишту - ододмаралишту; планини-плапланини; снежни - снеснежни.

Седму грешку *повнављање већ прочитаног дела речи* направило је 16,9% ученика (и то: 3 ученика трећег разреда, 4 ученика четвртог и петог разреда, три ученика шестог и ниједан ученик седмог и осмог разреда. Уочене грешке биле су: пробудио-пробу-пробудио; најлепши-најлеп-најлепши; распусту-распус-распусту.

Осму грешку *повнављање целих речи пре преласка на следеће слово* направило је 9,6% ученика, односно по 2 ученика трећег, четвртог и шестог разреда и по један ученик седмог и осмог разреда. Код ученика петог разреда ова грешка није уочена. Ова грешка јављала се углавном при читању кратких-функционалних речи: *је*, *на*, *као*, тако да је испитивач стицао утисак да је то повнављање одраз несигурности при читању.

Девету грешку *тешкоће у читању вишесложних речи* направило је 48,2% ученика (8 ченика трећег и петог разреда, 10 ученика четвртог, 7 шестог, 4

ученика седмог и 3 ученика осмог разреда). Речи које су углавном представљале проблем биле су: одмаралишту, изузетно, узвикнуо.

Десету грешку *супституција консонаната по облику* направило је 37,3% ученика (9 ученика трећег разреда, 4 ученика четвртог и седмог, 8 ученика петог, 5 шестог, 4 ученика седмог и код 1 ученика осмог разреда). Најчешће су се супституисали консонанти **н** са **л**, **к** са **х**, **н** са **м**, **ђ** са **ћ**, па су добијене следеће грешке: снег-слег; тако-тахо; дан-дам; ђак-ћак.

Једанаеста грешка *супституција консонаната по звучности* појавила се код чак 74 глувих и наглувих ученика (89,2%). Уочена је код по 12 ученика трећег, шестог и седмог разреда, 14 ученика четвртог и петог разреда-сви испитани ученици и код 10 ученика осмог разреда. Који су то консонанти који су се најчешће супституисали? Глас **з** гласом **с**, глас **ч** гласом **ж**, глас **г** гласом **к**. Овако су се читале поједине речи: зимског-симског; изузетно-исусетно; почео-пожео; снег-снег; најлепши-најлепжи; распуста-расбуста; изузетно-изузедно.

Дванаесту грешку *замена вокала другим вокалом* направило је 75,9% ученика (по 12 ученика трећег, четвртог и шестог разреда, 9 петог, 10 седмог и 8 осмог разреда). Уочене грешке биле су: најлепши-најлапши; било-бало; велики-велаки или валаки; али-ала, снежни-снижни.

Тринаесту грешку *адиција гласова и слогова* направило је 81,9% ученика (сви ученици трећег и четвртог разреда, 11 ученика петог, 8 шестог, 12 седмог и 10 осмог разреда). Најчешће се вршила адиција вокала на крају речи: дан-дана; снег-снега; већ-већа. Уочили смо и следеће грешке: отопио-отопиог; висини-внисини; метара-муетара; снежни-сниежни.

Четрнаесту грешку *изговор неутралног вокала* направило је 49,4% ученика (по 7 ученика трећег, четвртог, петог, шестог и седмог разреда и 6 ученика осмог разреда). Изговор неутралног вокала, као грешка при читању, појавио се подједнако на свим узрастима. Глуви и наглуви ученици су уметали неутрални вокал у свим деловима речи: снег-џнег; ђак-ђакџ; ипак-ипакџ; на-џна; метара-џметара.

Петнаеста грешка *инверзија слова или слогова* се појавила код 16,9% ученика (код 2 ученика трећег и четвртог разреда, 3 ученика петог и седмог, 4 ученика шестог разреда, док код ученика осмог разреда није уочена). Уочена је

код следећих речи: радосно-радонсо; најлепши-најлешип; распусту-растуспу; метара-мерата; висини-виниси.

Шеснаесту грешку *инверзија речи* направило је 9,6% ученика (по 2 ученика трећег и петог разреда и 3 ученика четвртог, док ову грешку нису правили ученици шестог, седмог и осмог разреда). Уочене грешке биле су: било је-је било; тако је-је тако; се већ-већ се.

Седамнаесту грешку *метатеза* направило је 41% ученика (6 ученика трећег разреда, по 7 ученика четвртог и шестог разреда, по 5 ученика петог и седмог разреда и 4 ученика осмог разреда). Карактеристичне грешке биле су: отопио-отоиоп; изузетно-изутнозе-зуизетно; сећању-сењућа, метара-мерата.

Осамнаесту грешку *прескакање или неадекватно читање бројева* направило је 59% ученика. Ову грешку направили су сви испитани ученици трећег и четвртог разреда и 8 ученика петог, 6 шестог, 7 седмог и 3 ученика осмог разреда. Међутим, уочили смо да правилно читање бројева представља проблем за глуве и наглуве ученике свих узраста. Уочено је да при читању они врло често прескачу бројеве. Такође, ученици који познају знаковни језик, показују мање проблема при правилном читању бројева. Грешке при читању бројева биле су: 640-шест четири нула, шездесет четири нула, шест четрдесет, шездесет четрдесет, шесто четири нула, шесто четресто, шесто четири, шесто четресто нула, четрдесет, сто шест четрдесет, шест четири; 320-три два нула, тридесет два нула, три двадесет, тридесет двадесет, триста два нула, триста двеста, тридесет два, триста двадесет нула, сто три двадесет, три два.

Деветнаесту грешку *прекиди усред речи, слоговног читања* направило је 36,1% ученика (6 ученика трећег, 7 четвртог, 4 петог, седмог и осмог разреда и 5 ученика шестог). При читању смо уочили следеће грешке: радост-радо..с..т или рад..ост; одмаралишту-одма..ралиш..ту; најлепши-најлеп..ши.

Двадесету грешку *замена речи бесмисленом лексемом* направило је 22,9% ученика. Ова грешка се у највећем броју јавља код ученика трећег и четвртог разреда (код по 5 ученика), код 2 ученика петог, 3 шестог, 4 седмог, док се у осмом разреду није појавила. Грешке су биле: отопио-отои; дечјем-дисим; подне-попо; сећању-сешиани или тетањ; који-ки; изузетно-иненот или итут; свечано-сечо; снежни-слени или тнетни; овој-оваћ.

Двадесет прву грешку *замена речи другом речју* направило је 39,8% ученика. Ова грешка се најчешће јавила код ученика трећег (9) и четвртог разреда (8), а најмање код ученика осмог разреда (3), док се појавила код по 4 ученика петог и седмог разреда и 5 ученика шестог разреда. Замена речи другом речју јављала се код готово свих речи у оквиру прочитаног текста. Грешке су биле: једини-једни-једнини-један; остао-иста; свечано-светло; радосно-радно; сећању-срећан-срећа; подне-поподне; радост-разговор-радити-ради; до-од; дечјем-дечаку; радосно-родно-ратко; тако-како; кратка-краја; као-ако; висини-високо; им-му; остао-устао; као-кока, снежни-свежи; ђак-дечак; зимског-зима; овој-ова; отопио-топи-отишао; најлепши-лепо; одмаралишту-одмор; општа-пошта; остао-остави. Код ученика осмог разреда појавиле су се три грешке: поподне-подне; радост-ради; отопио-отишао.

Двадесет другу грешку *заустављање усред синтагме (нелогично одвајање речи)* направило је 36,1% ученика (по 7 ученика трећег и шестог разреда, 4 ученика четвртог, по 5 ученика петог и седмог и код 2 ученика осмог разреда).

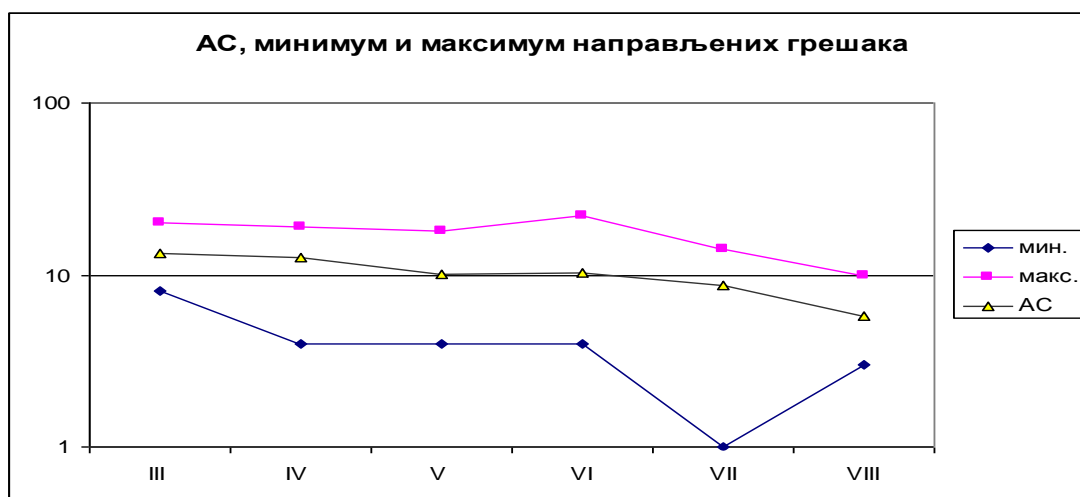
Двадесет трећу грешку *поремећај логичког читања са одговарајућом интонацијом и акцентуацијом* направило је 79,5% ученика. Ову грешку направили су сви ученици трећег разреда, 13 ученика четвртог, по 10 ученика петог и седмог разреда, 11 ученика шестог и 9 ученика осмог разреда. Можемо рећи да смо појаву ове грешке и очекивали у високом проценту, с обзиром на то да су текст читали глуви и наглуви ученици који немају способност аудитивне контроле сопствене интонације, мелодије говора и адекватне акцентуације.

Двадесет четврту грешку *недостатак осмишљавања текста (потпуно или делимично неразумевање садржаја)* направило је 61,4% ученика. Ова грешка је у нешто мањем броју уочена код ученика осмог разреда (4), док се појавила код 10 ученика трећег, 12 ученика четвртог, 8 ученика петог и седмог разреда и 9 ученика шестог разреда. Уочили смо да, при читању текста, ученици углавном читају механички, често погађају речи, мењају њихово значење, тако да испитивач стиче утисак да уопште не разумеју садржај приче.

Димић (1997) сматра да особе оштећеног слуха упоредо уче говор, језик и читање и да због тога постоје тешкоће и одступања у односу на чујуће вршњаке. Њихово читање карактерише: некоректна артикулација, поремећена интонација и

акцентуација, неправилна мелодија и ритам речи и реченица, прекидање изговора усред речи и реченица, неразумљивост прочитаног због великог броја грешака, механичко читање без разумевања, смањена брзина читања (2-5 пута у зависности од узраста, степена оштећења слуха и успеха), смањена концентрација и пажња и недостатак мотивације.

Графикон 21 Аритметичка средина, минимум и максимум направљених грешака при читању текста код ученика различитих разреда



Посматрајући аритметичке средине, као и минимум и максимум направљених грешака код ученика различитог узраста уочили смо да број направљених грешака са узрастом опада. Са бројем година школовања смањује се број грешака, тако да најмање грешака праве ученици осмог разреда АС 5,79 са СД 2,155. Највећи број грешака при читању праве ученици трећег разреда АС 13,38 са СД 3,841. Међутим, разлике које су се показале као статистички значајне су уочене при поређењу резултата ученика трећег са ученицима седмог и осмог разреда ( $p=0,01$ ), четвртог са ученицима седмог и осмог разреда ( $p=0,03$  и  $0,01$ ), затим ученика петог и осмог разреда, шестог и осмог и седмог и осмог разреда. Исти тренд уочава се и при посматрању минималног и максималног броја направљених грешака. Овај број, такође, опада са узрастом (са изузетком код ученика шестог разреда где се благо повећава максималан број направљених грешака, износи 22).

Када посматрамо број и врсте грешака код ученика са различитим степеном оштећења слуха уочавамо да ученици свих пет група оштећења праве сличне грешке у читању, с тим да се учесталост грешака донекле повећава са тежином оштећења, тј. што је виши степен оштећења слуха грешке су бројније. Најчешће и најбројније грешке су: супституција консонаната по звучности, адиција гласова и слогова, замена вокала другим вокалом, поремећај логичког читања са одговарајућом интонацијом и акцентуацијом, недостатак осмишљавања текста (потпуно или делимично неразумевање садржаја).

У зависности од степена оштећења слуха уочили смо да најмањи број грешака при читању текста праве ученици са КИ (АС 8,71), док највећи број грешака праве ученици са умерено тешким оштећењем слуха (АС 12,22). Када посматрамо минимум и максимум направљених грешака уочавамо да се најмањи број грешака појавио код ученика са тешким оштећењем слуха (1), а највећи код ученика са врло тешким оштећењем (22). Међутим, статистички значајне разлике, при поређењу аритметичких средина, код ученика са различитим степеном оштећења слуха нису уочене.

У свом истраживању Harris и Terlektsi (2011) долазе до резултата да највиши ниво читања остварују деца са слушним апаратима. Они су испитивали укупно 86 глуве деце узраста између 12 и 16 година који су похађали школе за глуве, специјална одељења у оквиру редовних школа и редовне школе. Трећина деце користила је слушне апарате, трећина је била имплантирана пре треће године, док је трећина била имплантирана касније. Формиране су три групе деце у односу на узраст и невербални коефицијент интелигенције. Група деце са слушним апаратима показала је најбоље резултате. Такође је утврђено да ниво читања није повезан са временом настанка глувоће и степеном губитка слуха, али је утврђена повезаност између нивоа читања и присуства фонетских грешака у правопису. Ту су дошле до изражаја разлике у образовном амбијенту, јер се већи број грешака појавио код деце која се образују у редовним школама и специјалним одељењима при редовним школама (код деце са уграђеним кохлеарним имплантом).

Када анализирамо врсте направљених грешака, у зависности од степена оштећења слуха, уочавамо:

1. код ученика са КИ нису се појавиле следеће грешке: понављање почетних слова или слогова (6. грешка), понављање већ прочитаног дела речи (7. грешка), инверзија слова или слогова (15. грешка), инверзија речи (16. грешка);

2. код ученика са умерено тешким оштећењем слуха није се појавила грешка број 2-тешкоће у повезивању слова (тешкоће преласка с консонанта на вокал и обратно);

3. код ученика са тоталном глувоћом нису уочене грешке број 8 и 16 (повнављање целих речи пре преласка на следеће слово и инверзија речи).

Прву грешку *непознавање, мешање слова* направило је 14,5% ученика (од тога 1,2% ученика са КИ, 2,4% ученика са умерено тешким оштећењем, 6% ученика са тешким оштећењем, 3,6% ученика са врло тешким оштећењем и 1,2% ученика са тоталном глувоћом).

Другу грешку *тешкоће у повезивању слова (тешкоће преласка с консонанта на вокал и обратно)* направило је 10,8% ученика (од тога 2,4% ученика са КИ, 1,2% ученика тешким оштећењем, 6% са врло тешким оштећењем и 1,2% ученика са тоталном глувоћом, док се код ученика са умерено тешким оштећењем ова грешка није појавила).

Трећу грешку *изостављање слова или слогова у речима* направило је 79,5% ученика (од тога 6% ученика са КИ, 8,4% ученика са умерено тешким оштећењем, 20,5% ученика са тешким, 37,3% ученика са врло тешким и 7,2% ученика са тоталном глувоћом).

Четврту грешку *изостављање консонантских скупина* направило је 22,9% ученика (од тога 1,2% ученика са КИ, 2,4% ученика са умерено тешким оштећењем, 6% ученика са тешким, 10,8% ученика са врло тешким и 2,4% ученика са тоталном глувоћом).

Грешку број 5, *изостављање или замена малих (функционалних речи)*, направило је 55,4% ученика (од тога 3,6% ученика са КИ, 8,4% ученика са умерено тешким оштећењем, 13,3% ученика са тешким оштећењем, 24,1% са врло тешким и 6% ученика са тоталном глувоћом).

Шесту грешку *повнављање почетних слова или слогова* направило је 15,7% ученика (код ученика са КИ ова грешка се није појавила, појавила се код 6%

ученика са умерено тешким, 4,8% ученика са тешким, 3,6% ученика са врло тешким и код 1,2% ученика са тоталном глувоћом).

Седму грешку *понављање већ прочитаног дела речи* направило је 16,9% ученика (код ученика са КИ ова грешка се није појавила, појавила се код 3,6% ученика са умерено тешким, 4,8% ученика са тешким, 7,2% ученика са врло тешким и код 1,2% ученика са тоталном глувоћом).

Осму грешку *понављање целих речи пре преласка на следеће слово* направило је 9,6% ученика (од тога се појавила код 1,2% ученика са КИ и умерено тешким оштећењем, 2,4% ученика са тешким, 4,8% ученика са врло тешким оштећењем, док код ученика са тоталном глувоћом ова грешка није уочена).

Девету грешку *тешкоће у читању вишесложних речи* направило је 48,2% ученика (од тога 4,8% ученика са КИ и умерено тешким оштећењем, 12% ученика са тешким, 24,1% ученика са врло тешким и 2,4% ученика са тоталном глувоћом).

Десету грешку *супституција консонаната по облику* направило је 37,3% ученика (од тога 1,2% ученика са КИ, 4,8% ученика са умерено тешким, 13,3% ученика са тешким оштећењем, 15,7% ученика са врло тешким и 2,4% ученика са тоталном глувоћом).

Једанаеста грешка *супституција консонаната по звучности* појавила се код чак 74 глувих и наглувих ученика (89,2%). Од тога је уочена код 7,2% ученика са КИ и тоталном глувоћом, 10,8% ученика са умерено тешким оштећењем, 21,7% ученика са тешким оштећењем, 42,2% ученика са врло тешким оштећењем слуха.

Дванаесту грешку *замена вокала другим вокалом* направило је 75,9% ученика (од тога 6% ученика са КИ и тоталном глувоћом, 8,4% ученика са умерено тешким оштећењем, 19,3% ученика са тешким оштећењем и 36,1% ученика са врло тешким оштећењем слуха).

Тринаесту грешку *адисија гласова и слогова* направило је 81,9% ученика (од тога 7,2% ученика са КИ, 10,8% ученика са умерено тешким оштећењем, 22,9% ученика са тешким оштећењем, 36,1% ученика са врло тешким оштећењем и 4,8% ученика са тоталном глувоћом).

Четрнаесту грешку *изговор неутралног вокала* направило је 49,4% ученика (од тога 2,4% ученика са КИ, 3,6% ученика са умерено тешким оштећењем, 13,3%



ученика са тешким, 25,3% ученика са врло тешким и 4,8% ученика са тоталном глувоћом).

Петнаеста грешка *инверзија слова или слогова* се појавила код 16,9% ученика (код ученика са КИ ова грешка се није појавила, појавила се код 2,4% ученика са умерено тешким оштећењем, 6 % ученика са тешким, 4,8% ученика са врло тешким и 3,6% ученика са тоталном глувоћом).

Шеснаесту грешку *инверзија речи* направило је 9,6% ученика (код ученика са КИ и ученика са тоталном глувоћом ова грешка се није појавила, уочена је код 3,6% ученика са умерено тешким и врло тешким оштећењем и код 2,4% ученика са тешким оштећењем слуха).

Седамнаесту грешку *метатеза* направило је 41% ученика (1,2% ученика са КИ, 6 % ученика са умерено тешким оштећењем, 9,6% ученика са тешким, 19,3% ученика са врло тешким оштећењем и 4,8% ученика са тоталном глувоћом).

Осамнаесту грешку *прескакање или неадекватно читање бројева* направило је 59% ученика (3,6% ученика са КИ и тоталном глувоћом, 7,2% ученика са умерено тешким оштећењем, 15,7% ученика са тешким и 28,9% ученика са врло тешким оштећењем слуха).

Деветнаесту грешку *прекиди усред речи, слоговног читања* направило је 36,1% ученика (3,6% ученика са КИ, умерено тешким оштећењем и тоталном глувоћом, 12% са тешким оштећењем, 13,3% са врло тешким оштећењем).

Двадесету грешку *замена речи бесмисленом лексемом* направило је 22,9% ученика (1,2% ученика са КИ и тоталном глувоћом, 6% ученика са умерено тешким оштећењем, 4,8% ученика са тешким и 9,6% ученика са врло тешким оштећењем слуха).

Двадесет прву грешку *замена речи другом речју* направило је 39,8% ученика (и то 2,4% ученика са КИ, 7,2% ученика са умерено тешким, 10,8% ученика са тешким, 15,7% ученика са врло тешким оштећењем и 3,6% ученика са тоталном глувоћом).

Двадесет другу грешку *заустављање усред синтагме (нелогично одвајање речи)* направило је 36,1% ученика (и то 6% ученика са КИ, 3,6% ученика са умерено тешким оштећењем, 9,6% ученика са тешким, 14,5% ученика са врло тешким и 2,4% ученика са тоталном глувоћом).

Двадесет трећу грешку *поремећај логичког читања са одговарајућом интонацијом и акцентуацијом* направило је 79,5% ученика (и то 6% ученика са КИ и тоталном глувоћом, 9,6% ученика са умерено тешким оштећењем, 20,5% ученика са тешким и 37,3% ученика са врло тешким оштећењем слуха).

Двадесет четврту грешку *недостатак осмишљавања текста (потпуно или делимично неразумевање садржаја)* направило је 61,4% ученика (4,8% ученика са КИ, 7,2% ученика са умерено тешким оштећењем, 13,3% ученика са тешким, 30,1% ученика са врло тешким и 6% ученика са тоталном глувоћом).

Димић и Кљаић (2011б) у свом истраживању нису уочиле значајније разлике у техници читања и разумевању прочитаног између деце са слушним апаратима и деце са кохлеарним имплантом. Обе групе ученика највише проблема имале су са читањем вишесложних речи, које су при читању раздвајали на слоге и шчитавали, или су испред њих застајкивали. Овакве грешке утичу на разумевање прочитаног јер се ученици при читању концентришу на изоловану реч и губе ток и смисао прочитаног. Код деце са слушним апаратима уочен је нешто већи број омисија и додавања слова и слогова током читања. Овакве грешке могу бити одраз непажње, али и знак слабо развијеног речника или читања без разумевања. Обе групе ученика показују слабо разумевање текста (30% код деце са слушним апаратима, а код деце са кохлеарним имплантом је још ниже).

Кљаић (2011) је утврдила да је највише тешкоћа уочено при читању вишесложних речи. Посебан проблем представља поштовање интерпункцијских знакова.

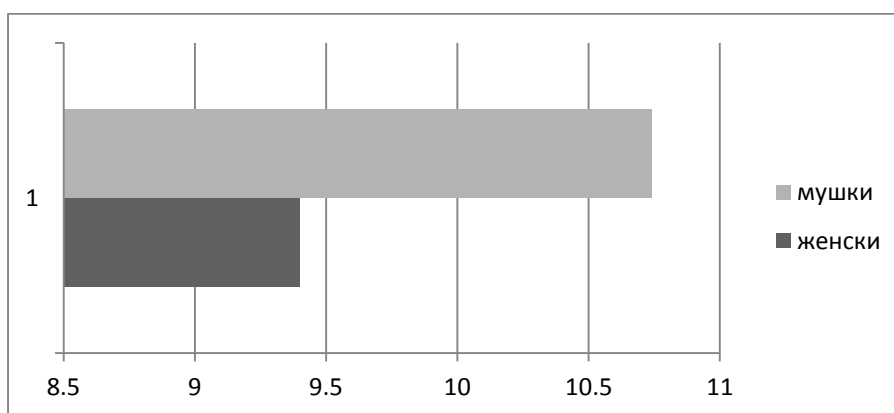
Кузмановић-Јурчевић (2010) је испитивала разумљивост говора при читању и дошла до закључка да постоји утицај степена оштећења слуха и успеха из матерњег језика на разумљивост говора при читању, док узраст и пол немају утицаја на разумљивост прочитаних реченица. Најбројнија су била артикулациона одступања, неадекватна интонација и акцентуација речи и реченица, некоректна реченична мелодија, застајкивање и прекиди усред речи, прављење беспотребних пауза...

Графикон 22 Просечан број направљених грешака код ученика са различитом оценом из српског језика



Када посматрамо број направљених грешака код ученика са различитом оценом из српског језика уочавамо високо статистички значајне разлике  $p=0,01$  у поређењу резултата ученика са довољном и добром, врло добром и одличном оценом, затим ученика са добром и врло добром и одличном оценом и ученика са врло добром и одличном оценом. Ученици са довољном оценом, као што је и очекивано, праве највећи број грешака, а што је виша оцена број грешака се смањује.

Графикон 23 Просечан број направљених грешака код ученика различитог пола



Девојчице су, при читању текста "Само један снежни дан" направиле нешто мањи број грешака од дечака. Минимум направљених грешака код њих износи 1, а максимум 21 (код дечака је минимум 3,а максимум 22).

Након што смо Тродимензионалним тестом читања (С. Владисављевић) утврдили колики је број и врста грешака које праве глуви и наглуви ученици приликом читања, интересовало нас је и колики је степен разумевања прочитаног текста. Такође нас је интересовало да ли узраст, степен оштећења слуха, оцена из српског језика и пол утичу на степен разумевања прочитаног и како. Ученицима је дат задатак да једанпут наглас прочитају текст "Само један снежни дан", а да затим препричају његов садржај. Број наведених чињеница којима смо процењивали степен разумевања прочитаног био је максимално 10.

Разумевање текста представља сложен процес који се састоји из мисаоних операција анализе и синтезе, анализа врши припрему за разумевање текста, док синтеза представља завршни моменат у самом разумевању. Фактори који утичу на разумевање су: блискост садржаја са знањем и искуством онога што чита, познавање и разумевање значења речи у тексту, мисаона повезаност речи у реченици, реченица у одељку, а одељака у целину, композиција текста и стил. Међутим, за потпуно разумевање неопходан је језички елеменат кога нема у тексту, већ га ми својом језичком способношћу обрађујемо и тако долазимо до коначног разумевања. Значење и порука текста се добијају у дубинским језичким структурама. Одлика добрих читалаца је да у читању иду од једног до другог значења и тако прате текст. Глуви и наглуви ученици покушавају до значења да дођу тако што иду од речи до речи задржавајући се на површинским структурама реченице, па самим тим не прате значење (Димић, 1997).

Читање није само себи сврха. Након прочитаног текста, у раду са глувом и наглувом децом, требало би утврдити степен његове усвојености. Проблем читања тако постаје проблем разумевања написаног (King, Quigley, 1985).

За разумевање текста неопходно је да особа познаје и разуме око 90-95% речи у тексту (Nagy, Scott, 2000).

Димић (1997) истиче да већина ученика оштећеног слуха никада не усаврше читање и не дођу до фазе доброг и вештог читача који повезује значење и смисао прочитаног.

Графикон 24 Статистичка значајност разлика у постигнућима ученика при разумевању текста у оквиру писаног, говорног и знаковног израза



Најбоље резултате у разумевању текста глуви и наглуви ученици остварују у оквиру знаковног језика АС 4,82 СД 2,509. Најслабији резултати остварени су у оквиру писаног језичког израза АС 2,19 СД 1,777.

Приликом поређења постигнућа ученика у разумевању прочитаног текста висока статистичка значајност је уочена у оквиру поређења писани-говорни језички израз (у корист говорног), писани-знаковни (у корист знаковног) и говорни-знаковни (у корист знаковног израза). Све добијене разлике су високо статистички значајне ( $p=0,01$ ).

У оквиру сва три аналогна облика изражавања са узрастом (бројем година школовања) расте и минималан и максималан број датих чињеница.

У оквиру писаног израза најслабије резултате остварују ученици трећег разреда. Минималан број датих чињеница износи 0, а максималан 3, док најбоље резултате остварују ученици осмог разреда минималан број датих чињеница износи 1, а максималан 7.

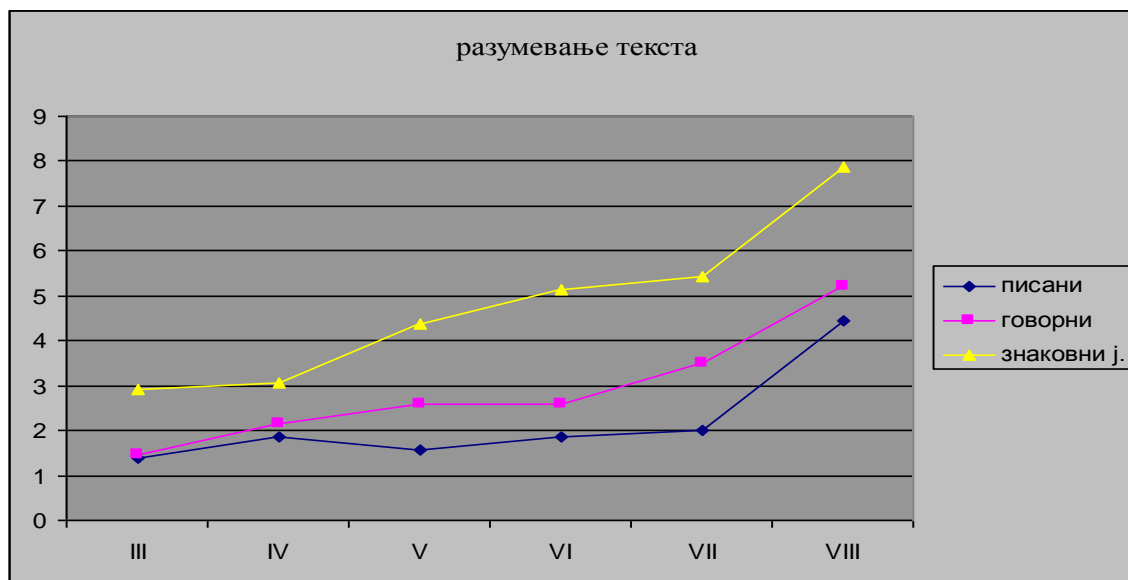
У оквиру говорног израза, код ученика трећег разреда, минималан број датих чињеница је 0, а максималан 4, док највећи број чињеница дају ученици осмог разреда (минимум 3, а максимум 8).

Најбољи резултати остварују се у оквиру знаковног израза. У оквиру знаковног језика, код ученика трећег разреда, минималан број датих чињеница је

1, а максималан 5, док ученици осмог разреда дају минимално 6 чињеница, а максимално 10.

Kovačević и Isaković (2010) сматрају да се боље разумевање фабуле и поступака ликова у бајкама уочава у оквиру препричавања путем знаковног језика. Ту је добијен већи број реченица, него у оквиру вербалне и писане продукције. Такође, дечје реченице, исказане путем знаковног језика, су повезаније и њихов мисаони ток адекватније прати радњу и поступке ликова.

Графикон 25 Просечна постигнућа ученика различитих разреда у разумевању прочитаног текста



Најбољи резултати, на свим узрастима, остварени су у оквиру знаковног језичког израза. У оквиру њега ученици дају највећи број чињеница и показују највеће разумевање прочитаног текста. Такође, у оквиру знаковног језика уочава се сталан пораст постигнућа ученика (посматрано од узраста трећег до узраста осмог разреда). Добијене разлике, у односу на усмени и писани говор, су високо статистички значајне ( $p=0,01$ ).

Слабији резултати, на свим узрастима, остварени су у оквиру говорног израза (статистички значајне разлике, у односу на знаковни и писани израз,  $p=0,01$ ). У оквиру говора, се такође са узрастом уочава пораст постигнућа, са

изузетком на узрасту петог и шестог разреда, где се постигнућа ученика готово изједначавају.

Најслабији резултати, на свим узрастима, остварени су у оквиру писаног израза (статистички значајне разлике у односу на говор и знаковни израз,  $p=0,01$ ). Овде са узрастом уочавамо највећа позитивна и негативна одступања. Ученици трећег и петог разреда остварују приближно исте резултате, затим ученици четвртог, шестог и седмог разреда, док се нагли пораст постигнућа уочава једино код ученика осмог разреда. Такође, највише вредности стандардних девијација уочене су у оквиру писаног израза. Оне показују колико су велике индивидуалне разлике ученика у оквиру писања и колико је овај начин комуникације и преношења информација уствари тежак за глуве и наглуве особе.

Како са узрастом расту постигнућа глувих и наглувих ученика у разумевању текста, у оквиру аналогних облика изражавања, најбоље нам говоре добијене статистички значајне разлике на одређеним узрастима.

У оквиру знаковног израза статистички значајне разлике уочене су у поређењу резултата ученика следећих разреда: трећег и петог (ниво 0,02), трећег и шестог (ниво 0,01), трећег и седмог (ниво 0,01) и трећег и осмог (ниво 0,01); четвртог и шестог (ниво 0,02), четвртог и седмог (ниво 0,01) и четвртог и осмог (ниво 0,01); петог и осмог (ниво 0,01); шестог и осмог (ниво 0,01) и седмог и осмог (ниво 0,01).

У оквиру говорног израза статистички значајне разлике уочене су у поређењу резултата ученика следећих разреда: трећег и седмог (ниво 0,01), трећег и осмог (ниво 0,01); четвртог и седмог (ниво 0,02), четвртог и осмог (ниво 0,01); петог и осмог (ниво 0,01); шестог и осмог (ниво 0,01) и седмог и осмог (ниво 0,01).

У оквиру писаног израза статистички значајне разлике уочене су у поређењу резултата ученика следећих разреда: трећег и осмог (ниво 0,01); четвртог и осмог (ниво 0,01); петог и осмог (ниво 0,01); шестог и осмог (ниво 0,01) и седмог и осмог (ниво 0,01).

Уочене су умерене и високе високо статистички значајне корелације између разумевања текста у оквиру писаног, говорног и знаковног израза. То значи да су писани, говорни и знаковни израз статистички значајно повезани и да

боља постигнућа у једном од њих доводе до бољих постигнућа у осталим видовима изражавања, тј. да развијенији знаковни израз утиче на боље резултате у писаном и говорном изразу (супротно ранијим ставовима да знаковни језик успорава развој говора).

Klima, Bellugi (1979) су пронашли да глува деца имају тешкоћу да диференцирају различите написане речи оних појмова чији су знаци изузетно слични (аутори дају пример: “vote” и “tea”).

Кузмановић-Јурчевић (2008) је испитивала успешност ученика оштећеног слуха и ученика који чују у разумевању прочитаног садржаја, као и њихову способност препричавања. Артикулациона одступања и велики број грешака утицали су на појаву механичког читања. Добијени резултати указују да степен оштећења слуха, узраст и пол немају утицаја, док успех из матерњег језика има утицаја на разумевање прочитаног текста. Писани израз глувих и наглувих карактеришу некоректно написане реченице са пуно правописних грешака и аграматизама. Именице и глаголи су се најчешће само набрајали и стајали једни до других. Других врста речи није било. Појавиле су се и речи које нису биле везане за прочитани садржај. Доста ученика је запамтило бројеве, мада нису знали шта они тачно значе.

Сиромашан вокабулар (по величини али и дубини семантичког разумевања) код глувих и наглувих ограничава њихово разумевање при читању (Wauters, VanBon, Tellings, VanLeeuwe, 2006).

Читање представља сложен психолошки процес, који захтева способност анализе, синтезе, усвајање целине и рашчлањивање на елементе, уз процес схватања речи, односно разумевање прочитаног. Важна компонента у процесу читања је техника читања, од које у великој мери зависи и процес разумевања прочитаног. Када неко "лоше" чита пажња и концентрација биће усмерене искључиво на артикулацију, течно читање, без грешака, док ће схватање смисла прочитаног остати по страни. Због тога се у почетном читању велика пажња поклања савладавању технике читања-познавање елемената писане речи, слова, повезивање слова у речи и реченице, да би се на крају примљена информација



објединила мисаоним процесима и разумео прочитани садржај (Beck, Carpenter, 1986).

**Резултати глувих и наглувих ученика у разумевању прочитаног текста "Само један снежни дан"-анализа по појединачним чињеницама добијеним у писаном, говорном и знаковном изразу**

Анализирајући резултате глувих и наглувих ученика у препричавању прочитаног текста уочили смо да чињенице које смо навели најчешће нисмо добијали у понуђеном облику. Међутим, добијене одговоре смо прихватили, јер су нам и у делимично измењеном облику, указивали на разумевање одређеног дела текста. Такође, током нашег истраживања уочили смо да се глуви и наглуви ученици углавном труде да механички меморишу одређене сегменте текста, нарочито почетног дела, а да су затим, како се текст ближио крају постепено губили мотивацију и пажњу. Углавном су читали механички, са великим бројем грешака, које су им у великој мери отежавале разумевање прочитаног. Неки ученици су приликом препричавања користили раније научене фразе, које нису имале никакве везе са прочитаним текстом, нпр. време је лепо, време је сунчано, деца праве Снешка, распуст, идемо на море. Овакве "грешке" су се у знатно већем броју јавиле у ученичком писаном изразу. Један број ученика је меморисао, запамтио, бројеве који су се појавили у тексту (640 ђака основаца и 320м висока планина), али при препричавању нису знали да објасне шта ти бројеви означавају. Ови бројеви су више коришћени при препричавању у писаном изразу, вероватно због тога што су их ученици само визуелно меморисали, а затим преносили на папир без разумевања.

Писани израз глувих и наглувих ученика карактерише углавном пуко набрајање запамћених чињеница, без икаквог логичког следа. То су углавном именице, које су често биле неправилно написане нпр.: сенг (снег), мланину (планину), зимаско рапут (зимски распуст), викосо (високој), дешијам (дечјем), опото (отопио), свешоно (свечано), радостни (радосно), оштап (општа), најлепа (најлепши), разбуст (распуст). Неки ученици су користи непотпуне, некоректно написане реченице нпр.: Напољу време зима.; Напоље зима хладни сенг.; За време зимски.; Ђак пробуди зима.; Деца радост.; Дан свешоно.; Време зима 620.; 340 метар сенг.; Дан играју Снешко Белић.; Снешко много отопи.; За време деца

одмор., Деца дечак девојчица игра сенг.

Прва чињеница: један снежни дан

Приликом препричавања текста "Само један снежни дан" мали број испитаних ученика је употребио прву чињеницу у потпуности. Због тога смо као тачне признавали и одговоре: *један дан, снег дан, дан.*

Прву чињеницу **један снежни дан** употребило је 8 (9,6%) ученика у писаном изразу, 16 (19,3%) ученика у говору и 34 (41%) ученика у знаковном изразу.

Када посматрамо употребу појединачних чињеница по разредима видимо да је прву чињеницу **један снежни дан** употребило:

- у писаном изразу, по 3 ученика петог и осмог разреда и по 1 ученик шестог и седмог разреда (ову чињеницу није употребио ниједан ученик трећег и четвртог разреда у свом писаном изразу);
- у говору, употребио је 1 ученик трећег разреда, по 4 ученика петог, седмог и осмог разреда и 3 ученика шестог разреда (ниједан ученик четвртог разреда је није употребио у говору);
- у знаковном изразу, по 2 ученика трећег и четвртог разреда, 4 ученика петог, 9 ученика шестог, 7 ученика седмог и 10 ученика осмог разреда.

Друга чињеница: зимски распуст

Мали број испитаних ученика је употребио другу чињеницу **зимски распуст**. Због тога смо као тачан одговор признавали када су даване речи *распуст* и *зима распуст*.

Другу чињеницу **зимски распуст** употребило је 37 (44,6%) ученика у писаном изразу, 47 (56,6%) ученика у говору и 64 (77,1%) ученика у знаковном изразу.

Када посматрамо употребу појединачних чињеница по разредима видимо да је другу чињеницу **зимски распуст** употребило:

- у писаном изразу, по 4 ученика трећег, петог и шестог разреда, 6 ученика четвртог, 7 седмог разреда и 12 ученика осмог разреда;
- у говору, употребило је 3 ученика трећег разреда, 6 ученика четвртог, 9 петог разреда, по 8 ученика шестог и седмог разреда и 13 ученика осмог разреда;

- у знаковном изразу, 6 ученика трећег, 9 ученика четвртог разреда, по 12 ученика петог, шестог и седмог и 13 ученика осмог разреда.

Трећа чињеница: дечје одмаралиште

Трећу чињеницу **дечје одмаралиште** глуви и наглуви ученици углавном су давали као *одмаралиште* или *деца одмор* и те одговоре смо признавали као тачне.

Ову чињеницу је у оквиру писаног и говорног изрази дало 7 (8,4%) ученика, док је у оквиру знаковног језика дало 12 (14,5%) ученика.

Када посматрамо употребу појединачних чињеница по разредима видимо да је трећу чињеницу **дечје одмаралиште** употребило:

- у писаном изразу, 1 ученик четвртог разреда, 1 ученик седмог разреда и 5 ученика осмог разреда;
- у говору, 1 ученик четвртог разреда, 1 ученик седмог разреда и 5 ученика осмог разреда;
- у знаковном изразу, по 1 ученик четвртог, петог и седмог разреда, 3 ученика шестог разреда и 6 ученика осмог разреда.

Трећу чињеницу **дечје одмаралиште** није употребио ниједан ученик трећег разреда (у писаном, говорном и знаковном изразу) и ниједан ученик петог и шестог разреда у писаном и говорном изразу.

Четврта чињеница: на планину

Четврту чињеницу **на планину** глуви и наглуви ученици углавном су давали као *планина* или *планину* и те одговоре смо признавали као тачне.

Ову чињеницу је у оквиру писаног изрази дало 40 (48,2%) ученика, у оквиру говорног 48 (57,8%) ученика, док је у оквиру знаковног језика ову чињеницу употребило 60 ученика (72,3%).

Када посматрамо употребу појединачних чињеница по разредима видимо да је четврту чињеницу **на планину** употребило:

- у писаном изразу, 3 ученика трећег разреда, 4 четвртог, 6 петог, 7 шестог, 9 седмог и 11 осмог разреда;
- у говору, 4 ученика трећег, 5 четвртог, 7 петог, 8 шестог, 13 седмог и 11 ученика осмог разреда;
- у знаковном изразу, 9 ученика трећег разреда, 6 ученика четвртог, по 10 ученика петог и шестог, 13 седмог и 12 осмог разреда.

#### Пета чињеница: снег

Када посматрамо аналогне облике изражавања видимо да је пету чињеницу **снег** употребио је највећи број ученика. У писаном изразу 56 ученика (67,5%), у говору 66 ученика (79,5%), док је у знаку ову чињеницу дало чак 77 ученика (92,8%).

Када посматрамо употребу појединачних чињеница по разредима видимо да је пету чињеницу **снег** употребило:

- у писаном изразу, 6 ученика трећег, 8 четвртог, 7 петог, 12 шестог, 9 седмог и 14 осмог разреда;
- у говору, 7 ученика трећег, 10 четвртог, 9 петог, 12 шестог и по 14 ученика седмог и осмог разреда;
- у знаковном изразу, 12 ученика трећег, 11 четвртог, по 13 ученика петог и седмог разреда, 14 шестог и 14 осмог разреда.

Чињеницу **снег** употребили су сви ученици шестог разреда у знаковном изразу, сви ученици седмог разреда у говору и сви ученици осмог разреда у оквиру сва три аналогна облика изражавања.

#### Шеста чињеница: радост

Учили смо да је појам *радост* за велики број ученика непознат и да у писању и говору користе појмове *весело*, *срећан*, *смеје*. У оквиру знаковног језика не постоји појам радост, као такав, већ се углавном користе синонимни знакови *весео*, *срећан*.

Овај појам је у писаном изразу дало 7 ученика (8,4%), у говору 12 (14,5%), а у знаковном изразу 27 (32,5%) ученика.

Када посматрамо употребу појединачних чињеница по разредима видимо да је шесту чињеницу **радост** употребило:

- у писаном изразу, по 1 ученик трећег и четвртог разреда и 5 ученика осмог разреда (ову чињеницу нису употребили ученици петог, шестог и седмог разреда у свом писаном изразу);
- у говору, 1 ученик четвртог разреда, 2 ученика седмог разреда и 9 ученика осмог разреда (ову чињеницу у говору нису употребили ученици трећег, петог и шестог разреда);
- у знаковном изразу, 2 ученика трећег разреда, 1 ученик четвртог, по 4

ученика петог и седмог разреда, 3 ученика шестог и 13 ученика осмог разреда.

Седма чињеница: **ђак који се први пробудио**

Седму чињеницу **ђак који се први пробудио** су у потпуности тачно употребила 2 ученика седмог и један ученик осмог разреда у писаном и говорном изразу. Остали ученици су при препричавању користили *ђак пробуди, ђак први пробуди, ђаци пробуди, ђаци се пробуди, ученик пробуди*.

Ову чињеницу употребило је 11 ученика у писаном изразу (13,3%), 26 ученика у говору (31,3%) и 58 ученика у знаковном изразу (69,9%).

Када посматрамо употребу појединачних чињеница по разредима видимо да је седму чињеницу **ђак који се први пробудио** употребило:

- у писаном изразу, по 4 ученика трећег и четвртог разреда, 2 петог и 1 осмог разреда (ову чињеницу није употребио ниједан ученик шестог и седмог разреда);
- у говору, 4 ученика трећег, 5 четвртог, 7 петог, 2 шестог, 3 седмог и 5 осмог разреда;
- у знаковном изразу, 7 ученика трећег, по 8 четвртог и шестог, 12 петог, 10 седмог и 13 осмог разреда.

Осма чињеница: **отопио**

Осма чињеница **отопио** је представљала проблем за глуве и наглуве ученике. Нарочито у писаном изразу, ову чињеницу су ученици описно давали: *нема снег; био снег после нема; снег сада вода; снег сунце вода*. У говору и у писању је употребило 6 тј. 7 ученика (7,2% и 8,4%), док је у знаку употребио нешто већи број ученика 25, тј. 30,1%. Ниједан ученик трећег разреда није употребио ову чињеницу при препричавању.

Када посматрамо употребу појединачних чињеница по разредима видимо да је осму чињеницу **отопио** употребило:

- у писаном изразу, 2 ученика шестог разреда и 4 ученика осмог;
- у говору, 1 ученик шестог, 2 седмог и 4 осмог разреда;
- у знаковном изразу, 3 ученика четвртог, 2 петог, 4 шестог, 5 седмог и 11 осмог разреда.

Ова чињеница није употребљена у оквиру трећег разреда (писани, говорни

и знаковни израз), четвртог и петог (писани и говорни израз) и седмог разреда писани израз.

Девета чињеница: сећање

Девета чињеница **сећање** такође је представљала проблем. Употребило ју је 7 ученика у писању (8,4%), 9 у говору (10,8%) и 24 ученика у знаку (28,9%).

Када посматрамо употребу појединачних чињеница по разредима видимо да је девету чињеницу **сећање** употребило:

- у писаном изразу, 1 ученик четвртог разреда и 6 ученика осмог;
- у говору, 1 ученик четвртог, 2 шестог и 6 осмог разреда;
- у знаковном изразу, 1 ученик четвртог, 2 петог, 4 шестог, 6 седмог и 11 осмог разреда.

Ова чињеница није употребљена у оквиру трећег разреда (писани, говорни и знаковни израз), петог и седмог разреда (писани и говорни израз) и шестог разреда (писани израз).

Десета чињеница: најлепши дан

Десета чињеница **најлепши дан** најмање је коришћена при препричавању. У писаном изразу употребило ју је 3 ученика (3,6%), у говору 5 (6%), а у знаку 19 (22,9%) ученика.

Ову чињеницу није употребио ниједан ученик трећег разреда. У писаном, говорном и знаковном изразу, чињеницу **најлепши дан** употребио је по један ученик четвртог, седмог и осмог разреда.

Када посматрамо употребу појединачних чињеница по разредима видимо да је десету чињеницу **најлепши дан** употребило:

- у писаном изразу, по 1 ученик четвртог, седмог и осмог разреда;
- у говору, 1 ученик четвртог, по 2 ученика седмог и осмог разреда;
- у знаковном изразу, по 1 ученик четвртог и петог разреда, по 5 ученика шестог и седмог и 7 ученика осмог разреда.

Ова чињеница није употребљена у оквиру трећег разреда (писани, говорни и знаковни израз), петог и шестог разреда (писани и говорни израз).

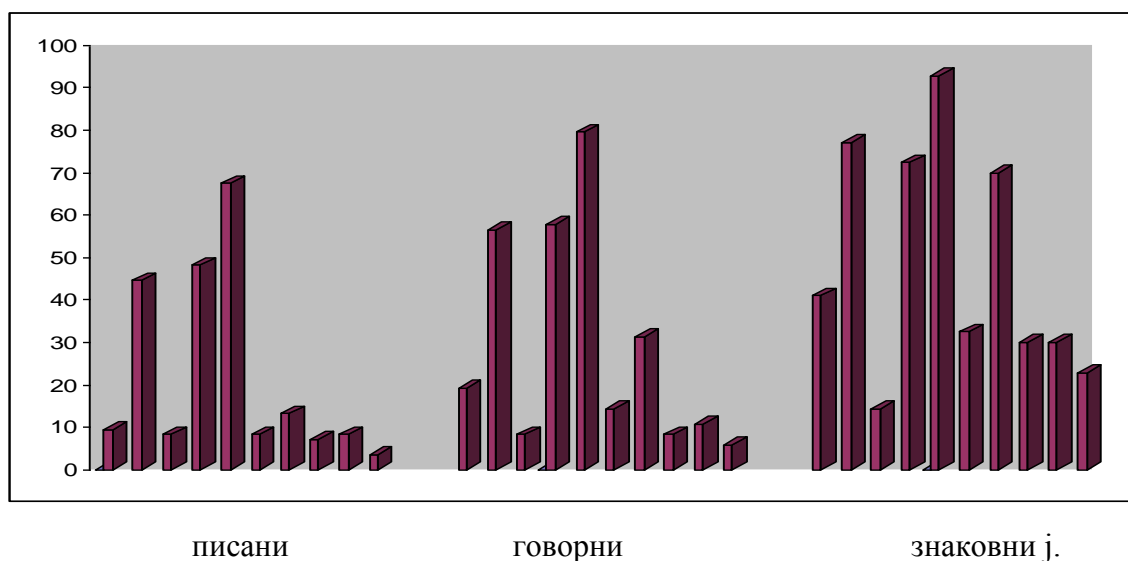
Кљаић (2011) је у свом истраживању пратила разумевање прочитаног на основу вербално датих одговора. Уочено је да је пасивни речник ученика богатији од активног. Нпр. уместо чињенице *истопио*, ученици су наводили *после нема*

*снега*, чиме показују разумевање, али активна употреба појма не постоји. Доста чињеница ученици дају у оквиру знаковног језика, уместо вербално, што опет означава разумевање али непостојање активног појма.

Ниска семантичка знања одражавају се на сва усвојена знања током школовања и директно доприносе проблемима у читању са разумевањем. Аутори расправљају и о томе да би наставници требало да буду више свесни значаја полисемије при читању различитих материја (Paul и O'Rourke, 1988).

Можемо рећи да су добри читачи оне глуве и наглуве особе које поседују велико знање о речима, тј. богат и развијен речник (LaSasso, Davey, 1987; Paul, Gustafson, 1991).

Графикон 26 Примена десет чињеница у писаном, говорном и знаковном изразу



У истраживању нас је интересовало и које су то чињенице глуви и наглуви ученици највише употребљавали у писаном, говорном и знаковном изразу.

На графикону видимо да је, као што смо већ рекли, најмање чињеница употребљено у оквиру писања, нешто више у говору, а највише у оквиру знаковног језика.

У писаном изразу највише су коришћене следеће чињенице: пета (снег), четврта (на планину) и друга (зимски распуст). Најмање су коришћене чињенице: десета (најлепши дан ) и девета (сећање).

У говорном изразу највише су коришћене следеће чињенице: пета (снег),

четврта (на планину) и друга (зимски распуст) и нешто мање седма (ђак који се први пробудио). Најмање су коришћене: десета (најлепши дан), осма (отопио) и трећа чињеница (дечје одмаралиште).

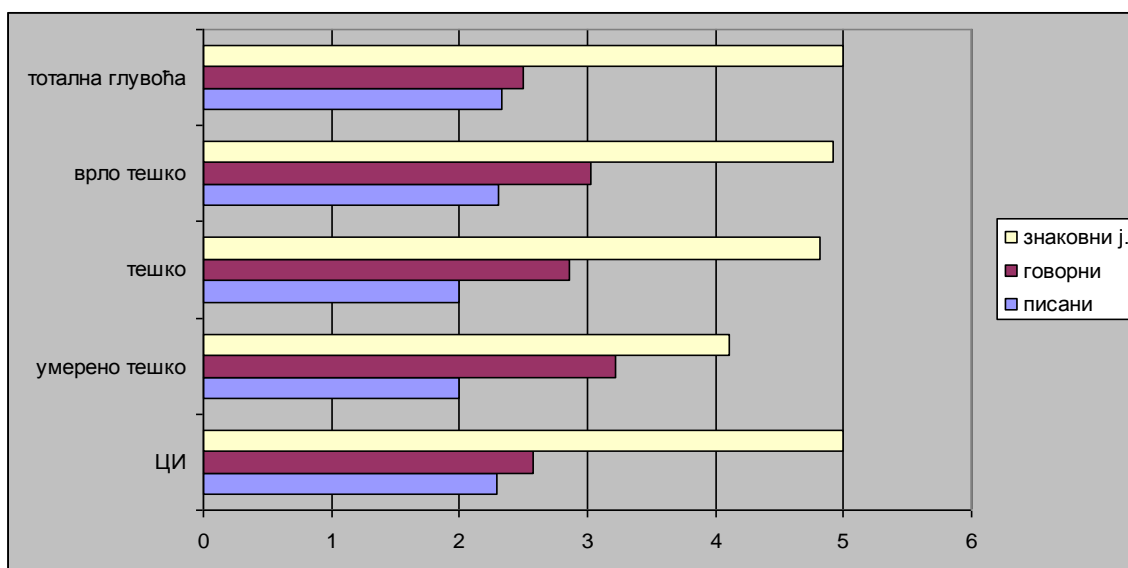
У оквиру знаковног израза највише су коришћене следеће чињенице: пета (снег), друга (зимски распуст), четврта (на планину) и седма (ђак који се први пробудио), а нешто мање прва чињеница (један снежни дан). Најмање су коришћене: трећа (дечје одмаралиште) и десета (најлепши дан).

Goldin-Meadow i Mayberry (2001) су проучавали утицај знаковног језика на учење читања. Њихов закључак је да познавање знаковног језика помаже у учењу читања, али да не гарантује добро читање, јер је то процес који се учи.

Добар читач се при читању, уместо од речи до речи, креће од једног до другог значења. Међутим, за ово је потребно одговарајуће језичко искуство, које глуви не поседују. На разумевању прочитаног треба инсистирати већ од прве прочитане речи и реченице (Димић и Кљаић, 2011б).

Traxler (2000) на основу свог истраживања закључује да глуви и наглуви између седам и двадесет година старости разумеју прочитано на нивоу детета од седам година које чује.

Графикон 27 Просечна постигнућа ученика у разумевању текста у зависности од степена оштећења слуха у писаном, говорном и знаковном изразу





У оквиру писаног израза ученици са кохлеарним имплантом, врло тешким оштећењем слуха и тоталном глувоћом остварују приближно исте резултате. Нешто су слабији ученици са умерено тешким и тешким оштећењем.

У оквиру говора најбоље резултате остварују ученици са умерено тешким оштећењем, затим ученици са врло тешким и тешким, док слабије резултате остварују ученици са кохлеарним имплантом и тоталним оштећењем слуха.

У оквиру знаковног израза подједнаке резултате остварују ученици са кохлеарним имплантом, тешким, врло тешким и тоталним оштећењем. Нешто слабије резултате остварују ученици са умерено тешким оштећењем.

Можемо закључити да без обзира на степен оштећења слуха (групу којој припадају) глуви и наглуви ученици најбоље резултате остварују у оквиру знаковног језика. Након знаковног следи говорни, док највише проблема у разумевању текста показују у оквиру писаног израза.

Када посматрамо које су то чињенице глуви и наглуви ученици различитог степена оштећења слуха највише, а које најмање употребљавали долазимо до сличних закључака. Најмање су коришћене чињенице: одмаралиште, радост, отопио, сећање и најлепши дан. Највише су коришћене чињенице: снег, на планину и зимски распуст.

Статистички значајне разлике у разумевању прочитаног текста, у оквиру аналогних облика изражавања, код различитих група оштећења слуха нису уочене.

У литератури наилазимо на различите резултате. У неким студијама уочава се боље разумевање прочитаног код деце са кохлеарним имплантом. Тако су Vermeulen, vanBon, Schreuder, Knoors, Snik (2007) испитивали способност читања и визуелног препознавања речи код 50 глуве деце и адолесцената који су кохлеарно имплантирани најмање три године. Њихов ниво разумевања читања значајно је виши од разумевања деце без импланта, али нижи од вршњака уредног слуха. Визуелно препознавање речи је боље код деце са имплантом, него код деце без, док разлике нису уочене у поређењу са децом која чују. Разлике у способности читања код деце са и без кохлеарног импланта су присутне и када је контролисано визуелно препознавање речи.

## **Анализа по појединачним чињеницама добијеним у писаном, говорном и знаковном изразу у зависности од степена оштећења слуха**

Прву чињеницу **један снежни дан** употребило је:

- 9,6% ученика у писаном изразу (2,4% ученика са КИ, 1,2% ученика са умерено тешким оштећењем, 3,6% ученика са врло тешким оштећењем и 2,4% ученика са тоталном глувоћом, док ученици са тешким оштећењем слуха ову чињеницу нису користили);

- 19,3% ученика у говору (2,4% ученика са КИ, 1,2% ученика са умерено тешким оштећењем, 3,6% ученика са тешким оштећењем, 9,6% ученика са врло тешким оштећењем и 2,4% ученика са тоталном глувоћом);

- 41% ученика у знаковном језику (6% ученика са КИ, 3,6% ученика са умерено тешким оштећењем, 7,2% ученика са тешким оштећењем, 21,7% ученика са врло тешким оштећењем и 2,4% ученика са тоталном глувоћом).

Другу чињеницу **зимски распуст** употребило је:

- 44,6% ученика у писаном изразу (3,6% ученика са КИ, 2,4% ученика са умерено тешким оштећењем, 12% ученика са тешким оштећењем и 21,7% ученика са врло тешким и 4,8% ученика са тоталном глувоћом);

- 56,6% ученика у говору (4,8% ученика са КИ, 6% ученика са умерено тешким оштећењем, 14,5% ученика са тешким оштећењем, 27,7% ученика са врло тешким оштећењем и 3,6% ученика са тоталном глувоћом),

- 77,1% ученика у знаковном језику (7,2% ученика са КИ, 7,2% ученика са умерено тешким оштећењем, 18,1% ученика са тешким оштећењем, 38,6% ученика са врло тешким оштећењем и 6% ученика са тоталном глувоћом).

Трећу чињеницу **дечје одмаралиште** употребило је:

- 8,4% ученика у писаном изразу (1,2% ученика са умерено тешким оштећењем, 2,4% ученика са тешким оштећењем и 4,8% ученика са врло тешким, док ученици са КИ и тоталном глувоћом нису употребили ову чињеницу);

- 8,4% ученика у говору (1,2% ученика са умерено тешким оштећењем, 1,2% ученика са тешким оштећењем, 6% ученика са врло тешким оштећењем, док ученици са КИ и тоталном глувоћом нису употребили ову чињеницу);

- 14,5% ученика у знаковном језику (1,2% ученика са КИ, 1,2% ученика са умерено тешким оштећењем, 3,6% ученика са тешким оштећењем, 7,2% ученика

са врло тешким оштећењем и 1,2% ученика са тоталном глувоћом).

Четврту чињеницу **на планину** употребило је:

- 48,2% ученика у писаном изразу (4,8% ученика са КИ, 4,8% ученика са умерено тешким оштећењем, 12% ученика са тешким оштећењем и 25,3% ученика са врло тешким и 1,2% ученика тоталном глувоћом);

- 57,8% ученика у говору (7,2% ученика са КИ, 6% ученика са умерено тешким оштећењем, 13,3% ученика са тешким оштећењем, 27,7% ученика са врло тешким и 3,6% ученика са тоталном глувоћом);

- 72,3% ученика у знаковном језику (7,2% ученика са КИ, 4,8% ученика са умерено тешким оштећењем, 19,3% ученика са тешким оштећењем, 33,7% ученика са врло тешким оштећењем и 7,2% ученика са тоталном глувоћом).

Пету чињеницу **снег** употребило је:

- 67,5% ученика у писаном изразу (6% ученика са КИ, 7,2% ученика са умерено тешким оштећењем, 13,3% ученика са тешким оштећењем, 36,1% ученика са врло тешким и 4,8% ученика тоталном глувоћом);

- 79,5% ученика у говору (6% ученика са КИ, 9,6% ученика са умерено тешким оштећењем, 20,5% ученика са тешким оштећењем, 38,6% ученика са врло тешким и 4,8% ученика са тоталном глувоћом);

- 92,8% ученика у знаковном језику (7,2% ученика са КИ, 9,6% ученика са умерено тешким оштећењем, 22,9% ученика са тешким оштећењем, 45,8% ученика са врло тешким оштећењем и 7,2% ученика са тоталном глувоћом).

Шесту чињеницу **радост** употребило је:

- 8,4% ученика у писаном изразу (2,4% ученика са умерено тешким, тешким и врло тешким и 1,2% ученика тоталном глувоћом, док ученици са КИ нису употребили ову чињеницу);

- 14,5% ученика у говору (3,6% ученика са умерено тешким оштећењем и тешким оштећењем, 6% ученика са врло тешким и 1,2% ученика са тоталном глувоћом, док ученици са КИ нису употребили ову чињеницу);

- 32,5% ученика у знаковном језику (2,4% ученика са КИ, 3,6% ученика са умерено тешким оштећењем, 10,8% ученика са тешким оштећењем, 13,3% ученика са врло тешким оштећењем и 2,4% ученика са тоталном глувоћом).

Седму чињеницу **ђак који се први пробудио** употребило је:

- 13,3% ученика у писаном изразу (2,4% ученика са КИ и са умерено тешким оштећењем, 4,8% ученика са тешким оштећењем, 3,6% ученика са врло тешким, док ученици са тоталном глувоћом нису употребили ову чињеницу при препричавању);

- 31,3% ученика у говору (1,2% ученика са КИ, 4,8% ученика са умерено тешким оштећењем, 12% ученика са тешким оштећењем, 13,3% ученика са врло тешким, док ученици са тоталном глувоћом нису употребили ову чињеницу при препричавању);

- 69,9% ученика у знаковном језику (6% ученика са КИ, 7,2% ученика са умерено тешким оштећењем, 20,5% ученика са тешким оштећењем, 31,3% ученика са врло тешким оштећењем и 4,8% ученика са тоталном глувоћом).

Осму чињеницу **отопио** употребило је:

- 7,2% ученика у писаном изразу (1,2% ученика са тешким оштећењем, 4,8% ученика са врло тешким и 1,2% ученика са тоталном глувоћом, док ову чињеницу нису употребили ученици са КИ и умерено тешким оштећењем слуха);

- 8,5% ученика у говору (1,2% ученика са тешким оштећењем, 6,1% ученика са врло тешким и 1,2% ученика са тоталном глувоћом, док ученици са КИ и умерено тешким оштећењем нису употребили ову чињеницу при препричавању);

- 30,1% ученика у знаковном језику (2,4% ученика са КИ и ученика са умерено тешким оштећењем, 9,6% ученика са тешким оштећењем, 14,5% ученика са врло тешким оштећењем и 1,2% ученика са тоталном глувоћом).

Девету чињеницу **сећање** употребило је:

- 8,4% ученика у писаном изразу (3,6% ученика са тешким оштећењем, 4,8% ученика са врло тешким и 1,2% ученика са тоталном глувоћом, док ову чињеницу нису употребили ученици са КИ и умерено тешким оштећењем слуха);

- 10,8% ученика у говору (1,2% ученика са умерено тешким оштећењем, 3,6% ученика са тешким, 4,8% ученика са врло тешким и 1,2% ученика са тоталном глувоћом, док ученици са КИ нису употребили ову чињеницу при препричавању);

- 28,9% ученика у знаковном језику (1,2% ученика са КИ, 2,4% ученика са

умерено тешким оштећењем, 8,4% ученика са тешким оштећењем, 14,5% ученика са врло тешким оштећењем и 2,4% ученика са тоталном глувоћом).

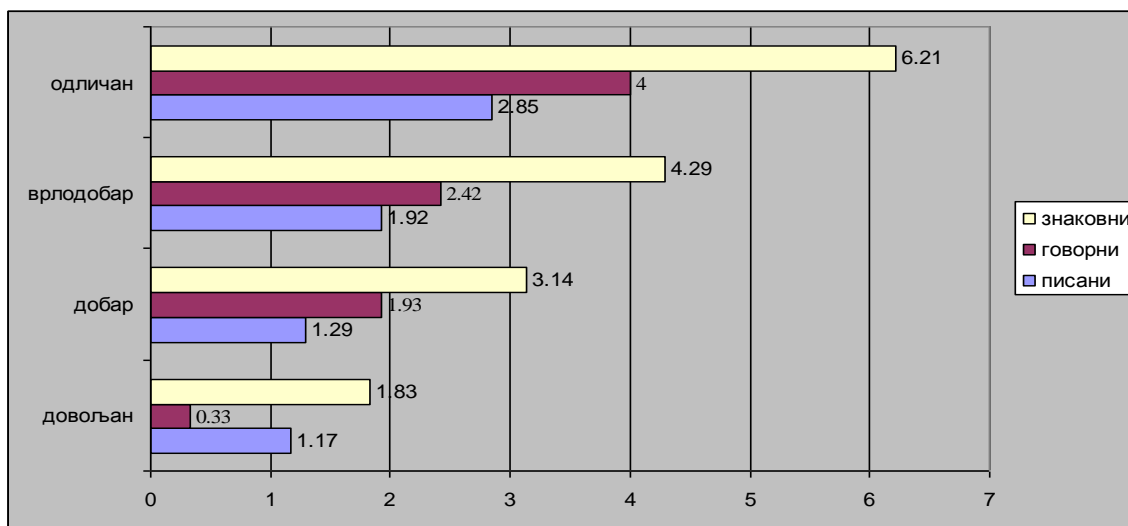
Десету чињеницу **најлепши дан** употребило је:

- 3,6% ученика у писаном изразу (1,2% ученика са тешким оштећењем, 2,4% ученика са врло тешким, док ову чињеницу нису употребили ученици са КИ, умерено тешким оштећењем слуха и тоталном глувоћом);

- 6% ученика у говору (1,2% ученика са умерено тешким оштећењем, 2,4% ученика са тешким и ученика са врло тешким, док ученици са КИ и ученици са тоталном глувоћом нису употребили ову чињеницу при препричавању);

- 22,9% ученика у знаковном језику (1,2% ученика са КИ и тоталном глувоћом, 2,4% ученика са умерено тешким оштећењем, 7,2% ученика са тешким оштећењем, 10,8% ученика са врло тешким оштећењем и 1,2% ученика са тоталном глувоћом).

Графикон 28 Просечна постигнућа ученика у разумевању текста у зависности од оцене из српског језика у писаном, говорном и знаковном изразу



Глуви и наглуви ученици са различитом оценом из српског језика најбоље резултате у разумевању текста остварују у оквиру знаковног језичког израза.

Ученици са довољним успехом нешто слабије резултате остварују у писању, а најслабије у говору.

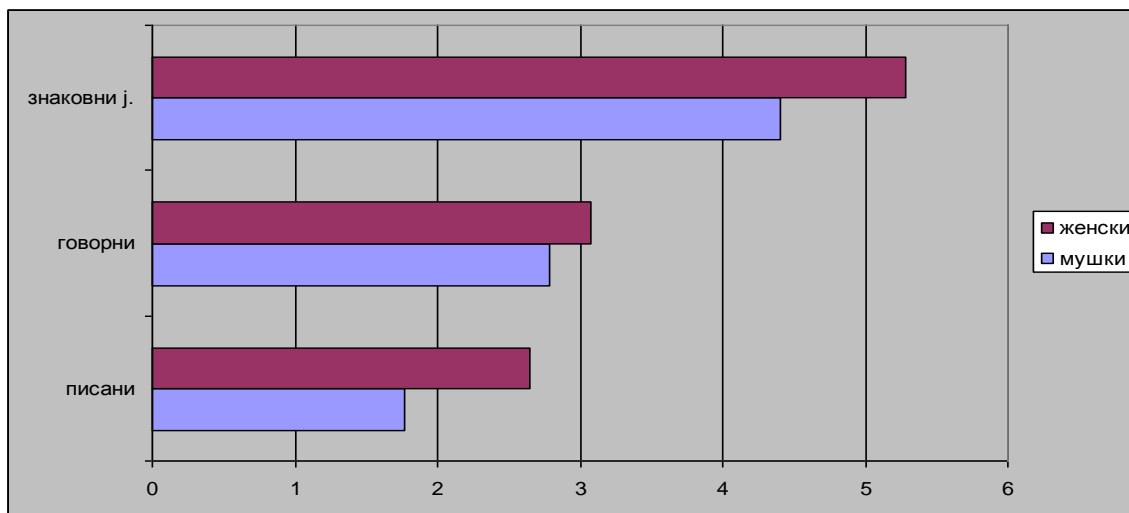
Ученици са добрим, врло добрим и одличним успехом након знаковног, прочитани текст нешто слабије разумеју у оквиру говорног, док најслабије резултате остварују у писаном изразу.

Добијене су умерене корелације, високо статистички значајне, између разумевања текста у говору и узраста, оцене из српског језика и оцене из српског језика када је узраст константа ( $r=, 530$ ).

Такође, корелације су умерене, високо статистички значајне, између разумевања текста у знаковном језику и узраста, оцене из српског језика и оцене из српског језика када је узраст константа ( $r=, 529$ ).

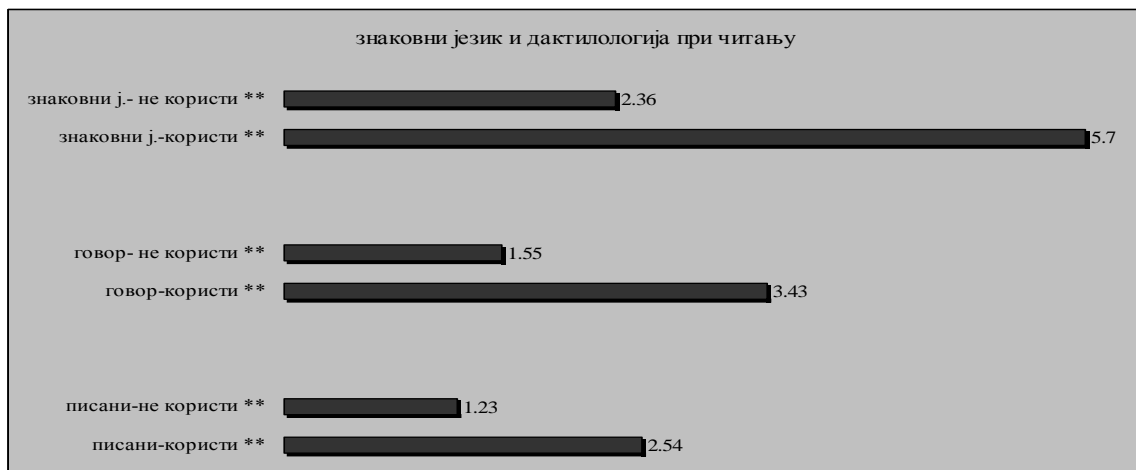
То значи да што је виши узраст и виша оцена боље је разумевање у говорном и знаковном изразу. Оцена из српског језика може бити показатељ бољег разумевања, иако се не посматра узраст (ако се држи константом).

Графикон 29 Просечна постигнућа ученика у разумевању текста у зависности од пола у писаном, говорном и знаковном изразу



У оквиру писаног, говорног и знаковног израза девојчице постижу нешто боље резултате од дечака. Међутим, те разлике показале су се као статистички значајне једино у оквиру писаног израза ( $p=0,02$ ). У оквиру говора и знака разлике нису статистички значајне.

Графикон 30 Разлике у разумевању прочитаног текста између ученика који при читању користе и/или не користе знаковни језик и дактилологију



Поредили смо разумевање прочитаног текста у оквиру писаног, говорног и знаковног израза код ученика који користе и код ученика који не користе знаковни језик и дактилологију при читању. Боље резултате остварују ученици који при читању користе знаковни језик и дактилологију ( $p=0,01$ ) у оквиру сва три аналогна облика изражавања.

Налази добијени у нашем истраживању потврђени су и у неким иностраним истраживањима.

Глуве особе достижу добре читалачке вештине само након дугогодишње обуке и тренинга. Најбољи глуви читачи нису они који су имали најинтензивнији орални тренинг (Hanson, Fowler, 1987), већ напротив познавање АСЛ-а умногоме помаже деци да савладају читање. Вештине коришћења знаковног језика показале су се као најбољи предиктори читалачких вештина (Hoffmeister, 2000; Padden, Ramsey, 2000). Глуве особе које су савладале знаковни језик, као први, матерњи језик, би путем знакова на најлакши начин могле да савладавају енглески језик и речник.

Такође смо уочили да су појмови који су најчешће показивани у оквиру знаковног језика: *снег*, *планина* и *зимски распуст* управо они који су се најчешће користили при препричавању. Најмање су коришћене чињенице: *одмаралиште* (ученици су је у оквиру знаковног језика показивали као одмор, јер им је та реч познатија и ближа), *радост* (најчешће није показивана знаком), *отопио* (је доста

коришћена у знаковном језику, али ученици нису довољно добро усвојили овај појам у писању и говору), *сећање* (ученици су у знаку показивали као сече-што значи да није адекватно формиран појам) и *најлепши дан* (који су показивали најчешће само као дан, без употребе придева).

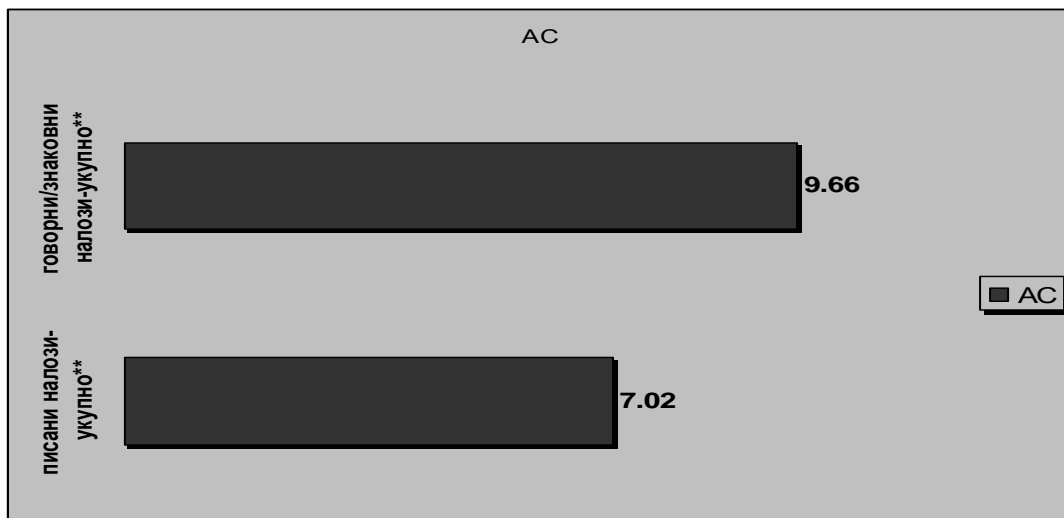
У нашем истраживању нас је интересовало и какав је однос између броја направљених грешака при читању и разумевања прочитаног текста. Добијене су умерене и високе негативне корелације у оквиру сва три аналогна облика изражавања, али високо статистички значајне (у писаном изразу  $r = -,598^{**}$ ; у говору  $r = -,710^{**}$ ; у знаковном језику  $r = -,805^{**}$ ). Добијени резултати говоре нам да што је боље разумевање у писаном, говорном и знаковном изразу ученици праве мањи број грешака при читању (или да број грешака при читању у великој мери утиче на разумевање прочитаног текста).

5. Да бисмо проценили како и на који начин ученици разумеју неке од свакодневних налога (захтева) који се пред њих постављају применили смо Корпус за процену разумевања налога. Проблеми са којима се глуве и наглуве особе свакодневно сусрећу јесу неразумевanje написаних речи, реченица, почев од најједноставнијих путоказа, смерница, имена установа, затим једноставних фраза у дневној комуникацији. Често се догађа да ученици у свом лексикону имају велики број појмова (знају доста речи) али да ти појмови нису до краја и јасно формирани. Тако да, када се са речју сусретну у писаној форми, у измењеном облику, долази до неразумевanja и неспособности да се адекватно схвати њено значење. То у великој мери отежава споразумевање и свакодневно функционисање глувих особа. Корпус за процену разумевања налога састоји се од три групе налога (по 5 у свакој групи) који су поређани по степену сложености-од лакших, једноставнијих ка тежим. Налози су задавани најпре у писаној форми, а затим и у говору и знаковном језику истовремено (нисмо их могли задавати само у говору, јер би се степен разумевања реченог могао поистоветити са способностима читања говора са усана и добијени резултати не би били валидни). Такође, правилна употреба знаковног језика увек подразумева и симултани говор (због великог броја синонимних знакова и читања говора са усана).



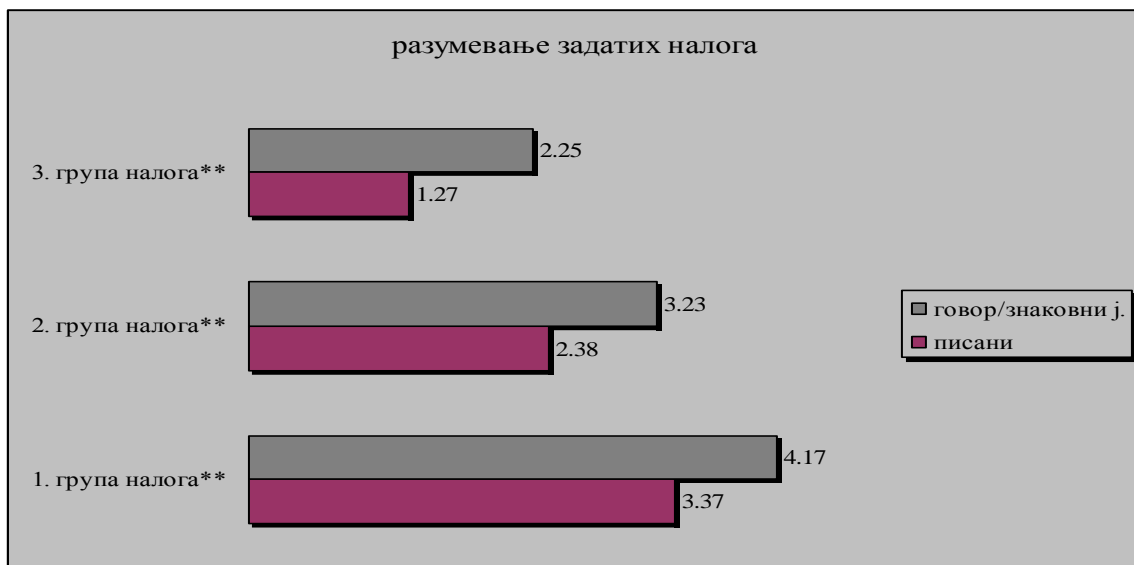
Нашим истраживањем смо утврдили да у оквиру знаковног језика и говора ученици знатно боље разумеју и извршавају задате налоге ( $p=0,01$ ) него у оквиру писаног (Табела 136). Такође, уочили смо да узраст и оцена из српског језика значајно утичу на степен разумевања налога, док степен оштећења слуха и пол немају утицаја. Добијени резултати указују да и у оквиру писаних налога и говорних/знаковних налога најбоље резултате добијамо у оквиру прве групе (најједноставнији налози), док са сложености налога опада успешност ученика у разумевању.

Графикон 31 Употреба писаних и говорних/знаковних налога (цео узорак)



Глуви и наглуви ученици обухваћени испитивањем боље резултате у разумевању и извршавању налога остварују у оквиру налога датих путем говора и знакова него путем писања. Те разлике су високо статистички значајне ( $p=0,01$ ).

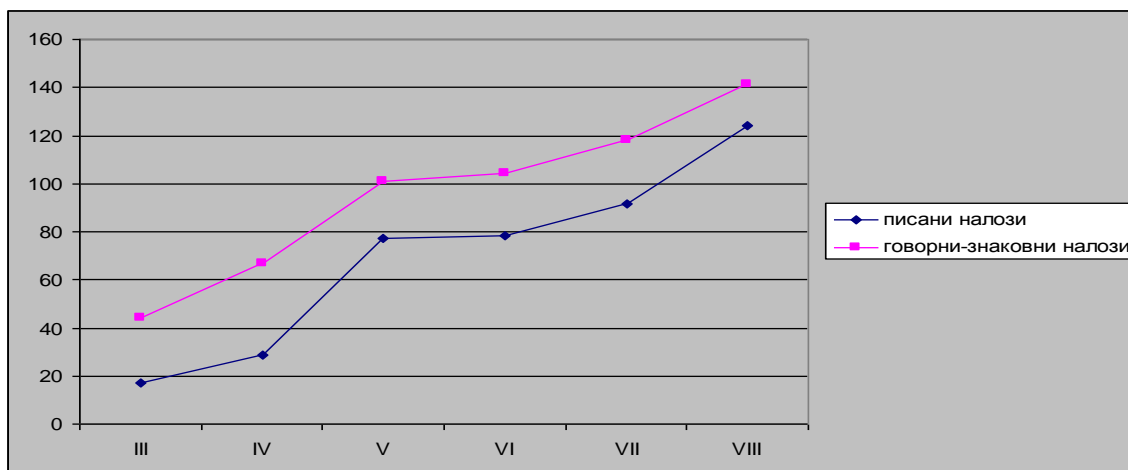
Графикон 32 Статистичке значајности разлика у постигнућима у оквиру прве, друге и треће групе налога у писаном и говорном/знаковном изразу



У оквиру све три групе задатих налога добијени су бољи резултати у оквиру говора/знаковног језика него у оквиру писаног израза ( $p=0,01$ ). То значи да ученици статистички значајно боље разумеју налоге који су задавани у оквиру говора/знаковног језика, него писања. Разумевање писаног израза представља велики проблем. Ученици су током задавања текста у писаном изразу све време покушавали на написане речи и реченице "преточе" у знакове и тако себи олакшају разумевање. Међутим, многе речи које они у знаковном језику препознају и разумеју, задате у писању за њих представљају велику непознаницу и нешто са чим као да се "први пут сусрећу".

Такође, видимо да су аритметичке средине у оквиру прве групе налога највише (и у говору/знаковном језику и у писању), док код друге и треће групе налога оне опадају (Табела 138). Добијене стандардне девијације, такође су више у оквиру друге и треће групе налога, што нам указује на веће индивидуалне разлике међу ученицима при разумевању "тежих" налога. Такође, добијене су више вредности стандардних девијација у оквиру писаног израза и то код све три групе задатих налога.

Графикон 33 Разумевање и употреба писаних и говорних/знаковних налога у зависности од узраста

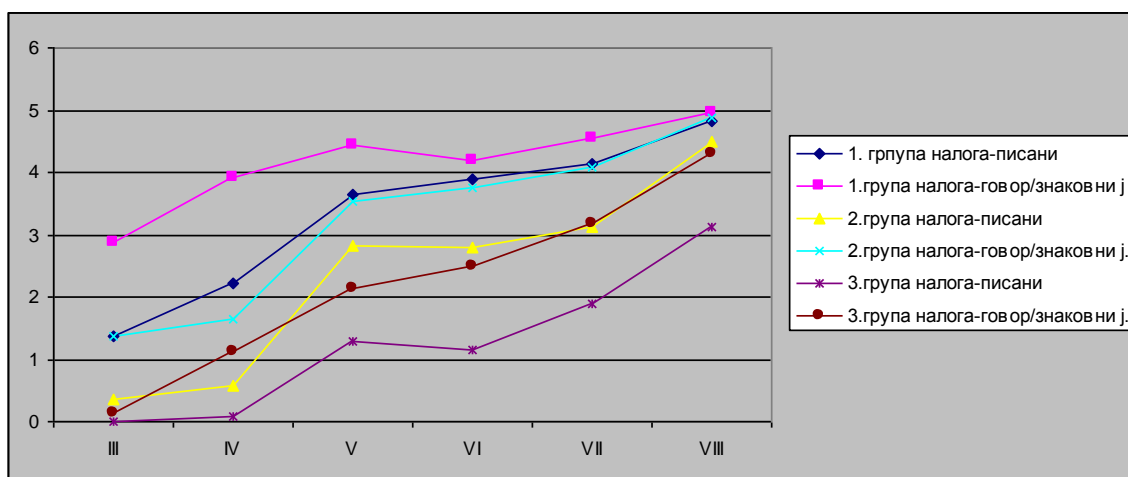


Најбољи резултати на свим испитиваним узрастима добијени су у оквиру налога датих у оквиру говора/знаковног језика (статистичка значајност на нивоу 0,01). Просечна постигнућа ученика трећег разреда су најнижа, а затим расту и највишу вредност уочавамо код ученика осмог разреда..

Нешто нижа постигнућа ученика свих узраста уочавају се код налога датих у писаном изразу. Овде уочавамо константан пораст постигнућа, најнижа су код ученика трећег и четвртог разреда, а највиша код ученика осмог разреда.

Линије успешности ученика прате једна другу, а код обе се уочава блага стагнација на узрасту петог и шестог разреда.

Графикон 34 Постигнућа ученика различитих разреда-прва, друга и трећа група налога (писани и говорни/знаковни налози)



Најбољи резултати на свим испитиваним узрастима добијени су у оквиру прве групе налога-говор/знаковни језик. Ови резултати су и очекивани због тога што се у првој групи налазе најједноставнији налози. Просечна постигнућа ученика трећег разреда су најнижа, а затим код ученика четвртог и петог разреда расту. Уочава се пад постигнућа на узрасту шестог разреда, а онда поновни пораст код ученика седмог и највиша постигнућа код ученика осмог разреда.

Нешто нижа постигнућа ученика свих узраста уочавају се код прве групе налога дате у писаном изразу. Овде уочавамо константан пораст постигнућа, најнижа су код ученика трећег, а највиша код ученика осмог разреда (где се и изједначавају са постигнућима у оквиру друге групе налога дате у говору /знаковном језику).

Посматрајући успешност ученика при разумевању налога, долазимо до друге групе налога дате у говору/знаковном језику. Овде се такође уочава константан пораст постигнућа који је најочљивији између ученика трећег и четвртог и ученика старијих разреда.

Постигнућа ученика у оквиру друге групе налога-писани и треће групе налога дате у оквиру говора/знаковног језика се на појединим узрастима преклапају, али и разликују. Ученици трећег, петог, шестог и осмог разреда нешто боље резултате остварују у оквиру друге групе налога дате у писаном изразу, док ученици четвртог и седмог разреда нешто боље резултате остварују у оквиру треће групе налога дате у оквиру говора/знаковног језика.

Најслабији резултати, на свим узрастима, остварени су у оквиру треће групе налога дате у писаном изразу. Можемо рећи да смо овакве резултате и очекивали, јер се ради о групи најсложенијих налога, који су били најтежи за разумевање. Овде такође уочавамо пораст постигнућа са узрастом. Међутим, ниједан ученик трећег разреда није разумео налоге из треће групе АС ,00, док је само један ученик четвртог разреда АС 0,07 разумео други налог из ове групе (Устани, обуци јакну, стави торбу на леђа и изађи из учионице.). Затим уочавамо пораст постигнућа код ученика петог разреда, благи пад код ученика шестог, а затим нешто израженији пораст постигнућа код ученика седмог и осмог разреда.

Димић (2002) истиче да говор треба развијати у процесу општења. Треба се чувати стереотипија и избегавати статична питања. Учење назива предмета треба дати у неком односу (да однесе, донесе, премести, тражи...), као и инсистирање на извршавању заповести (устани, узми, отвори, дођи...). За развој говора је важан непосредни контакт, дијалог- комуникација од статичног учења реченица.

До сличних закључака дошли смо и ми анализирајући резултате нашег истраживања.

## **Резултати глувих и наглувих ученика у разумевању писаних и говорних/ знаковних налога-анализа по појединачним захтевима**

### **1. група налога**

Први налог (**Дај ми своју свеску.**) је у писаном изразу разумело 80,7% ученика (67), док је у говору/знаковном језику разумело чак 95,2% ученика (79).

Овај налог, у писаној форми, тачно је разумело 7 ученика трећег, 8 четвртог, по 12 ученика петог и шестог и сви ученици седмог и осмог разреда.

У оквиру говорног/знаковног израза овај налог разумело је: 12 ученика трећег и шестог разреда, 13 четвртог и сви ученици петог, седмог и осмог разреда.

Проблем који се појавио у разумевању писаног налога, код ученика трећег и четвртог разреда, односио се на то да су ученици појам *свеску* разумели (тумачили) као *секу*, *сека*.

Сви ученици седмог и осмог разреда правилно су разумели овај налог у оквиру оба постављена захтева.

Други налог (**Иди до прозора.**) је у писаном изразу разумело 85,5% ученика (71), док је у говору/знаковном језику разумело 94% ученика (78).

Овај налог, дат у писаној форми, правилно је разумело 6 ученика трећег, по 12 ученика четвртог и шестог разреда, 13 ученика петог и сви ученици седмог и осмог разреда.

У оквиру говора/знаковног језика овај налог разумело је: 9 ученика трећег, 13 петог и сви ученици четвртог, шестог, седмог и осмог разреда.

У разумевању писаног налога ученици су углавном разумели реч *иди*, а проблем су представљале речи *до* и *прозора*.

Трећи налог (**Отвори врата.**) је у писаном изразу разумело 78,3% ученика (65), док је у говору/знаковном језику разумело 92,8% ученика (77).

У оквиру писаног изрази овај налог правилно је разумело 4 ученика трећег разреда, 8 четвртог, 11 петог и сви ученици шестог, седмог и осмог разреда.

У оквиру говора/знаковног језика овај налог разумело је: 7 ученика трећег разреда и сви ученици четвртог, петог, шестог, седмог и осмог разреда.

Код неких ученика се јавио проблем разумевања написане речи *отвори* која је тумачена као *одговори* или *одговор*, док су неки ученици трећег и четвртог разреда давали асоцијативан одговор *да уђе*.

Четврти налог (**Узми читанку.**) је у писаном изразу разумело 54,2% ученика (45), док је у говору/знаковном језику разумело 71,1% ученика (59).

У писаном изразу овај налог правилно је разумео: 1 ученик трећег разреда, 2 ученика четвртог, 10 ученика петог, 9 шестог и седмог и сви ученици осмог разреда.

У оквиру говора/знаковног језика овај налог разумело је: 4 ученика трећег, 7 четвртог, 13 петог, 11 шестог, 10 седмог и сви ученици осмог разреда.

Код већине ученика, у писаном налогу, се појавио проблем разумевања речи *читанку*, коју су углавном разумели као *чита*, *читам*, што је доводило до неразумевања садржаја.

Сви ученици осмог разреда правилно су разумели овај захтев.

Пети налог (**Седи на место свога друга.**) је у писаном изразу разумело 16,9% ученика (14), док је у говору/знаковном језику разумело 36,1% ученика (30).

Писани захтев разумео је по 1 ученик четвртог и седмог разреда, 3 ученика шестог и 9 ученика осмог разреда. Ученици трећег и петог разреда нису правилно разумели овај захтев.

У говору/знаковном језику овај захтев разумео је 1 ученик трећег, по 3 ученика четвртог и петог разреда, 4 ученика шестог, 6 седмог и 13 ученика осмог разреда.

Глуви и наглуви ученици су показали доста тешкоћа у разумевању овог писаног захтева. Код великог броја је уочено делимично разумевање, тј. појам *седи* углавном није представљао проблем. Међутим, реч *место* углавном су замењивали са *месо*, *свога* са *сваки*, а *друга* са *друго* или *други*, тако да су углавном били збуњени и нису знали да адекватно одговоре на целокупан захтев.

Најбоље резултате ученици су остварили у оквиру прве, најлакше, групе налога.

У писаној форми најбоље су разумели други налог (**Иди до прозора.**), са успешношћу од 85,5%. Најслабије резултате остварили су код петог налога (**Седи на место свога друга.**), који је адекватно разумело само 16,9% ученика.

У оквиру говора/знаковног језика најбоље су разумели први налог (**Дај ми своју свеску.**), са успешношћу од 95,2%. Најслабије су разумели пети налог (**Седи на место свога друга.**), са само 36,1%.

## **2. група налога**

Први налог (**Устани и дођи испред табле.**) је у писаном изразу разумело 53,0% ученика (44), док је у говору/знаковном језику разумело 57,8% ученика (48).

Овај налог је у писаној форми правилно разумело 4 ученика четвртог, по 9 ученика петог и шестог, 8 седмог и сви ученици осмог разреда.

У оквиру говора/знаковног језика разумело га је: 5 ученика четвртог, по 10 ученика петог и шестог, 9 седмог и сви ученици осмог разреда.

Ниједан ученик трећег разреда није адекватно разумео и одговорио на овај захтев дат у писаном и у говорном/знаковном облику.

Можемо рећи да је готово исти број ученика разумео овај захтев у писаном и у говорном/знаковном облику. У оквиру говора/знака проблем су углавном представљали појмови *испред* и *табла* који су на неки начин збуњивали ученике.

Специфичност у разумевању писаног налога је у томе што се погрешно разумело значење написаних речи. Реч *устани* ученици су углавном повезивали са појмом *уста*, *испред* са појмом *испод*, док се појам *табла* мешао са појмовима *тебе*, *торба* и *тело*. Све то доводило је до потпуног неразумевања овог захтева.

Сви ученици осмог разреда су адекватно разумели овај захтев (и у писаном и у говорном/знаковном изразу).

Други налог (**Отвори своју торбу и дај ми свеску из српског језика.**) је у писаном изразу разумело 49,4% ученика (41) док је у говору/знаковном језику разумело 59,0% ученика (49).

У писаној форми, на овај захтев правилно је одговорило: 2 ученика трећег, 1 четвртог, 8 петог, 9 шестог 7 седмог и сви ученици осмог разреда.

У оквиру говора/знаковног језика овај захтев разумело је: 3 ученика трећег, 1 четвртог, 9 петог, по 11 шестог и седмог и сви ученици осмог разреда.

Глуви и наглуви ученици су нешто боље одговарали на овај захтев дат у говору, тј. знаковном језику. Појмови који су представљали тешкоћу били су *отвори*, *торбу*, *језика*.

Специфичност у разумевању писаног налога је у томе што се погрешно разумело значење написаних речи: *отвори* се разумело као *говори* или *остави*, *торбу* као *треба*, *свеску* као *секу*. Све ово довело је до конфузије и неразумевања захтева.

Сви ученици осмог разреда су адекватно разумели овај захтев (и у писаном и у говорном/знаковном изразу).

Трећи налог (**Пронађи 38. страну у читанци и прочитај наслов приче.**) је у писаном изразу разумело 7,2% ученика (6) док је у говору/знаковном језику разумело 25,3% ученика (21).

У писаном изразу овај захтев разумео је по 1 ученик шестог и седмог разреда и 4 ученика осмог. Ниједан ученик трећег, четвртог и петог разреда није разумео овај захтев.

У говору/знаковном језику овај захтев разумео је 1 ученик петог, 3 шестог, 6 седмог и 11 ученика осмог разреда. Ученици трећег и четвртог разреда нису разумели овај захтев.



Глуви и наглуви ученици су боље одговарали на овај захтев дат у говору, тј. знаковном језику. Појмови који су представљали тешкоћу били су *страну, читанци, наслов приче*.

Специфичност у разумевању писаног налога је у томе што се погрешно разумело значење написаних речи: *пронађи* се разумело као *порасте* или *прозор*; *страну* као *стар, стани*; *читанци* као *чита, читамо*; *прочитај* као *прича, причај*; *наслов* као *слово, наслони и нашао*; *приче* као *брише*. Све ово довело је до неразумевања захтева.

Четврти налог (**Устани, иди до прозора, па изађи из учионице.**) је у писаном изразу разумело 47,0% ученика (39) док је у говору/знаковном језику разумело 60,2% ученика (50). Један број ученика (22) је у оквиру знаковног језика и говора делимично разумео овај захтев. Проблем је углавном представљао други део налога *изађи из учионице*, који ученици нису адекватно разумели.

Овај налог је у писаном изразу разумело 2 ученика четвртог, 7 петог, по 8 ученика шестог и седмог и сви ученици осмог разреда. Ниједан ученик трећег разреда није адекватно одговорио на овај захтев.

У оквиру говора/знаковног језика овај захтев разумело је 5 ученика трећег, 3 четвртог, 7 петог, 10 шестог, 11 седмог и сви ученици осмог разреда.

У писаном изразу појам *устани* ученици су разумели као *уста* и *стани*, нису знали значење предлога *до*, *изађи* су тумачили као *иза* и *између*, *учионице* као *учимо* или *ученици*.

Сви ученици осмог разреда су адекватно разумели овај захтев (и у писаном и у говорном/знаковном изразу).

Пети налог (**Отвори прозор, затвори врата, па седи на своје место.**) је писаном изразу разумело 53,0% ученика (44) док је у говору/знаковном језику разумело 61,4% ученика (51). Један број ученика (13) је у оквиру знаковног језика и говора делимично разумео овај захтев.

Овај захтев у писаном изразу разумео је 1 ученик четвртог, 7 петог, 10 шестог, 12 седмог и сви ученици осмог разреда. Ниједан ученик трећег разреда није адекватно одговорио на овај захтев.

У оквиру говора/знаковног језика: 3 ученика трећег, 1 ученик четвртог, 10 петог, 11 шестог, 12 седмог и сви ученици осмог разреда.

У оквиру знаковног језика ученици су делимично разумели дати налог. Препознавали су појмове *прозор*, *врата* и *седи*, али их нису адекватно повезивали у радњу и целину, тако да нису могли да изврше задати налог. Ово је нарочито уочљиво на млађем узрасту.

У писаном изразу појам *отвори* ученици су разумели као *остави*, *остани* и *говори*; *затвори* као *разговор*, па услед тога нису разумели цео постављен налог.

Сви ученици осмог разреда су адекватно разумели овај захтев (и у писаном и у говорном/знаковном изразу).

Нешто лошије резултате ученици су остварили у оквиру друге, сложеније, групе налога.

У писаној форми најбоље су разумели налоге (**Устани и дођи испред табле.** и **Отвори прозор, затвори врата, па седи на своје место.**), са успешношћу од 53%. Најслабије резултате остварили су код налога (**Пронађи 38. страну у читанци и прочитај наслов приче.**), који је адекватно разумело само 7,2% ученика.

У оквиру говора/знаковног језика најбоље су разумели налог (**Отвори прозор, затвори врата, па седи на своје место.**), са успешношћу од 61,4%. Најслабије су разумели налог (**Пронађи 38. страну у читанци и прочитај наслов приче.**), са успешношћу од 25,3%.

### **3. група налога**

Први налог (**Ако је у учионици мрачно упали светло.**) је у писаном изразу разумело 19,3% ученика (16), док је у говору/знаковном језику разумело 31,3% (26) ученика (један број ученика-23 је делимично разумео овај налог).

У оквиру писаног израза овај налог разумело је 6 ученика петог разреда, 2 шестог и 8 ученика осмог разреда. Ученици трећег, четвртог и седмог разреда нису разумели писану форму овог налога.

У оквиру говора/знаковног језика разумело је: 3 ученика четвртог, 7 петог, 5 шестог и 11 ученика осмог разреда. Ученици трећег и седмог разреда нису разумели овај налог.

У оквиру говора/знака ученици су углавном разумели *упали светло*, али први део реченице нису разумели.

Специфичност у разумевању писаног налога је у томе што се погрешно разумело значење написаних речи. Реч *учионици* као *ученици*; *мрачно* као *облачно* или *место*; *упали* као *удари*, *упаљач*, *упала*, *болестан*; *светло* као *свеска*, *сутра* или *суво*. Речцу *ако* ученици су разумели *како* и постављали питање, што их је збуњивало и доводило до неразумевања овог захтева.

Други налог (**Устани, обуци јакну, стави торбу на леђа и изађи из учионице.**) је у писаном изразу разумело 38,6% ученика (32), док је у говору/знаковном језику разумело 47% (39) ученика (један број ученика-30 је делимично разумео овај налог).

У писаном изразу овај налог разумео је 1 ученик четвртог, 7 петог, 5 шестог, 6 седмог и 13 ученика осмог разреда. Ученици трећег разреда нису разумели овај налог.

У оквиру говора и знаковног језика овај налог разумео је по 1 ученик трећег и четвртог разреда, по 7 ученика петог и шестог, 10 седмог и 13 ученика осмог разреда.

У оквиру говора/знака ученици су углавном разумели појмове *устани*, *обуци* и *изађи*, док су уочене тешкоће у разумевању других речи у реченици (*стави*, *торбу*, *леђа*, *и*, *из*). То је довело до тога да се појавио велики број ученика који су само делимично разумели овај налог и услед тога га нису могли у потпуности извршити.

Када смо посматрали разумевање овог налога у писаном изразу уочили смо низ специфичности. Глагол *устани* углавном су разумели као *уста*; *стави* као *ствари*, *стани* или *остани*; *торбу* као *топло* или *треба*; *леђа* као *гледа*; *учионице* као *учити*. Код неких ученика уочили смо и додавање текста на већ постојећу реченицу (напоље ходник идемо, оде). Све ово довело је до тешкоћа у разумевању овог захтева.

Трећи налог (**Ако је данас понедељак, дај ми плаву бојицу, а ако није дај ми црвену.**) је у писаном изразу разумело 8,4% ученика (7), док је у говору/знаковном језику разумело 20,5% (17) ученика (један број ученика-24 је делимично разумео овај налог).

У писаном изразу овај налог разумело је 4 ученика седмог и 3 ученика осмог разреда. Ученици трећег, четвртог, петог и шестог разреда нису разумели овај налог.

У оквиру говора/знака овај налог разумео је 1 ученик четвртог разреда, 3 шестог, 5 седмог и 8 ученика осмог разреда.

У оквиру говора/знака ученици су углавном разумели први део реченице (*ако је данас понедељак дај ми плаву бојицу*), као и придев *црвену*. Међутим, иако су појмове *понедељак* и *плаво* повезивали, потпуно су занемаривали други део реченице.

Када смо посматрали разумевање овог налога у писаном изразу уочили смо следеће специфичности. Углавном су разумели речи *понедељак*, *плаву* и *црвену*, али нису разумели целину реченице, тј. налога, што је довело до лоших резултата.

Четврти налог (**Узми хемијску оловку, напиши своје име и презиме и име и презиме свог најбољег друга, па ми дај папир.**) је у писаном изразу разумело 19,3% ученика (16), док је у говору/знаковном језику разумело 31,3% (26) ученика (један број ученика-29 је делимично разумео овај налог).

У писаној форми овај налог разумело је по 4 ученика шестог и седмог разреда и 8 ученика осмог.

У говору/знаковном језику овај налог разумело је по 8 ученика шестог и седмог разреда и 10 ученика осмог разреда.

У оквиру говора/знака један број ученика углавном је делимично разумео овај захтев. Разумели су да треба да напишу име и презиме, али целина налога им је представљала проблем (нарочито на млађем узрасту).

Када смо посматрали разумевање овог налога у писаном изразу уочили смо следеће специфичности: придев *хемијску* разумели су као *хемија*; *име* као *има*; *презиме* као *зима*; *најбољег* као *напоље*; *друга* као *друго*, *други*; *папир* као *па-па*, *оде*. Наведено погрешно разумевање написаних појмова довело је до лоших резултата при разумевању овог захтева.

Ниједан ученик трећег, четвртог и петог разреда није адекватно одговорио на овај захтев (ни у говору и знаку, ни у писаном изразу).

Пети налог (**Ако је напољу сунчано време молим те отвори прозор, а ако није, остани на свом месту.**) је глувим и наглувим ученицима представљао

највећи проблем. У писаном изразу у целости га је разумело 1,2% (1) ученик осмог разреда, делимично га је разумело 18 ученика, док га 64 ученика уопште није разумело. У говору/знаковном језику налог је разумело 12,0% (10) ученика (један број ученика-32 је делимично разумео овај налог, док 41 ученик уопште није разумео овај налог).

Ниједан ученик трећег, четвртог, петог и шестог разреда није адекватно одговорио на овај захтев у писаном изразу. У потпуности га је разумео 1 ученик осмог разреда у писаном изразу и 2 ученика седмог и 8 осмог у говору и знаковном језику.

Овај налог представљао је проблем, како у оквиру писаног израза, тако и у оквиру говора/знака. У оквиру знаковног језика ученици су разумели: *сунце, прозор, отвори*, што је доводило до делимичног разумевања, али је целина налога остајала нејасна.

У писаном изразу уочили смо: прилог *напољу* разумели су као *најбоље; време* као *сат, колико; отвори* као *одговори, одговор; остани* као *остави, стави, стани, устани; месту* као *месу, месо*. Сва ова погрешна тумачења написаних речи довела су до потпуне конфузије и неразумевања налога.

Најслабије резултате ученици су остварили у оквиру треће, најсложеније, групе налога.

У писаној форми најбоље су разумели налог (**Устани, обуци јакну, стави торбу на леђа и изађи из учионице.**), са успешношћу од 38,6%. Најслабије резултате остварили су код налога (**Ако је напољу сунчано време молим те отвори прозор, а ако није, остани на свом месту.**), који је адекватно разумео само један ученик осмог разреда.

У оквиру говора/знаковног језика најбоље су разумели налог (**Устани, обуци јакну, стави торбу на леђа и изађи из учионице.**), са успешношћу од 47%. Најслабије су разумели налог (**Ако је напољу сунчано време молим те отвори прозор, а ако није, остани на свом месту.**) са успешношћу од 12%.

Очувани интелектуални потенцијал у великој мери олакшава усвајање и разумевање основних, свакодневних налога.

Несторов и Димић (2010) закључују да вишеструко ометена глува и наглува деца имају статистички значајно лошији успех у разумевању говорних и знаковних налога у односу да глуву и наглуву децу без додатних оштећења.

### **Анализа по појединачним налозима датих у писаном и говорном/знаковном изразу у зависности од степена оштећења слуха**

#### **1. група налога**

Први налог (**Дај ми своју свеску.**) употребило је:

- 80,7% ученика у писаном изразу (8,4% ученика са КИ, 6% ученика са умерено тешким оштећењем, 22,9% ученика са тешким оштећењем, 38,6% ученика са врло тешким и 4,8% ученика са тоталном глувоћом);

- 95,2% ученика у говору/знаковном језику (8,4% ученика са КИ и са умерено тешким оштећењем, 26,5% ученика са тешким оштећењем, 44,6% ученика са врло тешким оштећењем и 7,2% ученика са тоталном глувоћом).

Други налог (**Иди до прозора.**) употребило је:

- 85,5% ученика у писаном изразу (7,2% ученика са КИ, 8,4% ученика са умерено тешким оштећењем, 24,1% ученика са тешким оштећењем, 39,8% ученика са врло тешким и 6% ученика са тоталном глувоћом);

- 94% ученика у говору/знаковном језику (8,4% ученика са КИ, 9,6% са умерено тешким оштећењем, 25,3% ученика са тешким оштећењем, 44,6% ученика са врло тешким оштећењем и 6% ученика са тоталном глувоћом).

Трећи налог (**Отвори врата.**) употребило је:

- 78,3% ученика у писаном изразу (7,2% ученика са КИ, 8,4% ученика са умерено тешким оштећењем, 18,1% ученика са тешким оштећењем, 39,8% ученика са врло тешким и 4,8% ученика са тоталном глувоћом);

- 92,8% ученика у говору/знаковном језику (7,2% ученика са КИ, 9,6% са умерено тешким оштећењем, 24,1% ученика са тешким оштећењем, 44,6% ученика са врло тешким оштећењем и 7,2% ученика са тоталном глувоћом).

Четврти налог (**Узми читанку.**) употребило је:

- 54,2% ученика у писаном изразу (7,2% ученика са КИ, 8,4% ученика са умерено тешким оштећењем, 18,1% ученика са тешким оштећењем, 39,8% ученика са врло тешким и 4,8% ученика са тоталном глувоћом);

- 71,1% ученика у говору/знаковном језику (7,2% ученика са КИ, 4,8% са умерено тешким оштећењем, 18,1% ученика са тешким оштећењем, 34,9% ученика са врло тешким оштећењем и 6% ученика са тоталном глувоћом).

Пети налог (**Седи на место свога друга.**) употребило је:

- 16,9% ученика у писаном изразу (1,2% ученика са КИ, 1,2% ученика са умерено тешким оштећењем, 6% ученика са тешким оштећењем, 7,2% ученика са врло тешким и 1,2% ученика са тоталном глувоћом);

- 36,1% ученика у говору/знаковном језику (1,2% ученика са КИ, 3,6% са умерено тешким оштећењем, 10,8% ученика са тешким оштећењем, 19,3% ученика са врло тешким оштећењем и 1,2% ученика са тоталном глувоћом).

## **2. група налога**

Први налог (**Устани и дођи испред табле.**) употребило је:

- 53% ученика у писаном изразу (4,8% ученика са КИ, 2,4% ученика са умерено тешким оштећењем, 13,3% ученика са тешким оштећењем, 28,9% ученика са врло тешким и 3,6% ученика са тоталном глувоћом);

- 57,8% ученика у говору/знаковном језику (6% ученика са КИ, 2,4% са умерено тешким оштећењем, 13,3% ученика са тешким оштећењем, 31,3% ученика са врло тешким оштећењем и 4,8% ученика са тоталном глувоћом).

Други налог (**Отвори своју торбу и дај ми свеску из српског језика.**) употребило је:

- 49,4% ученика у писаном изразу (7,2% ученика са КИ, 2,4% ученика са умерено тешким оштећењем, 12% ученика са тешким оштећењем, 25,3% ученика са врло тешким и 2,4% ученика са тоталном глувоћом);

- 59% ученика у говору/знаковном језику (7,2% ученика са КИ, 3,6% са умерено тешким оштећењем, 15,7% ученика са тешким оштећењем, 30,1% ученика са врло тешким оштећењем и 2,4% ученика са тоталном глувоћом).

Трећи налог (**Пронађи 38. страну у читанци и прочитај наслов приче.**) употребило је:

- 7,2% ученика у писаном изразу (1,2% ученика са КИ, 1,2% ученика са умерено тешким оштећењем, 2,4% ученика са тешким оштећењем, 2,4% ученика са врло тешким и ниједан ученик са тоталном глувоћом);

- 25,3% ученика у говору/знаковном језику (3,6% ученика са КИ, 1,2% са

умерено тешким оштећењем, 7,2% ученика са тешким оштећењем, 12% ученика са врло тешким оштећењем и 1,2% ученика са тоталном глувоћом).

Четврти налог (**Устани, иди до прозора, па изађи из учионице.**) употребило је:

- 47% ученика у писаном изразу (4,8% ученика са КИ, 3,6% ученика са умерено тешким оштећењем, 12% ученика са тешким оштећењем, 22,9% ученика са врло тешким и 3,6% ученика са тоталном глувоћом);

- 60,2% ученика у говору/знаковном језику (8,4% ученика са КИ, 4,8% са умерено тешким оштећењем, 14,5% ученика са тешким оштећењем, 28,9% ученика са врло тешким оштећењем и 3,6% ученика са тоталном глувоћом).

Пети налог (**Отвори прозор, затвори врата, па седи на своје место.**) употребило је:

- 53% ученика у писаном изразу (6% ученика са КИ, 4,8% ученика са умерено тешким оштећењем, 10,8% ученика са тешким оштећењем, 27,7% ученика са врло тешким и 3,6% ученика са тоталном глувоћом);

- 61,4% ученика у говору/знаковном језику (7,2% ученика са КИ, 4,8% са умерено тешким оштећењем, 14,5% ученика са тешким оштећењем, 31,3% ученика са врло тешким оштећењем и 3,6% ученика са тоталном глувоћом).

### **3. група налога**

Први налог (**Ако је у учионици мрачно упали светло.**) употребило је:

- 19,3% ученика у писаном изразу (2,4% ученика са КИ, 1,2% ученика са умерено тешким оштећењем, 6% ученика са тешким оштећењем, 7,2% ученика са врло тешким и 2,4% ученика са тоталном глувоћом);

- 31,3% ученика у говору/знаковном језику (3,6% ученика са КИ, 2,4% са умерено тешким оштећењем, 8,4% ученика са тешким оштећењем, 14,5% ученика са врло тешким оштећењем и 2,4% ученика са тоталном глувоћом).

Други налог (**Устани, обуци јакну, стави торбу на леђа и изађи из учионице.**) употребило је:

- 38,6% ученика у писаном изразу (4,8% ученика са КИ, 1,2% ученика са умерено тешким оштећењем, 9,6% ученика са тешким оштећењем, 20,5% ученика са врло тешким и 2,4% ученика са тоталном глувоћом);

- 47% ученика у говору/знаковном језику (6% ученика са КИ, 2,4% са



умерено тешким оштећењем, 9,6% ученика са тешким оштећењем, 25,3% ученика са врло тешким оштећењем и 3,6% ученика са тоталном глувоћом).

Трећи налог (**Ако је данас понедељак, дај ми плаву бојицу, а ако није дај ми црвену**) употребило је:

- 8,4% ученика у писаном изразу (1,2% ученика са умерено тешким оштећењем, 2,4% ученика са тешким оштећењем, 4,8% ученика са врло тешким, док ученици са КИ и са тоталном глувоћом нису разумели овај налог);

- 20,5% ученика у говору/знаковном језику (1,2% са умерено тешким оштећењем, 7,2% ученика са тешким оштећењем, 9,6% ученика са врло тешким оштећењем, 2,4% ученика са тоталном глувоћом, док ниједан ученик са КИ није адекватно разумео овај налог).

Четврти налог (**Узми хемијску оловку, напиши своје име и презиме и име и презиме свог најбољег друга, па ми дај папир.**) употребило је:

- 19,3% ученика у писаном изразу (1,2% ученика са умерено тешким оштећењем, 7,2% ученика са тешким оштећењем, 10,8% ученика са врло тешким, 2,4% са тоталном глувоћом, док ученици са КИ нису разумели овај налог);

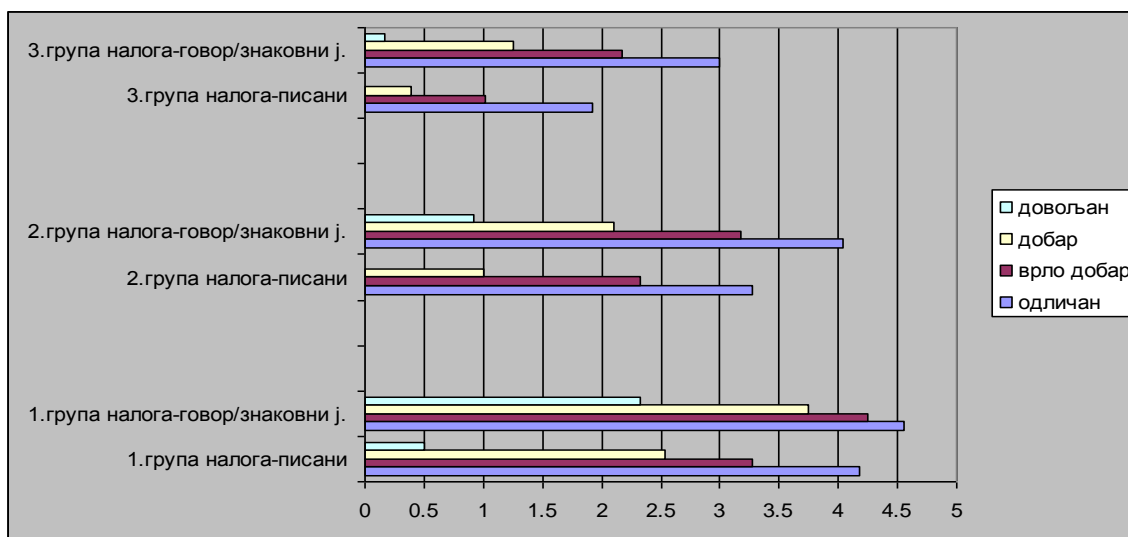
- 31,3% ученика у говору/знаковном језику (1,2% са КИ, 2,4% са умерено тешким оштећењем, 8,4% ученика са тешким оштећењем, 16,9% ученика са врло тешким оштећењем, 2,4% ученика са тоталном глувоћом).

Пети налог (**Ако је напољу сунчано време молим те отвори прозор, а ако није, остани на свом месту.**) употребило је:

- 1,2% ученика у писаном изразу (1,2% ученика са врло тешким оштећењем, док ученици са КИ, умерено тешким, тешким оштећењем и тоталном глувоћом нису разумели овај налог);

- 12% ученика у говору/знаковном језику (1,2% са умерено тешким оштећењем, 4,8% ученика са тешким и врло тешким оштећењем, 1,2% ученика са тоталном глувоћом, док ниједан ученик са КИ није адекватно разумео овај налог).

Графикон 35 Постигнућа глувих и наглувих ученика-Корпус за процену разумевања налога у зависности од оцене из српског језика



Најбоље резултате на Корпусу за процену разумевања налога остварују ученици са одличном оценом из српског језика, док најслабије резултате остварују ученици са довољном оценом.

Ученици са одличном оценом, у разумевању прве и друге групе налога, боље резултате остварују у оквиру налога датих у говору/знаковном језику. Те разлике су нешто мање, али се повећавају у оквиру треће групе налога, где се и уочавају највеће разлике у постигнућима ученика, опет у корист налога датих у говору/знаковном језику.

Код ученика са врло добром оценом добили смо готово истоветне резултате. Мање разлике у разумевању налога датих у говору/знаковном језику и писању јављају се код прве и друге групе налога, али се код треће (најтеже) групе налога повећавају.

Ученици са добром оценом из српског језика, такође, боље резултате остварују у оквиру налога датих у говору/знаковном језику, него у оквиру писања (у оквиру све три групе налога).

Ученици са довољном оценом из српског језика најбоље резултате остварују у оквиру прве групе налога датих у говору/знаковном језику, док знатно слабије резултате остварују код прве групе налога датих у писању. У оквиру друге и треће групе налога датих у писаном изразу ниједан ученик са довољном оценом

није разумео ниједан од понуђених налога. Налоге друге групе дате у оквиру говора/знаковног језика разумели су веома слабо АС 0,92 СД 0,585, док код налога из треће групе дате у говору/знакову АС износи 0,17 са СД 0,408.

Интересовало нас је да ли пол утиче на степен разумевања налога датих у писаном и говорном/знаковном изразу. Поредићи постигнућа ученика мушког и женског пола, у оквиру прве, друге и треће групе налога, у писаном изразу, нисмо уочили статистички значајне разлике. Минимум тачних одговора у обе групе износи 0, а максимум 5.

Поредићи постигнућа ученика мушког и женског пола, у оквиру прве, друге и треће групе налога, у говору/знаковном језику, такође, нисмо уочили статистички значајне разлике. Међутим, овде уочавамо нешто боље резултате. Минимум тачних одговора у обе групе ученика (1. група налога) износи 1, а максимум 5. У оквиру 2. групе налога девојчице су, такође, имале минималан број тачних одговора 1, а максималан 5, што је нешто боље у односу на дечаке.

## 14. ЗАКЉУЧЦИ

Након спроведеног истраживања дошли смо до одређених резултата који су нам омогућили тестирање постављених хипотеза и формулисање закључака.

### 14.1. ТЕСТИРАЊЕ ХИПОТЕЗА

1. Наша прва хипотеза је гласила да постоји утицај узраста на специфично језичко функционисање – писано, говорно и знаковно код глуве и наглуве деце.

Применом инструмента Језичко оцењивање појединих компонената дисфазичне синтаксе (Д. Благојевић)-сегменти настојали смо да утврдимо да ли ученици, у зависности од узраста, са подједнаком успешношћу користе аналогне облике изражавања, да ли боље именују предмете или одређују њихову употребну функцију, као и на који начин разумеју и одговарају на постављена питања.

Посматрали смо просечна постигнућа ученика различитих разреда приликом именовања предмета и одређивања чему предмети служе у писаном, говорном и знаковном изразу.

Када посматрамо ниво усвојености именовања предмета, у оквиру аналогних облика изражавања, уочавамо пораст усвојености са узрастом, али са одређеним, релативно малим одступањима.

Ако посматрамо усвојеност именовања предмета, у оквиру знаковног језика, уочавамо позитиван тренд пораста постигнућа, са најлошијим резултатима ученика III, а најбољим ученика VIII разреда (са негативним одступањем код ученика VI разреда).

Усвојеност именовања предмета, у оквиру писаног и говорног изрази, такође расте са узрастом (од III до VIII разреда), са падом на узрасту VII разреда. Говорни и писани израз се на појединим узрастима готово преклапају, на узрасту III, V, VI и VIII разреда, али морамо нагласити да су разлике између њих (када посматрамо цео узорак) високо статистички значајне ( $p=0,01$ ) у корист писаног изрази.

Затим смо посматрали просечна постигнућа ученика различитих разреда приликом одређивања чему предмети служе у писаном, говорном и знаковном изразу.

У оквиру знаковног израза је уочено да најбоље резултате остварују ученици VIII разреда, затим ученици III, док су најслабије резултате остварили ученици VII разреда.

Постигнућа ученика у оквиру писаног и говорног израза прате једно друго и на појединим узрастима се преклапају. Најбоље резултате остварују ученици VIII разреда, а најслабије ученици III. Интересантно је да ученици VI и VII разреда остварују лошије резултате од ученика IV и V.

Затим смо посматрали успешност ученика приликом одговарања на питања у оквиру аналогних облика изражавања, а у односу на узраст ученика.

Тренд пораста постигнућа са узрастом, који смо добили на основу резултата истраживања, има извесна одступања на појединим узрастима.

У оквиру знаковног језика се уочава се пораст постигнућа, са једним падом код ученика VII разреда. Најслабије резултате остварују ученици III разреда, а најбоље ученици VIII разреда. Међутим, статистички значајне разлике уочене су у поређењу резултата ученика III и ученика V, VI, VII и VIII разреда, затим ученика IV и VIII разреда, ученика V и VIII, VI и VIII и VII и VIII разреда.

Нешто слабија постигнућа уочавају се у говорном изразу. Најслабије резултате остварују ученици III разреда, затим следи пораст постигнућа код ученика IV разреда, док ученици V, VI и VII разреда остварују подједнаке резултате. Нагли пораст успешности уочава се код ученика VIII разреда. Међутим, статистички значајне разлике уочавају се у поређењу резултата ученика III и V и III и VIII разреда, затим IV и VIII, V и VIII, VI и VIII и VII и VIII разреда ( $p = 0,01$ ).

Најслабије резултате ученици остварују у писаном изразу. Уочава се пораст постигнућа од ученика трећег разреда до ученика осмог разреда са једним падом постигнућа код ученика шестог разреда. Међутим, те разлике су статистички значајне у поређењу резултата ученика III и V, VI, VII и VIII разреда, затим IV и VIII, V и VII, VI и VIII и VII и VIII разреда.

У нашем истраживању применили смо Стрип причу (С. Владисављевић) и утврдили да узраст ученика има делимичан утицај на опис слика у писаном, говорном и знаковном изразу.

Ученици трећег разреда су, при опису у оквиру знаковног језика и писаног израза, употребили највећи број речи, затим следе ученици VI, V, IV и VII разреда, док ученици VIII разреда нису употребили ниједну реч при опису слика.

У оквиру говорног израза, највећи број речи, такође, употребљен је на узрасту III разреда, затим VII, VI, IV и V, док ученици VIII разреда при опису не употребљавају речи.

Овакви подаци нам говоре о сазревању децјег језичког израза (у знаковном језику, писаном и говорном изразу), које варира током школовања, али ипак показује одређени степен зрелости на узрасту осмог разреда.

Када посматрамо употребу простих реченица, у оквиру знаковног језика, највећи број употребљавају ученици VI, V, VII и III разреда, затим ученици IV, док најмањи број употребљавају ученици VIII разреда.

У оквиру писаног израза највећи број простих реченица употребљавају ученици V, затим VII и VI разреда, а затим ученици IV, III, а најмањи ученици VIII разреда.

У оквиру говорног израза највећи број простих реченица употребљавају ученици осмог разреда, затим седмог, па четвртог и петог разреда, затим ученици трећег, а најмањи број употребљавају ученици шестог разреда.

Када посматрамо употребу просто-проширених реченица, у оквиру знаковног језика, највећи број употребљавају ученици VIII разреда, затим VII и VI, па ученици IV, III, а најмање ученици V разреда.

У оквиру писаног израза највећи број просто-проширених реченица употребљавају ученици VIII разреда, затим IV и VI разреда, а затим ученици VII, III, а најмањи број ученици V разреда.

У оквиру говорног израза највећи број просто-проширених реченица употребљавају ученици VIII разреда, затим IV, па VI разреда, VII, V, а најмањи број употребљавају ученици III разреда.

Када посматрамо употребу сложених реченица, у оквиру знаковног језика, највећи број употребљавају ученици VIII разреда, затим VII и VI, па ученици IV и V, а најмање ученици III разреда.

У оквиру писаног израза највећи број сложених реченица употребљавају ученици VIII разреда, VII, VI и IV разреда, па V, а најмањи број ученици III.

У оквиру говорног израза највећи број сложених реченица употребљавају ученици VI разреда, затим IV и V, VII, VIII, а најмањи број употребљавају ученици III разреда.

Тродимензионалним тестом читања (С. Владисављевић) смо утврдили да број и врста грешака које праве глуви и наглуви ученици приликом читања са узрастом опада, док степен разумевања прочитаног текста у зависности од узраста расте.

Са бројем година школовања (узрастом) смањује се број направљених грешака при читању, тако да најмање грешака праве ученици VIII разреда, а највише ученици III разреда. Међутим, разлике које су се показале као статистички значајне су уочене при поређењу резултата ученика III са ученицима VII и VIII разреда ( $p=0,01$ ), IV са ученицима VII и VIII разреда ( $p=0,03$  и  $p=0,01$ ), затим ученика V и VIII разреда, VI и VIII и VII и VIII разреда.

Исти тренд уочава се и при посматрању минималног и максималног броја направљених грешака, који такође, опада са узрастом (са изузетком код ученика шестог разреда где се благо повећава максималан број направљених грешака, износи 22).

Учили смо да узраст утиче на степен разумевања прочитаног текста "Само један снежни дан".

У оквиру знаковног језика уочава се константан пораст разумевања (од узраста трећег, до узраста осмог разреда). Статистички значајне разлике уочене су у поређењу резултата ученика следећих разреда: трећег и петог ( $p=0,02$ ), трећег и шестог ( $p=0,01$ ), трећег и седмог ( $p=0,01$ ) и трећег и осмог ( $p=0,01$ ); четвртог и шестог ( $p=0,02$ ), четвртог и седмог ( $p=0,01$ ) и четвртог и осмог ( $p=0,01$ ); петог и осмог ( $p=0,01$ ); шестог и осмог ( $p=0,01$ ) и седмог и осмог разреда ( $p=0,01$ ).

У оквиру говора се такође уочава пораст постигнућа са узрастом (али са благим застојем на узрасту петог и шестог разреда). Високо статистички значајне

разлике ( $p=0,01$ ) уочене су у поређењу резултата ученика следећих разреда: трећег и седмог, трећег и осмог, четвртог и седмог, четвртог и осмог, петог и осмог, шестог и осмог и седмог и осмог разреда.

У оквиру писаног израза постоји пораст разумевања (ученици трећег разреда показују најслабије разумевање, а ученици осмог најбоље). Међутим, приметно је изједначавање постигнућа ученика четвртог и шестог разреда, као и пад на узрасту петог разреда. Високо статистички значајне разлике (на нивоу 0,01) уочене су у поређењу резултата ученика следећих разреда: трећег и осмог, четвртог и осмог, петог и осмог, шестог и осмог и седмог и осмог разреда.

У оквиру сва три аналогна облика изражавања са узрастом (бројем година школовања) расте и минималан и максималан број датих чињеница.

У оквиру писаног израза најслабије резултате остварују ученици трећег разреда. Минималан број датих чињеница износи 0, а максималан 3, док најбоље резултате остварују ученици осмог разреда минималан број датих чињеница износи 1, а максималан 7.

У оквиру говорног израза, код ученика трећег разреда, минималан број датих чињеница је 0, а максималан 4, док највећи број чињеница дају ученици осмог разреда (минимум 3, а максимум 8).

Најбољи резултати остварују се у оквиру знаковног израза. У оквиру знаковног језика, код ученика трећег разреда, минималан број датих чињеница је 1, а максималан 5, док ученици осмог разреда дају минимално 6 чињеница, а максимално 10.

Посматрали смо успешност ученика различитих разреда у оквиру писаних и налога датих у говору/знаковном језику, а применили смо Корпус за процену разумевања налога. Уочено је да се са узрастом побољшава степен разумевања налога, како писаних, тако и налога датих у говору и знаковном језику.

Просечна постигнућа ученика трећег разреда, у оквиру налога датих у говору и знаковном језику су најнижа, а затим расту и највишу вредност уочавамо код ученика осмог разреда.

Нешто нижа постигнућа ученика свих узраста уочавају се код налога датих у писаном изразу. Овде уочавамо константан пораст постигнућа, најнижа су код ученика трећег и четвртог разреда, а највиша код ученика осмог разреда.



Линије успешности ученика прате једна другу, а код обе се уочава блага стагнација на узрасту петог и шестог разреда.

Посматрали смо и успешност ученика различитих разреда у оквиру прве, друге и треће групе налога (писани и налози дати у говору/знаковном језику).

Најбољи резултати на свим испитиваним узрастима добијени су у оквиру прве групе налога датих у говору/знаковном језику. Ови резултати су и очекивани због тога што се у првој групи налазе најједноставнији налози. Просечна постигнућа ученика трећег разреда су најнижа, а затим код ученика четвртог и петог разреда расту. Уочава се пад постигнућа на узрасту шестог разреда, а онда поновни пораст код ученика седмог и највиша постигнућа код ученика осмог разреда.

Нешто нижа постигнућа ученика свих узраста уочавају се код прве групе налога дате у писаном изразу. Овде уочавамо константан пораст постигнућа, најнижа су код ученика трећег, а највиша код ученика осмог разреда (где се и изједначавају са постигнућима у оквиру друге групе налога дате у говору /знаковном језику).

Посматрајући успешност ученика при разумевању налога, долазимо до друге групе налога дате у говору/знаковном језику. Овде се такође уочава константан пораст постигнућа који је најочљивији између ученика трећег и четвртог и ученика старијих разреда.

Постигнућа ученика у оквиру друге групе налога-писани и треће групе налога дате у оквиру говора/знаковног језика се на појединим узрастима преклапају, али и разликују. Ученици трећег, петог, шестог и осмог разреда нешто боље резултате остварују у оквиру друге групе налога дате у писаном изразу, док ученици четвртог и седмог разреда нешто боље резултате остварују у оквиру треће групе налога дате у оквиру говора/знаковног језика.

Најслабији резултати, на свим узрастима, остварени су у оквиру треће групе налога дате у писаном изразу. Можемо рећи да смо овакве резултате и очекивали, јер се ради о групи најсложенијих налога, који су били најтежи за разумевање. Овде такође уочавамо пораст постигнућа са узрастом. Међутим, ниједан ученик трећег разреда није разумео налоге из треће групе, док је само један ученик четвртог разреда разумео други налог из ове групе. Затим уочавамо

пораст постигнућа код ученика петог разреда, благи пад код ученика шестог, а затим нешто израженији пораст постигнућа код ученика седмог и осмог разреда.

Наша прва хипотеза, која је гласила да постоји утицај узраста на специфично језичко функционисање – писано, говорно и знаковно код глуве и наглуве деце, је делимично потврђена, делимично одбачена.

2. Наша друга хипотеза је гласила да не постоји утицај степена оштећења слуха на специфично језичко функционисање – писано, говорно и знаковно код глуве и наглуве деце.

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

Међутим, статистички значајне разлике између ученика са различитим стапеном оштећења слуха нису уочене.

У нашем истраживању нас је интересовало да ли степен оштећења слуха утиче на постигнућа ученика при одговарању на питања, у оквиру аналогних облика изражавања. Поредили смо постигнућа ученика са кохлеарним имплантом, умерено тешким, тешким, врло тешким и тоталним оштећењем слуха.

У оквиру писаног, говорног и знаковног израза најбоље резултате, при одговарању на питања, остварују ученици са кохлеарним имплантом, док најслабије резултате остварују ученици са тоталном глувоћом. Међутим, те разлике се нису показале као статистички значајне.

Интересовало нас је да ли степен оштећења слуха утиче на постигнућа ученика при опису Стрип приче и употребу различитих врста реченица. Поредили смо постигнућа ученика са кохлеарним имплантом, умерено тешким, тешким,

врло тешким и тоталним оштећењем слуха при употреби речи и различитих врста реченица у оквиру аналогних облика изражавања.

Када посматрамо број употребљених речи, у оквиру писаног израза, видимо да највише речи употребљавају ученици са кохлеарним имплантом, док најмање речи употребљавају ученици са умерено тешким оштећењем слуха. Највећи број простих реченица употребљавају ученици са тоталном глувоћом, а најмањи ученици са умерено тешким оштећењем слуха. Највећи број просто-проширених реченица, у писаном изразу, појавио се код ученика са тешким оштећењем, а најмањи код ученика са КИ. Када посматрамо број употребљених сложених реченица, у оквиру писаног израза, видимо да највећи број употребљавају ученици умерено тешким оштећењем, а најмањи ученици са тоталном глувоћом.

Када посматрамо број употребљених речи, у оквиру говорног израза, видимо да највише речи употребљавају ученици са кохлеарним имплантом, док најмање речи употребљавају ученици са умерено тешким оштећењем слуха. Највећи број простих реченица употребљавају ученици са тешким оштећењем, а најмањи ученици са тоталном глувоћом. Највећи број просто-проширених реченица појавио се код ученика са тешким оштећењем, а најмањи код ученика са тоталном глувоћом. Када посматрамо број употребљених сложених реченица видимо да највећи број употребљавају ученици са кохлеарним имплантом, док ученици са тоталном глувоћом нису употребили ниједну сложену реченицу у свом говорном изразу.

Када посматрамо број употребљених речи, у оквиру знаковног израза, видимо да највише речи употребљавају ученици са тоталном глувоћом, док најмање речи употребљавају ученици са умерено тешким оштећењем слуха. Највећи број простих реченица употребљавају ученици са КИ, а најмањи ученици са тешким оштећењем слуха. Највећи број просто-проширених реченица појавио се код ученика са тешким оштећењем, а најмањи код ученика са кохлеарним имплантом. Када посматрамо број употребљених сложених реченица, у оквиру знаковног језика, видимо да највећи (подједнак) број употребљавају ученици са тешким и врло тешким оштећењем, док најмањи број употребљавају ученици са тоталном глувоћом.

Међутим, све добијене разлике нису се показале као статистички значајне.

У зависности од степена оштећења слуха уочили смо да најмањи број грешака при читању текста "Само један снежни дан" праве ученици са КИ, док највећи број грешака праве ученици са умерено тешким оштећењем слуха. Када посматрамо минимум и максимум направљених грешака уочавамо да се најмањи број грешака појавио код ученика са тешким оштећењем слуха, а највећи код ученика са врло тешким оштећењем. Међутим, статистички значајне разлике, при поређењу аритметичких средина, код ученика са различитим степеном оштећења слуха нису уочене.

Када посматрамо просечна постигнућа ученика у разумевању текста у зависности од степена оштећења слуха у писаном, говорном и знаковном изразу, видимо да ученици остварују различите резултате, али се статистички значајне разлике не уочавају.

У оквиру писаног изрази ученици са кохлеарним имплантом, врло тешким оштећењем слуха и тоталном глувоћом остварују приближно исте резултате. Нешто су слабији ученици са умерено тешким и тешким оштећењем.

У оквиру говора најбоље резултате остварују ученици са умерено тешким оштећењем, затим ученици са врло тешким и тешким, док слабије резултате остварују ученици са кохлеарним имплантом и тоталним оштећењем слуха.

У оквиру знаковног изрази подједнаке резултате остварују ученици са кохлеарним имплантом, тешким, врло тешким и тоталним оштећењем. Нешто слабије резултате остварују ученици са умерено тешким оштећењем.

При разумевању и употреби налога, статистички значајне разлике у зависности од степена оштећења слуха се не уочавају. У оквиру прве и друге групе налога (писани и говор/знаковни језик) најбоље резултате остварују ученици са КИ, док најслабије резултате остварују ученици са умерено тешким оштећењем слуха.

У оквиру треће групе налога (писани и говор/знаковни језик) најбоље резултате остварују ученици са врло тешким оштећењем слуха, док најслабије резултате остварују ученици са умерено тешким оштећењем слуха.

Наша друга хипотеза која је гласила, да не постоји утицај степена оштећења слуха на специфично језичко функционисање – писано, говорно и знаковно код глуве и наглуве деце, је потврђена.

3. Наша трећа хипотеза је гласила да постоји утицај успеха из српског језика на специфично језичко функционисање – писано, говорно и знаковно код глуве и наглуве деце.

Посматрали смо постигнућа глувих и наглувих ученика са различитом оценом из српског језика приликом именовања предмета у писаном, говорном и знаковном изразу.

Највећи пораст постигнућа, у оквиру знаковног језика, уочава се између ученика са довољном оценом и ученика са добром, врло добром и одличном оценом. Уочене су и статистички значајне разлике (ниво 0,03) између ученика са довољном и добром и довољном и врло добром оценом и између ученика са довољном и одличном оценом (ниво 0,02). Између ученика са добром и врло добром оценом, добром и одличном оценом, као и између ученика са врло добром и одличном оценом статистички значајне разлике, у оквиру знаковног језика, при именовању предмета, нису уочене.

Постигнућа ученика у оквиру писаног и говорног израза се прате и у оквиру појединих оцена се преклапају. Најбоље резултате остварују ученици са одличном оценом, а најслабије ученици са довољном оценом из српског језика. Између ученика са довољном оценом и ученика са добром, врло добром и одличном оценом уочава се и највећи пораст постигнућа (висока статистичка значајност на нивоу 0,01). Између ученика са добром и врло добром оценом статистички значајне разлике се не уочавају, ни у говору, ни у писаном изразу. Између ученика са добром и одличном оценом статистички значајне разлике се уочавају у писаном изразу (ниво 0,03) и говорном (ниво 0,01). Између ученика са врло добром и одличном оценом статистички значајне разлике се уочавају у оквиру писаног израза (ниво 0,04) и говорног израза (ниво 0,01), при именовању предмета.

Приликом одређивања чему предмети служе, у знаковном изразу, код ученика са различитом оценом из српског језика уочава се пораст постигнућа

између ученика са довољном оценом и ученика са добром, врло добром и одличном оценом. Уочене су и статистички значајне разлике између ученика са довољном и одличном оценом, са добром и одличном оценом, као и између ученика са врло добром и одличном оценом. Између ученика са довољном и добром, довољном и врло добром, као и добром и врло добром оценом статистички значајне разлике се не уочавају.

Постигнућа ученика у оквиру писаног и говорног израза, при одређивању чему предмети служе, се међусобно прате и у оквиру појединих оцена се готово преклапају. Најбоље резултате остварују ученици са одличном оценом, а најслабије ученици са довољном оценом из српског језика. Између ученика са довољном оценом и ученика са добром, врло добром и одличном оценом уочава се и највећи пораст постигнућа (висока статистичка значајност на нивоу 0,01). Између ученика са добром и врло добром оценом статистички значајне разлике се не уочавају, ни у говору, ни у писаном изразу. Између ученика са добром и одличном оценом, као и између ученика са врло добром и одличном оценом уочавају се високо статистички значајне разлике на нивоу 0,01 (у оквиру писаног и говорног израза).

Посматрали смо постигнућа глувих и наглувих ученика са различитом оценом из српског језика приликом одговарања на питања у писаном, говорном и знаковном изразу.

Пораст постигнућа, у оквиру знаковног израза, уочава се између ученика са довољном оценом и ученика са добром, врло добром и одличном оценом. Уочене су и статистички значајне разлике између ученика са довољном и добром, врло добром и одличном оценом, затим између ученика са добром и врло добром и добром и одличном и оценом. Све ове разлике су високо статистички значајне ( $p=0,01$ ). Између ученика са врло добром и одличном оценом статистички значајне разлике се не уочавају.

Постигнућа ученика у оквиру писаног и говорног израза се међусобно прате.

У говорном изразу најбоље резултате остварују ученици са одличном оценом, а најслабије ученици са довољном оценом из српског језика. Између ученика са довољном оценом и ученика са добром, врло добром и одличном

оценом уочава се и највећи пораст постигнућа (висока статистичка значајност на нивоу 0,01). Између ученика са добром и врло добром оценом статистички значајне разлике се уочавају ( $p=0,03$ ). Између ученика са добром и одличном оценом, као и између ученика са врло добром и одличном оценом такође се уочавају статистички значајне разлике.

У писаном изразу најбоље резултате, такође, остварују ученици са одличном оценом из српског језика, док најслабије резултате остварују ученици са довољном оценом. Између ученика са довољном оценом и ученика са добром, врло добром и одличном оценом уочава се и највећи пораст постигнућа (висока статистичка значајност  $p=0,01$ ). Између ученика са добром и врло добром оценом статистички значајне разлике се не уочавају. Између ученика са добром и одличном оценом, као и између ученика са врло добром и одличном оценом уочавају се статистички значајне разлике ( $p=0,01$ ).

Приликом описа стрип приче, уочавамо да постигнућа ученика у оквиру аналогних облика изражавања расту. Најнижа су код ученика са довољном оценом, затим расту, а највиша су код ученика са одличном оценом.

У оквиру писаног и знаковног облика изражавања, између ученика са довољном и добром оценом из српског језика, нема статистички значајних разлика у употреби речи, простих, просто-проширених и сложених реченица при опису четири слике.

У оквиру говорног облика изражавања статистичке значајности уочавају се само при употреби просто-проширених реченица. Ученици са добром оценом из српског језика користе већи број просто-проширених реченица ( $p=0,04$ ).

Поредећи постигнућа ученика са довољном и врло добром оценом из српског језика уочили смо да, у оквиру писаног облика изражавања, нема статистички значајних разлика у употреби речи, простих, просто-проширених и сложених реченица при опису четири слике.

У оквиру говорног израза уочене су статистички значајне разлике једино при употреби сложених реченица. Ученици са врло добром оценом користе значајно више сложених реченица од ученика са довољном оценом ( $p=0,03$ ).

У оквиру знаковног језика статистички значајне разлике уочене су при употреби простих реченица (више их користе ученици са довољном оценом) и

при употреби сложених реченица (више их користе ученици са врло добром оценом из српског језика).

У оквиру писаног и говорног израза, уочене су високо статистички значајне разлике у постигнућима ученика при употреби просто-проширених и сложених реченица. Ученици са одличном оценом из српског језика користе значајно већи број просто-проширених и сложених реченица при опису четири слике ( $p=0,01$ ) од ученика са довољном оценом.

У оквиру знаковног језичког израза уочено је да ученици са довољном оценом из српског језика користе знатно више речи и простих реченица, док ученици са одличном оценом употребљавају знатно више сложених реченица, при опису слика.

Поредећи резултате ученика са добром и врло добром оценом из српског језика нису уочене статистички значајне разлике у употреби речи, простих, просто-проширених и сложених реченица у оквиру три аналогна облика изражавања.

У оквиру писаног израза уочене су високо статистички значајне разлике у постигнућима ученика при употреби сложених реченица, између ученика са одличном оценом из српског језика који користе значајно већи број сложених реченица при опису четири слике ( $p=0,01$ ) од ученика са добром оценом.

У оквиру говорног израза статистичке значајности уочене су при употреби простих и сложених реченица у корист ученика са одличном оценом из српског језика.

У оквиру знаковног језичког израза уочено је да ученици са добром оценом из српског језика користе знатно више речи, док ученици са одличном оценом употребљавају знатно више просто-проширених и сложених реченица, при опису слика.

Ученици са одличном оценом из српског језика употребљавају значајно већи број простих и сложених реченица у оквиру писаног и говорног језичког израза, од ученика са врло добром оценом.

У оквиру знаковног језичког израза статистички значајне разлике уочене су само при употреби сложених реченица. Ученици са одличном оценом из српског језика употребљавају више сложених реченица од ученика са врло



добром оценом ( $p=0,05$ ). При употреби речи, простих и просто-проширених реченица статистички значајне разлике се не уочавају.

Посматрајући број направљених грешака, при читању текста "Само један снежни дан", код ученика са различитом оценом из српског језика, уочавамо високо статистички значајне разлике ( $p=0,01$ ) у поређењу резултата ученика са довољном и добром, врло добром и одличном оценом, затим ученика са добром, врло добром и одличном оценом и ученика са врло добром и одличном оценом. Ученици да довољном оценом, као што је и очекивано, праве највећи број грешака, а што је виша оцена број грешака се смањује.

Постигнућа ученика у разумевању прочитаног текста "Само један снежни дан" расту, тј. што је виша оцена из српског језика, то је више и разумевање. Међутим, нису се све разлике показале као статистички значајне.

При поређењу постигнућа ученика са двојком и тројком из српског језика, у разумевању прочитаног текста у говорном изразу уочене су статистички значајне разлике ( $p=0,01$ ). Ученици са добром оценом показују статистички значајно боље резултате при разумевању текста у говору.

У оквиру писаног и знаковног израза статистички значајне разлике нису уочене, иако ученици са добром оценом показују нешто боље резултате.

При поређењу постигнућа ученика са двојком и четворком из српског језика, у разумевању прочитаног текста, статистички значајне разлике уочене су у оквиру говорног ( $p=0,01$ ) и знаковног ( $p=0,01$ ) израза. Ученици са оценом четири остварују значајно боље резултате у разумевању текста у говору и знаку.

У оквиру писаног израза статистички значајне разлике нису уочене.

При поређењу постигнућа ученика са двојком и петицом из српског језика, у разумевању прочитаног текста, високо статистички значајне разлике уочене су у оквиру говорног ( $p=0,01$ ) и знаковног ( $p=0,01$ ) израза. У оквиру писаног израза такође су уочене статистички значајне разлике ( $p=0,03$ ). Ученици са оценом пет остварују значајно боље резултате у разумевању текста у говору, знаку и писаном изразу и дају већи број чињеница које нам показују степен разумевања.

При поређењу резултата ученика са тројком и четворком из српског језика не уочавају се статистички значајне разлике у оквиру аналогних облика изражавања.

При поређењу резултата ученика са тројком и петицом из српског језика уочавају се високо статистички значајне разлике у оквиру аналогних облика изражавања. Ученици са петицом из српског језика значајно боље разумеју прочитани текст и набрајају већи број чињеница.

При поређењу постигнућа ученика са четворком и петицом из српског језика, у разумевању прочитаног текста, високо статистички значајне разлике уочене су у оквиру говорног ( $p=0,01$ ) и знаковног ( $p=0,01$ ) израза. У оквиру писаног израза је уочена тенденција да се разлике покажу као статистички значајне ( $p=0,05$ ). Ученици са оценом пет остварују значајно боље резултате у разумевању текста у говору и знаку и делимично писаном изразу и дају већи број чињеница које нам показују степен разумевања.

Поредећи постигнућа ученика са довољном и добром оценом из српског језика, у оквиру прве, друге и треће групе налога (на Корпусу за процену разумевања налога) у писаном изразу, уочили смо изузетно ниска постигнућа ученика са довољном оценом. Разлике између ученика су, у оквиру прве и друге групе налога, статистички значајне ( $p=0,01$ ). У оквиру треће групе налога добијене разлике нису статистички значајне.

У оквиру прве, друге и треће групе налога, у говору/знаковном језику, уочили смо статистички значајне разлике између постигнућа ученика са довољном и ученика са добром оценом из српског језика ( $p=0,01$ ) у корист ученика са добром оценом.

Поредећи постигнућа ученика са довољном и врло добром оценом из српског језика, у оквиру прве, друге и треће групе налога, у писаном изразу, уочили смо високо статистички значајне разлике ( $p=0,01$ ).

У оквиру прве, друге и треће групе налога, у говору/знаковном језику, уочили смо високо статистички значајне разлике између постигнућа ученика са довољном и ученика са врло добром оценом из српског језика ( $p=0,01$ ) у корист ученика са врло добром оценом.

Поредећи постигнућа ученика са довољном и одличном оценом из српског језика, у оквиру прве, друге и треће групе налога, у писаном изразу, уочили смо високо статистички значајне разлике ( $p=0,01$ ).

У оквиру прве, друге и треће групе налога, у говору/знаковном језику, уочили смо високо статистички значајне разлике између постигнућа ученика са довољном и ученика са одличном оценом из српског језика ( $p=0,01$ ).

Поредећи постигнућа ученика са добром и врло добром оценом из српског језика, у оквиру прве групе налога, у писаном изразу, нисмо уочили статистички значајне разлике. Статистички значајне разлике смо уочили у оквиру друге ( $p=0,02$ ) и треће групе налога ( $p=0,04$ ) у корист ученика са врло добром оценом.

У оквиру прве групе налога, у говору/знаковном језику, нисмо уочили статистички значајне разлике између постигнућа ученика са добром и ученика са врло добром оценом из српског језика. У оквиру друге и треће групе налога уочили смо статистички значајне разлике ( $p=0,04$ ). Ученици са врло добром оценом боље разумеју налоге друге и треће групе.

Поредећи постигнућа ученика са добром и одличном оценом из српског језика, у оквиру прве, друге и треће групе налога, у писаном изразу, уочили смо високо статистички значајне разлике ( $p=0,01$ ).

У оквиру прве, друге и треће групе налога, у говору/знаковном језику, уочили смо високо статистички значајне разлике између постигнућа ученика са добром и ученика са одличном оценом из српског језика ( $p=0,01$ ).

Поредећи постигнућа ученика са врло добром и одличном оценом из српског језика, у оквиру прве, друге и треће групе налога, у писаном изразу, уочили смо статистички значајне разлике. У оквиру прве и треће групе налога статистичка значајност је ( $p=0,01$ ), док у оквиру друге групе налога износи ( $p=0,04$ ).

У оквиру прве групе налога, у говору/знаковном језику, нисмо уочили статистички значајне разлике између постигнућа ученика са врло добром и ученика са одличном оценом из српског језика.

У оквиру друге групе налога значајност износи ( $p=0,02$ ). Ученици са одличном оценом боље разумеју задате налоге друге групе.

У оквиру треће групе налога, разлике између ученика са врло добром и ученика са одличном оценом су нешто мање ( $p=0,05$ ), у корист ученика са одличном оценом (у оквиру говора/знаковног језика).

Наша трећа хипотеза која је гласила да постоји утицај успеха из српског језика на специфично језичко функционисање – писано, говорно и знаковно код глуве и наглуве деце, је потврђена.

4. Наша четврта хипотеза је гласила да не постоји утицај пола на специфично језичко функционисање – писано, говорно и знаковно код глуве и наглуве деце.

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

Иако девојчице остварују нешто боље резултате приликом одговарања на питања и при употреби различитих врста реченица, добијене разлике нису се показале као статистички значајне.

Девојчице су, при читању текста "Само један снежни дан" направиле нешто мањи број грешака од дечака, али се добијене разлике нису показале као статистички значајне.

У оквиру писаног, говорног и знаковног израза девојчице постижу нешто боље резултате у разумевању прочитаног текста, међутим, те разлике показале су се као статистички значајне једино у оквиру писаног израза ( $p=0,02$ ). У оквиру говора и знака разлике нису статистички значајне.

Интересовало нас је да ли пол утиче на степен разумевања налога датих у писаном и говорном/знаковном изразу. Поредићи постигнућа ученика мушког и женског пола, у оквиру прве, друге и треће групе налога, у писаном изразу и у говору и знаковном језику, нисмо уочили статистички значајне разлике.

Наша четврта хипотеза која је гласила да не постоји утицај пола на специфично језичко функционисање – писано, говорно и знаковно код глуве и наглуве деце, је потврђена.

5. Наша пета хипотеза је гласила да глува и наглува деца не користе са подједнаком успешношћу аналогне облике изражавања – писане, говорне и знаковне.

Применом инструмента Језичко оцењивање појединих компонената дисфазичне синтаксе (Д. Благојевић)-сегменти настојали смо да утврдимо да ли глуви и наглуви ученици са подједнаком успешношћу користе аналогне облике изражавања, да ли боље именују предмете или одређују њихову употребну функцију, као и на који начин разумеју и одговарају на постављена питања.

Анализом резултата добијених при именовану предмета у оквиру писаног, говорног и знаковног израза, долазимо до закључка да глуви и наглуви ученици најбоље резултате остварују у оквиру знаковног израза, затим писаног, а најлошије у оквиру говорног израза. Све добијене статистички значајне разлике су високо значајне ( $p=0,01$ ) и то: у поређењу писаног и говорног израза (у корист писаног), писаног и знаковног израза (у корист знаковног) и говорног и знаковног облика изражавања (у корист знаковног).

При одређивању чему предмети служе најбољи резултати остварени у оквиру знаковног израза, затим у оквиру говорног, док су најслабији резултати остварени у оквиру писаног израза. Уочене су високо статистички значајне разлике ( $p=0,01$ ) у поређењу резултата између писаног и знаковног и говорног и знаковног облика изражавања (у корист знаковног). У поређењу резултата у оквиру писаног и говорног израза статистички значајне разлике нису уочене, односно ученици су остварили приближно исте резултате.

Анализом добијених резултата настојали смо да утврдимо да ли ученици са подједнаком успешношћу користе аналогне облике изражавања, односно да ли и како одговарају и разумеју постављена питања.

Глуви и наглуви ученици су најбоље резултате при одговарању на питања остварили у знаковном изразу, затим у говорном, док су најслабије резултате остварили у писању. При поређењу три аналогна облика изражавања, уочене су високо статистички значајне разлике ( $p=0,01$ ) и то: писани и говорни израз-у корист говорног, писани и знаковни, као и говорни и знаковни у корист знаковног језичког израза.

При опису четири слике највећи број речи употребљен је у оквиру знаковног израза, док је најмањи број речи употребљен у оквиру говора. Статистички значајне разлике уочене су у поређењу постигнућа: писани-говорни израз (у корист писаног,  $p=0,01$ ) и говорни-знаковни израз (у корист знаковног,  $p=0,01$ ). При поређењу писаног и знаковног израза, у броју употребљених речи, нема статистички значајних разлика.

Највећи број простих реченица употребљен је у оквиру знаковног језика, док је најмањи број употребљен у оквиру говора. Статистички значајне разлике уочене су у поређењу постигнућа: писани-знаковни израз и говорни-знаковни (у корист знаковног,  $p=0,01$ ). При поређењу писаног и говорног израза, у броју употребљених простих реченица, нема статистички значајних разлика.

Највећи број просто-проширених реченица употребљен је у оквиру знаковног језика, док је подједнак број употребљен у оквиру говора и писања. Статистички значајне разлике уочене су у поређењу постигнућа: писани-знаковни израз и говорни-знаковни (у корист знаковног,  $p=0,01$ ). При поређењу писаног и говорног израза, у броју употребљених просто-проширених реченица, нема статистички значајних разлика.

Највећи број сложених реченица употребљен је у оквиру знаковног језика, док је најмањи број употребљен у оквиру говора. Статистички значајне разлике уочене су у поређењу постигнућа: писани-говорни (у корист писаног,  $p=0,01$ ), писани-знаковни израз и говорни-знаковни (у корист знаковног,  $p=0,01$ ).

Да ли глуви и наглуви ученици показују виши степен разумевања прочитаног текста у оквиру писаног, говорног или знаковног израза? Након анализе резултата уочено је да најбоље резултате у разумевању текста глуви и наглуви ученици остварују у оквиру знаковног језика, затим говора, док су најслабији резултати остварени у оквиру писаног језичког израза. Приликом поређења постигнућа ученика у разумевању прочитаног текста висока статистичка значајност ( $p=0,01$ ) је уочена у оквиру поређења писани-говорни језички израз (у корист говорног), писани-знаковни (у корист знаковног) и говорни-знаковни (у корист знаковног израза).

Нашим истраживањем смо утврдили да у оквиру знаковног језика и говора ученици знатно боље разумеју и извршавају задате налоге ( $p=0,01$ ) него у оквиру

писаног. Такође, у оквиру све три групе задатих налога добијени су бољи резултати у оквиру говора/знаковног језика него у оквиру писаног израза ( $p=0,01$ ). То значи да ученици статистички значајно боље разумеју налоге који су задавани у оквиру говора/знаковног језика, него писања.

На основу резултата истраживања утврдили смо да разумевање писаног израза представља велики проблем за глуве и наглуве ученике и многе речи које они у знаковном језику препознају и разумеју, задате у писању за њих представљају праву непознаницу.

Наша пета хипотеза, која је гласила да глува и наглува деца не користе са подједнаком успешношћу аналогне облике изражавања – писане, говорне и знаковне, је потврђена.

## 14.2. ЗАКЉУЧЦИ

Тумачећи добијене резултате учили смо одређене особености специфичног језичког функционисања глувих и наглувих ученика. Посматрали смо како се развијају аналогни облици изражавања (писани, говорни и знаковни) и какав је њихов међусобни однос.

Настојали смо да формулишемо одређене закључке.

1. Глуви и наглуви ученици су показали доста тешкоћа приликом именовања предмета и одређивања чему они служе у оквиру аналогних облика изражавања.

Уочено је да узраст (делимично) и оцена из српског језика (значајно) утичу, док утицај степена оштећења слуха и пола није уочен.

- Најбољи резултати, приликом именовања предмета, остварени су у оквиру знаковног језика, затим следи писани израз, док се слабији резултати остварују у говору (разлике су високо статистички значајне,  $p=0,01$ ).

- Приликом одређивања чему показани предмети служе, такође су остварени најбољи резултати у оквиру знаковног израза, док се приближно исти резултати остварују у оквиру говора и писаног језика. Разлике су високо статистички значајне, на нивоу 0,01, у поређењу резултата остварених у знаку и говору и у знаку и писању. Међутим, у поређењу говорног и писаног израза статистички значајне разлике се не уочавају.

- Глуви и наглуви ученици су знатно боље именовали предмете, док им је одређивање чему они служе представљало већи проблем. И овде се уочавају високо статистички значајне разлике, на нивоу 0,01. Међутим, од десет појмова који су били задати (*нож, маказе, кашика, сат, књига, шибице, чешаљ, оловка, гумица и чаша*), код неколико појмова уочавају се нешто другачији резултати. Изузетак представљају појмови *чешаљ* и *шибице* (у писању, говору и знаку), *кашика* (у говору и знаковном језику) и *гумица* (у знаковном језику) за које су бољи резултати остварени при одређивању чему служе, него при именовању.



- Када посматрамо способност именовања предмета и одређивања чему они служе у зависности од узраста (разреда који похађају) уочавамо да на свим узрастима доминира и предњачи знаковни језик, док се говорни и писани израз на појединим узрастима готово преклапају. Уочено је да благи пад постигнућа у знаковном изразу на појединим узрастима прати пораст у писаном и говорном изразу. Насупрот томе, пораст постигнућа у оквиру знаковног израза прати пад у говору и писању. Ови подаци нам доста говоре о томе колико су аналогни облици изражавања глувих и наглувих ученика међусобно повезани и колико они међусобно утичу једни на друге.

При именовању предмета и одређивању чему они служе, код глувих и наглувих ученика, у оквиру аналогних облика изражавања, се уочавају следеће специфичности:

#### Именовање предмета

##### У оквиру писаног и говорног израза:

- грешке које су последица неадекватног изговора и грешака у изговору (*чича, чача, сача, саша, шаша*);
- тешкоће при артикулацији појмова повремено су доводиле до неразумљивости и препознатљивости реченог и написаног, односно до појаве бесмислених лексема (*качка, кишкаке, кишишоч...*);
- добијени су и тзв. одговори асоцијација (*маказе-папир, игла, кошуља, фризка; кашика-ручак, супа, храна, ам-ам, једе*);
- неразликовање појмова због графичке и/или акустичке сличности и замена са сличним појмом, што говори о недовољно јасно формираним и диференцираним појмовима код ученика (*нпр. свеска-сека, коса-коза, маказе-магарац*, што нам указује на потпуно неразумевање употребљених појмова);
- одговори које су ученици давали повезујући појам са личним свакодневним искуством, тј. за шта они наведени предмет користе. Услед тога као чести одговори добијени су и глаголи (за *чашу* смо добили *кафа, вода, пије, узме...*);

- при именовану појма ученици су такође наводили радњу која се тим предметом врши (*гумица-брише свеска, свеска бришем*);

- појавила се и замена појмова - на млађем узрасту смо углавном идентичне одговоре добијали и за име предмета и за то чему предмет служи. Та два захтева (питања) су поистовећивана;

- учили смо и одговоре који су били комбинација говора и знакова: *Овако* (говор) *брише* (знак) или *Пише* (говор) *брише* (знак).;

- као одговори добијени су и показни гестови (гест усмерен на зидни сат);

- предмети повезани са најранијим искуствима деце са којима се сусрећу од најмлађег узраста су боље именовани од осталих појмова;

- ученици старијих разреда су као одговоре често давали описе појмова (за *чашу-Кафа пије воли* или *Пије, сипа проспе*);

#### У оквиру знаковног израза:

- у знаковном језику постоје појмови за називе предмета и радње који се показују идентичним знаком, али са употребом додатног знака за радњу којим се појмови диференцирају, тако да је за неке појмове велики број ученика правилно одредио чему служе, али је нешто мањи број ученика правилно именовано предмет (нису употребили додатни знак, већ само знак за радњу, нпр. код појмова *чешаљ* и *чешља*).

Уместо именовања предмета, добијали смо знаке за радње које се тим предметима врше, а као одговори добијане су и читаве реченице у знаковном језику (нпр. за *чешаљ* описне одговоре код ученика старијих разреда: *Коса ружно чешља лепо; Сваки дан мора ради*).

#### Чему нешто служи

У оквиру писаног и говорног израза, при одређивању чему нешто служи, код глувих и наглувих ученика се уочавају следеће специфичности:

- набрајане су именице које су са датим појмом повезане (нпр. за *чашу* је набрајано *вода, сок, кафа...*);

- добијени су одговори које су ученици давали повезујући појам са личним свакодневним искуством, тј. за шта они наведени предмет користе. Услед тога као чести одговори добијене су читаве реченице и описи;

- појавили су се одговори комбинације језика и знакова.

У оквиру знаковног израза:

- нарочито на млађем узрасту, име појма и употребна вредност се поистовећују и везују за радњу која се предметом врши. На старијим узрастима овакве грешке биле су знатно ређе;

- описни одговори читавим реченица (*Напише погрешно гума поново пише*);

- појмови који имају велику употребну вредност, због свакодневне активне употребе, адекватно су диференцирани (име појма од употребе, нпр. оловка и писати);

- често се не употребљава додатни знак, који би адекватно диференцирао назив предмета од радње (ово се догађа и када ученици "скраћују" знакове);

- у знаковном језику постоје синонимни знаци (истим знаком означавају се два или више појмова (*нож* и *сече*). Појам *сећи* у знаковном језику може се показати на више начина у зависности чиме се сече. Уколико је то *нож*, знак је истоветан, уколико су то маказе разлика је у статичности (маказе) и покрету (сећи маказама).

- када ученици не познају знак за појам они као одговоре дају читаве реченице, описе (*Зид стоји казала гледа иде; 6 устане 7 једе 8 школа 9 спава*). Овакве одговоре карактерише конкретност, тј. везивање појма за конкретне свакодневне ситуације. Услед тога настаје проблем у формулацији одговора због језичке неразвијености и немогућности адекватне формулације одговора путем језичких средстава.

2. Глуви и наглуви ученици најбоље одговарају на питања у знаковном изразу, затим у говорном, док најслабије резултате остварују у писању (уочавају се високо статистички значајне разлике,  $p=0,01$ ).

Уочено је да се са повећањем узраста и оцене из српског језика, у оквиру аналогних облика изражавања, повећава успешност ученика у разумевању и одговарању на постављена питања. Утицај степена оштећења слуха и пола није уочен.

Приликом одговарања на питања, у оквиру писаног, говорног и знаковног изрази, уочавају се следеће специфичности:

У писаном и говорном изразу:

- уочено је да ученици млађих разреда (трећег и четвртог) углавном одговарају једном речју, која је често неправилно, чак и неразговорно написана (*дукелаца, дуксвлица, пантаталон,*)

- уочено је пуно грешака у писању које су последица неправилне артикулације (*мајса, јака, соколада...*);

- добијене реченице су конфузне и аграматичне (на питање: *Шта мама код куће ради? Моја мама куће домаћинство раде*) или на питање: *Шта све има у твојој соби? Спава лепо телевизор компјутер сестра*);

- уочава се неадекватна употреба рода, броја, лица и падежа (нпр. *Данас си радио сам је пробудила сад на доручак после иде школа*);

- добијене су тзв. бесмислене реченице (*Куња мама кухља, Тата је јаканан; Да купи се обук*);

- добијене су и тзв. бесмислене лексеме (*фрменка, дух, палнолане, ћаран*);

- добијени одговори су у великој мери везани за дечја искуства, оно што свакодневно раде, конкретна догађања, врсту хране коју воле да једу (*Шта све има у кухињи? Пробуди дође једе лепо меса*);

- чест проблем био је и нераздевање питања, па су стога добијани и неадекватни одговори (питање *Шта си данас радио?* велики број ученика је разумео *Који је данас дан?* па су стога и добијени погрешни одговори *понедељак, петак...*)

У оквиру знаковног језика:

- ученици млађих разреда су као одговоре углавном само набрајали појмове, именице или глаголе (нпр. само су набрајали имена намирница, предмета или радњи);

- ученици старијих разреда су одговарали целим реченицама;

-на поједина питања су готово сви ученици адекватно одговорили (набрајање делова гардеробе, коју јако добро познају у знаковном језику);

- комплетније и потпуније одговоре добили смо у оквиру знаковног језичког израза;

- питања која захтевају дескриптивне одговоре и потпуније објашњење ученици у писаном (а и у говорном) изразу нису умели да формулишу. Насупрот томе, у знаковном језичком изразу, добили смо комплетније, јасније и потпуније одговоре.

3. Анализом писаних састava и говорних и знаковних исказа глувих и наглувих ученика, при опису стрип приче, уочили смо неке специфичности. Глуви и наглуви ученици су, при опису, употребљавали реч, прости, просто-проширене и сложене реченице.

- Знаковне исказе глувих и наглувих ученика карактерише логички след и већа повезаност радњи и догађаја. Ученици су много боље пратили ток приче, логички је повезивали у целине, разноврсније и маштовитије описивали. Томе у прилог умногome говори чињеница да у оквиру знаковног израза опада број употребљених речи са узрастом (на узрасту осмог разреда, при опису слика, ученици не употребљавају реч), а расте број употребљених различитих врста реченица. На узрасту осмог разреда, најмањи број простих реченица, употребљен је у оквиру знаковног језика, али значајно расте број употребљених сложених реченица. То нам указује на већу зрелост и развијеност дечјих исказа у оквиру знаковног језика. Такође, примећена је већа мотивисаност и ангажованост ученика свих узраста да што боље и потпуније опишу слике.

- Поједини писани искази ученика су били неразумљиви и веома тешки за анализу. Разлог томе је неадекватна употреба знакова интерпункције, уствари њено делимично или потпуно изостављање, затим неадекватна употреба великог и малог слова. Једини знак интерпункције који није изостављан и који су ученици потпуно усвојили је тачка. Такође, адиција или омисија речи у реченицама, редослед речи, неадекватно повезивање речи у реченице, умногome су допринели тешкоћама при анализи. Радови су аграматични, уочени су проблеми при употреби падежа (највише се користи номинатив), уочен је крњи перфекат и непотпун футур, затим неадекватна употреба предлога, речца и помоћних глагола (који су без икакве логике само додавани у реченице). Речи у реченицама најчешће статично стоје једна поред друге, ређају се без икакве повезаности (нарочито на млађем узрасту). Уочене су грешке при писању, које су последица проблема при изговору.

- Говорни израз глувих и наглувих ученика карактеришу првенствено несамосталности у исказу. Оне се уочавају кроз тешкоће у осмишљавању речи и реченица, тражењу подршке и помоћи од испитивача. Превазилазиле су се тако што се упоредо са говором користио и знаковни језик. Он је коришћен за све појмове који су у говору непознати. Тако је добијен одређени број реченица, које су комбинација говора и знака. Најчешће су именице саопштаване говором, а радње и описи путем знакова. Карактеристичне су и грешке у артикулацији, као и набрајање појмова (деталја) са слика. На узрасту осмог разреда, највећи број простих реченица употребљен је у оквиру говора, а уочава се благи пад у броју употребљених сложених реченица.

- Када посматрамо број употребљених *речи* видимо да је подједнак број употребљен у знаковном језику и писаном изразу, а мањи број у говору глувих и наглувих ученика. Ученици са повећањем узраста и оцене из српског језика, у свом знаковном изразу, користе мањи број речи.

Када посматрамо број употребљених *простих* и *просто-проширених реченица* видимо да је највећи број употребљен у знаковном језику, а мањи (подједнак) у писаном и говорном изразу. У оквиру знаковног језика број употребљених просто-проширених реченица расте са узрастом.

Када посматрамо број употребљених *сложених реченица* видимо да је највећи број употребљен у знаковном језику, мањи у писању, а најмањи у говору. Са узрастом и оценом из српског језика расте број употребљених сложених реченица у знаковном изразу.

4. Глуви и наглуви ученици су приликом читања текста правили велики број различитих грешака, које су с једне стране указале на лошу технику читања, а са друге у великој мери негативно утицале на разумевање прочитаног садржаја, које представља најважнију карику у процесу читања.

- Ученици свих узраста су у различитом проценту правили велики број грешака приликом читања текста (појавило се укупно 24 грешке), али истичемо да је са повећањем узраста и оцене из српског језика смањује и број направљених грешака.

Грешке које су се јавиле у највећем проценту су супституција консонаната по звучности, затим адиција гласова, изостављање слова или слогова у речима и поремећај логичког читања са одговарајућом интонацијом и акцентуацијом.

Грешке које су се појавиле у најмањем броју су понављање целих речи пре преласка на следеће слово и инверзија речи.

- Поред наведених грешака учили смо и: припрему за изговор речи (постављање артикулатора за изговор гласа и то нарочито код млађих ученика), наглашавање последњег гласа у речи (када је консонант) и у реченицама. Посебно издвајамо проблем при читању бројева, које су или прескакали и изостављали или неадекватно читали, а уочено је и прескакање и занемаривање наслова приче при читању.



5. Анализирајући ниво разумевања прочитаног текста, у оквиру аналогних облика изражавања код глувих и наглувих ученика, уочили смо значајне тешкоће и специфичности, које указују на неразумевање прочитаног текста.

Велики број различитих грешака које су ученици правили при читању (артикулациона одступања, неразумљивост изговора, паузе при читању, изостављање слова и слогова у речима и речи у реченицама) у великој мери су условиле да крајњи исход читања, тј. разумевање буде на веома ниском нивоу.

Уочили смо и да ученици немају развијену мотивацију за читање, концентрација и пажња биле су им на веома ниском нивоу, тако да се њихово читање свело углавном на механичко запамћивање, меморисање појединачних, изолованих речи.

- Најбоље резултате у разумевању текста глуви и наглуви ученици остварују у оквиру знаковног језика, затим говора, док су најслабији резултати остварени су у оквиру писаног језичког израза ( $p=0,01$ ).

- Њихов писани израз, при препричавању запамћеног, карактерише некоректно писање, правописне грешке, аграматизми и грешке у употреби падежа. Можемо рећи, да они у свом писаном изразу готово да нису ни употребљавали реченице, већ су само набрајали именице које су запамтили из текста. Поред именица, уочени су и понеки глаголи, али су и они стајали изоловано без повезаности са другим речима. Изузев именица и глагола уочили смо и понеки везник, предлог и број, а осталих врста речи готово да није ни било.

Карактеристично је да су се, у њиховом писању, појавиле и неке речи којих уопште није ни било у тексту. Тако су се, код ученика који су запамтили реч *распуст* појавиле и друге речи којих није ни било у тексту, а на које их је та реч асоцирала: *лето, море, на море пливамо, сунце....* Ово нам доста говори о одсуству разумевања и пажње при читању. Један број ученика запамтио је бројеве из текста и само их записао не знајући шта они означавају, док су неки ученици писали и набрајали сасвим непознате, друге бројеве којих није било у тексту.

- Говорни израз глувих и наглувих ученика се не разликује пуно од писаног. Овде уочавамо многе тешкоће при артикулацији, које изазивају наразговетан и неразумљив говор. Највише су набрајали именице и глаголе, затим речи које се нису ни појавиле у тексту, затим бројеве за које нису знали да кажу шта означавају. Њихов говорни израз карактерише несамосталност и тешкоће у осмишљавању речи. За сваку изговорену реч, они су тражили потврду и помоћ од испитивача. Овде је, као и у другим говорним исказима глувих и наглувих ученика, уочен један број реченица које су настале као комбинација говора и знака. Најчешће су запамћене именице саопштаване говором, а затим су путем знаковног језика покушавали да их боље објасне и повежу са радњом.

- Најбољи резултати и највећи број адекватно запамћених чињеница уочен је у знаковном изразу глувих и наглувих ученика. Оно што првенствено издваја знаковни, од писаног и говорног израза, је већа повезаност радњи и догађаја и логички ток при препричавању. Ученици који су приликом читања користили знаковни језик и дактилологију имали су и знатно боље резултате при препричавању текста и запамтили већи број чињеница. Уочили смо да су појмови који су најчешће показивани у оквиру знаковног језика: *снег, планина и зимски распуст* управо они који су се најчешће користили при препричавању.

- Боље резултате у разумевању прочитаног текста остварују ученици који при читању користе знаковни језик и дактилологију ( $p=0,01$ ) у оквиру сва три аналогна облика изражавања.

- Добијени резултати говоре нам да што је боље разумевање у писаном, говорном и знаковном изразу ученици праве мањи број грешака при читању (или да број грешака при читању у великој мери утиче на разумевање прочитаног текста).

6. Проблеми које смо уочили приликом примене Корпуса за процену разумевања свакодневних налога су неразумевање и погрешно поимање написаних речи, реченица, једноставних налога и фраза које се у дневној комуникацији учестало користе. Нарочито је тешко повезивање појмова (речи) у реченице и смисаону целину, јер глувим и наглувим ученицима недостаје језичко искуство, које би им помогло у схватању контекста и разумевању написаног (показаног). То у великој мери отежава споразумевање и свакодневно функционисање глувих особа. Сиромашан вокабулар и нејасно формиран појмови умногоме утичу на лоше разумевање прочитаних налога.

Уочили смо да узраст и оцена из српског језика значајно утичу на степен разумевања налога, док степен оштећења слуха и пол немају утицаја.

- Проблеми, које смо уочили у оквиру разумевања налога у писаном изразу, односе се на то да написане реченице (налоге) ученици нису тумачили као целину (реченицу), већ су посматрали сваку реч посебно. Појмови у реченицама, нарочито код ученика млађег узраста, се нису разумели и схватили и због погрешног читања или акустичке или графичке сличности (поистовећивања). На пример: уместо *свеску* разумели су (тумачили) као *секу*, *сека*; *отвори* је тумачено као *одговори* или *одговор*; *место* углавном су замењивали са *месо*; *свога* са *сваки*; а *друга* са *друго* или *други*; *устани* су ученици разумели као *уста* и *стани*; *учионице* као *учимо* или *ученици*; *изађи* су тумачили као *иза* и *између*.

Овакви резултати и несхватање целине и контекста реченице условљени су недостатком говорно-језичког искуства.

- У оквиру говора/знаковног језика, глуви и наглуви ученици, су показали боље разумевање и схватање налога. Они су препознавали појединачне појмове у реченицама, али их нису адекватно повезивали у радњу и целину, тако да нису могли да изврше и разумеју задати налог (појмове *прозор*, *врата* и *седи* су препознавали, али их нису адекватно повезивали у радњу и целину, тако да нису могли да изврше задати налог *Отвори прозор, затвори врата, па седи на своје место*). Ово је нарочито уочљиво на млађем узрасту.

- Глуви и наглуви ученици боље резултате у разумевању и извршавању све три групе налога остварују у оквиру говора/знаковног језика, него у писаном изразу ( $p=0,01$ ). Такође, најбоље резултате добијамо у оквиру прве групе (најједноставнији налози), док са сложености налога опада успешност ученика у разумевању.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Brajović, Lj., Matejić - Đuričić, Z., Radoman, V., Brajović, A. Z. (1997). Sluh i slušna oštećenja, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd
2. Bugarski, R. (1975). Lingvistika o čoveku, Beogradski izdavačko – grafički zavod, Beograd
3. Bugarski, R. (1986). Jezik u društvu, Prosveta, Beograd
4. Bugarski, R. (1996). Uvod u opštu lingvistiku, Čigoja štampa XX vek, Beograd
5. Vasić, S. (1980). Veština govorenja, Beogradski izdavačko - grafički zavod
6. Vasić, S., Kisić, U., Danilović, M. (priredili) (1998). Jezik i kultura govora u obrazovanju, Institut za pedagoška istraživanja, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd
7. Vasić, S. (1977). Govor u razredu, Prosveta, Beograd
8. Васић, С. (1998). Развој језика, култура говора и њихов значај, Језик и култура говора у образовању, Институт за педагошка истраживања, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 55-61
9. Vigotski, L. (1996). Dečja psihologija, Sabrana dela, tom četvrti, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd
10. Владисављевић, С. (1971). Анализа и објашњење погрешака насталих у читању и писању, Специјална школа, Београд
11. Vladislavljević, S. (1973). Patološki nerazvijen govor u dece. Beograd: Savez društava defektologa Jugoslavije
12. Вујасиновић, З. (1995). Однос говора и покрета, Београдска дефектолошка школа, 2, 63 - 65.
13. Вујасиновић, З., Димић, Д. Н. (2000). Неке специфичности речника глуве и наглуве деце предшколског узраста, Београдска дефектолошка школа, 2 - 3, 5 - 13
14. Vujasinović, Z., Isaković, Lj. (2007). Bilingualni pristup u razvoju jezika kod dece oštećenog sluha predškolskog uzrasta, Nove tendencije u specilalnoj edukaciji i rehabilitaciji, Zbornik radova, I naučni skup Univerziteta u Beogradu, Fakulteta za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, CIDD, Beograd, 493 – 507

15. Вучковић, М. (1993). Методика наставе српског језика и књижевности, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд
16. Galić-Jušić, I. (2004). Djeca s teškoćama u učenju: rad na spoznajnom razvoju, vještinama učenja, emocijama i motivaciji, Ostvarenje, Lekenik
17. Govedarica, Č. (2002). Nastava početnog čitanja i pisanja, NORMA časopis za teoriju i praksu vaspitanja i obrazovanja, Učiteljski fakultet Sombor, CID, 9, 3, p. 59-84
18. Grupa autora (1999). Defektološki leksikon, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd
19. Даниловић, М. (1971). Перспективе савремене наставе, Сава Михаић, Земун
20. Дешић, М. (1994). Актуелна питања правописа српског језика, Споне, XXVI, бр. 5-6, Никшић
21. De Sosir, F. (1977). Opšta lingvistika, Nolit, Beograd
22. Димић, Д.Н. (1996). Специфичности у писању слушно оштећене деце, Дефектолошки факултет, Београд
23. Димић, Д.Н. (1997а). Специфичности у читању деце оштећеног слуха, Дефектолошки факултет, Београд
24. Димић, Д.Н. (1997б). Значај и улога читања у едукацији слушно оштећене деце, Београдска дефектолошка школа, 2, 35-41
25. Димић, Д.Н. (1998). Савремени приступи проблему читања глувих и наглувих особа, Београдска дефектолошка школа, 2, 14-23
26. Димић, Д.Н., Кашић, З., Ковечевећ, Т. (1999). Специфичност употребе отворене класе речи у језику глуве и наглуве деце, Дани дефектолога Југославије, Нови Сад
27. Димић, Д.Н., Петковић, Ј. (2000). Функција основних глаголских времена у реченици глуве и наглуве деце, Београдска дефектолошка школа, 1, 16-28
28. Димић, Н. (2002). Методика артикулације, Центар за издавачку делатност Дефектолошки факултет,
29. Димић, Д. Н. (2003). Говорно – језички дефицити код глуве и наглуве деце, Друштво дефектолога Србије и Црне Горе, Београд
30. Димић, Д.Н. (2004). Проблеми у језичком изразу код глуве и наглуве деце, Друштво дефектолога Србије и Црне Горе, Београд

31. Димић, Н., Ковачевић, Т. (2004). Знаковни, говорни и писани речник код деце оштећеног слуха, Београдска дефектолошка школа, Савез дефектолога заједнице Србија и Црна Гора, 2-3, 69-77
32. Димић, Н., Исаковић, Љ., Вујасиновић, З. (2006). Питања и одговори у настави српског језика у школама за децу оштећеног слуха, Београдска дефектолошка школа, Савез дефектолога заједнице Србија и Црна Гора, 1, 19-29
33. Димић, Н., Исаковић, Љ. (2006). Илустрација као стимуланс за развој речника ученика оштећеног слуха и ученика који чују, Београдска дефектолошка школа, Друштво дефектолога Србије, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, 3, 1-22
34. Димић, Н., Исаковић, Љ. (2007а). Карактеристике лексикона код деце оштећеног слуха и деце која чују, Београдска дефектолошка школа, Друштво дефектолога Србије, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, 1, 9-25
35. Dimić, N., Isaković, Lj. (2007b). Specifičnost upotrebe reči suprotnog značenja kod dece oštećenog sluha i dece koja čuju, Nove tendencije u specijalnoj edukaciji i rehabilitaciji, Zbornik radova, I naučni skup Univerziteta u Beogradu, Fakulteta za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, CIDD, Beograd, 509 – 528
36. Dimic, N., Isakovic, Lj., Kovacevic, T. (2008). The specificity of formulating questions and answers in deaf and hearing children, XXIX International Congress of Psychology, 20-25 July 2008, ICC Berlin, Germany, www.icp2008.org, 108
37. Dimić, N., Isaković, Lj. (2008). Specifičnost odgovaranja na pitanja i postavljanje pitanja kod gluve i nagluve dece u govornom, pisanom i znakovnom izrazu, U susret inkluziji-dileme u teoriji i praksi: Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Urednici D. Radovanović i Z. Matejić-Đuričić, Izdavački centar (CIDD) Beograd, pp. 363-374.
38. Димић, Н., Половина, В., Кашић, З. (2009). О Српском знаковном језику, Београдска дефектолошка школа, Друштво дефектолога Србије, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, 1, 1-28

39. Димић, Д.Н., Шешум, М. (2011). Знаковни језик-основни начин комуникације глувих, Београдска дефектолошка школа, Друштво дефектолога Србије, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију,, Vol. 17(1), Бр. 49, стр. 13-41
40. Димић, Н., Атанасковић, М., Исаковић, Љ. (2011). Утицај степена оштећења слуха на опис слика у низу у школама за глуву и наглуву децу, Београдска дефектолошка школа, Друштво дефектолога Србије, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, Вол. 17 (3), Бр. 51, 427-438
41. Димић, Н., Динић, М., Исаковић, Љ. (2011). Употреба основних глаголских времена код глувих и наглувих ученика средње школе, Београдска дефектолошка школа, Друштво дефектолога Србије, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, Вол. 18 (1), Бр. 52, 19-37
42. Димић, Н., Кљаић, М. (2011а). Карактеристике писања код глуве и наглуве деце у основној школи, Београдска дефектолошка школа, Друштво дефектолога Србије, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, Вол. 17 (1), Бр. 49, 43-55
43. Димић, Н., Кљаић, М. (2011б). Утицај амплификације на квалитет читања и писања, Београдска дефектолошка школа, Друштво дефектолога Србије, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, Вол. 17 (2), Бр. 50, 219-229
44. Ђоковић, С. (2003). Утицај усвојености језичког садржаја на квалитет продукције језичког израза, *Говор и језик*, ИЕФПГ, Београд
45. Djoković, S., Pantelić, S., Sovilj, M., Isaković, Lj. (2008). Specific of Speech Perception in Preschool Hearing-Impaired Children, *Verbal Communication Disorders - prevention, detection, treatment*. (Ed. Sovilj M, Skanavis M), IEPSP, P.A.L.O., Patra, Belgrade, pp. 313-328.
46. Исаковић, Љ. (2007а). Врсте речи у реченици код ученика оштећеног слуха и ученика који чују, Београдска дефектолошка школа, Друштво дефектолога Србије, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, 2, 11-23
47. Исаковић, Љ. (2007б). Неке специфичности употребе лексике код деце оштећеног слуха и деце која чују, Београдска дефектолошка школа,



- Друштво дефектолога Србије, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, 3, 17-32
48. Isaković, Lj., Vujašinović, Z. (2008). Čitanje govora sa usana kod gluve i nagluve dece predškolskog uzrasta, U susret inkluziji-dileme u teoriji i praksi: Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Urednici Dobrivoje Radovanović i Z. Matejić-Đuričić, Izdavački centar (CIDD) Beograd, pp. 311-326.
49. Исаковић, Љ., Димић Н. (2008). Допуњавање реченица код глувих инаглувих ученика и ученика који чују, Београдска дефектолошка школа, Друштво дефектолога Србије, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, 1, 19-31
50. Isaković, Lj., Kovačević, T. (2009a). Neke specifičnosti semantike kod gluvih i nagluvih učenika, U knjizi: Istraživanja u specijalnoj edukaciji i rehabilitaciji, (Research in Special Education and Rehabilitation), Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Ed.: Dobrivoje Radovanović, Beograd, 313-331 CIDD, pp. 313-331.
51. Исаковић, Љ., Ковачевић, Т. (2009б). Функција различитих упитних речи у писаном и знаковном језику у школама за глуву и наглуву децу, Београдска дефектолошка школа, Друштво дефектолога Србије, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, 2, 1-12
52. Isakovic Lj., Kovacevic T., Dimic N. (2011). Značaj savladanosti pravopisnih pravila kod gluve i nagluve dece osnovnoškolskog uzrasta, V međunarodni naučni skup, Specijalna edukacija i rehabilitacija - danas, 24-27.septembar 2011, Zlatibor, Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, 39-45
53. Исаковић, Љ., Остојић, С., Микић, М. (2011). Анализа савремених истраживања о квалитету живота кохлеарно имплантираних особа, Београдска дефектолошка школа, ФАСПЕР и СДС, Вол. 17(1), 49, 2011, 57-74
54. Jolić, Z., Isaković, Lj. (2008). Socijalna kompetentnost gluvih i nagluvih učenika-poređenje sa vršnjacima koji чују, U susret inkluziji-dileme u teoriji i praksi: Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju,

- Urednici D. Radovanović i Z. Matejić-Đuričić Izdavački centar (CIDD) Beograd, pp. 383-401.
55. Кашић, З., Димић, Д. Н. (1999а). Језичка компетенција глуве и наглуве деце у остваривању зависне клаузе, Београдска дефектолошка школа, 1999, 1, 10 - 19.
56. Кашић, З., Димић, Д. Н. (1999б). Типови аграматизма у зависној клаузи код глуве и наглуве деце, Београдска дефектолошка школа, 2 - 3, 5 - 14.
57. Кашић, З. (2000). Функција супрасегмената у говорном изразу, Београдска дефектолошка школа, 2 - 3, 113 - 123
58. Кашић, З. (2002). Аграматична продукција и семантичка "збрка" код деце раног школског узраста, Истраживања у дефектологији, Дефектолошки факултет, CIDD, Beograd
59. Кашић, З. (2003). Фонетика, уџбеник за студенте Дефектолошког факултета, Дефектолошки факултет, Београд
60. Кашић, З., Милошевић, С. (2010). Синтагма и формирање исказа код глувих и наглувих, У књизи: Сметње и поремећаји: феноменологија, превенција и третман, део I, Универзитет у Београду, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, приредиле Јасмина Ковачевић, Весна Вучинић, Beograd, pp. 213-229
61. Кљаић, М. (2011). Неке карактеристике читања код глуве и наглуве деце, Београдска дефектолошка школа, Друштво дефектолога Србије, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, Вол. 17 (2), Бр. 50, 243-257
62. Костић, Ђ., Владисављевић, С. (1995). Govor i jezik deteta u razvoju, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd
63. Ковачевић, Т. (2004). Активни и пасивни речник код глуве и наглуве деце, Београдска дефектолошка школа, Савез дефектолога заједнице Србија и Црна Гора, 2-3, 1-14
64. Ковачевић, Т. (2005). Лексичка спремност код глуве и наглуве деце у основној школи, Београдска дефектолошка школа, Савез дефектолога заједнице Србија и Црна Гора, 1, 1-21
65. Ковачевић, Т. (2006). Специфичност пасивног речника код деце оштећеног слуха на основношколском узрасту, Београдска дефектолошка школа,

- Друштво дефектолога Србије, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, 2, 1-16
66. Ковачевић, Т., Исаковић, Љ. (2009). Специфичност писања писама код глувих и наглувих ученика, Београдска дефектолошка школа, Друштво дефектолога Србије, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, 3, 65-75
67. Ковачевић, Т., Исаковић, Љ., Димић, Д. (2010). Дефицитарност у знаковном језику и говорном изразу код глуве и наглуве деце предшколског узраста, Београдска дефектолошка школа, Друштво дефектолога Србије, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, 1, стр. 23-38
68. Kovačević, T., Isaković, Lj. (2010). Razumevanje bajke na osnovu upotrebe znakovnog jezika i verbalne i pisane produkcije, U knjizi: Smetnje i poremećaji: fenomenologija, prevencija i tretman, deo I, Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, priredile Jasmina Kovačević, Vesna Vučinić, Beograd, pp. 269-282
69. Ковачевић, Т. (2012). Карактеристике знаковног и говорног језичког израза код деце предшколског узраста са кохлеарним имплантом и слушним апаратима, Београдска дефектолошка школа, Друштво дефектолога Србије, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, Вол. 18 (3), Бр. 54, 403-416
70. Kovačević, V. (2000). Oštećenje sluha i leksičko – semantički razvoj, Zadužbina Andrejević, Beograd
71. Kobola, A. (1980). Unapređivanje črtanja u osnovnoj školi, Školska knjiga, Zagreb
72. Kristal, D. (1996). Kembrička enciklopedija jezika, Nolit, Beograd
73. Кузмановић-Јурчевић, М. (2008). Способност разумевања прочитаног садржаја ученика оштећеног слуха и ученика који чују, Београдска дефектолошка школа, Друштво дефектолога Србије, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, 2, 23-36
74. Кузмановић-Јурчевић, М. (2010). Разумљивост говора при читању код ученика оштећеног слуха, Београдска дефектолошка школа, Друштво

- дефектолога Србије, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, 1, стр. 53-63
75. Lukić, V. (1982). *Dečja leksika*, Institut za pedagoška istraživanja, Prosveta, Beograd
76. Lurija, A.R. (1982). *Osnovi neurolingvistike*, Nolit, Beograd
77. Максимовић, С., Ђоковић, С., Димић, Н. (2011). Поремећаји вербалне комуникације и отоакустичка емисија, Београдска дефектолошка школа, Друштво дефектолога Србије, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, Вол. 17 (1), Бр. 49, 1-12
78. Максимовић, С. (2011). Минимално оштећење слуха код деце са развојном дисфазиром, Београдска дефектолошка школа, Друштво дефектолога Србије, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, Вол. 17 (2), Бр. 50, 205-218
79. Матић, Р. (1980). Рад на развоју говора, Привредно финансијски водич, Београд
80. Miladinović, V.T. (1994). *Osnove metodike maternjeg jezika - za rad sa mentalno retardiranim učenicima*. Beograd: Defektološki fakultet
81. Mikić, B., Mirić, D., Babić, M. (2007). *Doprinos kohlearne implantacije rehabilitaciji veoma teških oštećenja sluha, Nove tendencije u specijalnoj edukaciji i rehabilitaciji, Zbornik radova, I naučni skup Univerziteta u Beogradu, Fakulteta za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, CIDDD, Beograd 467-479*
82. Микић, Б., Мирић, М., Остојић, С., Микић, М., Асановић, М. (2010). Утицај кохлеарне имплантације на развој непосредног вербалног памћења код деце, Београдска дефектолошка школа, Друштво дефектолога Србије, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, 1, стр. 15-22
83. Милошевић, С. (2009). Зависне клаузе са конституентском функцијом глаголских одредби у језичком изразу глуве и наглуве деце, Београдска дефектолошка школа, Друштво дефектолога Србије, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, 1, 29- 39
84. Мирић, Д., Остојић, С. (2008). Учесталост геста у комуникацији наглуве деце, Београдска дефектолошка школа, Друштво дефектолога Србије, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, 1, 1-8

85. Несторов, С., Димић, Н. (2010). Специфичност вербалног и знаковног израза код вишеструко ометене деце оштећеног слуха, Београдска дефектолошка школа, Друштво дефектолога Србије, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, 1, стр. 131-142
86. Николић, М. (1992). Методика наставе српског језика и књижевности, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд
87. Николић, Г. (2006). Знаковни или гестовни језик у контексту историјских разматрања, Београдска дефектолошка школа, Друштво дефектолога Србије, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, 3, 39-46
88. Обрадовић, В., Димић, Н., Бановић, М. (2010). Статус знаковног језика и потребе глувих Србије, Београдска дефектолошка школа, Друштво дефектолога Србије, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, 1, стр. 95-118
89. Ostojić, S. (2004). Auditivni trening i razvoj govora nagluve dece, Defektološki fakultet, Beograd
90. Остојић, С., Ђоковић, С., Микић, Б., Мирић, Д., Андрић-Филиповић, С., Микић, М. (2010). Примена комуникацијских стратегија у унапређењу квалитета комуникације глувих и наглувих особа, Београдска дефектолошка школа, Друштво дефектолога Србије, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, Вол. 16 (3), Бр. 48, 445-455
91. Pavlović, D. (1995). Pedagoški i socijalni uslovi kvaliteta i brzine čitanja u osnovnoj školi, Psihološka istraživanja 7, Beograd, Institut za psihologiju, 191-249.
92. Пантелић, С., Совиљ, М., Барлов, И., Степановић, В. (2007). Ефикасност КСАФА система у развоју говора и језика код слушно оштећене деце, Поремећаји вербалне комуникације-*превенција, дијагностика и третман*, Институт за експерименталну фонетику и патологију говора, уредник Мирјана Совиљ, Београд, 354-383
93. Педагошки лексикон (1996). Завод за уџбенике и наставна средства, Београд
94. Polovina, V., Dimić, N. (2009). Gramatičke kategorije u srpskom znakovnom jeziku, U knjizi: Istraživanja u specijalnoj edukaciji i rehabilitaciji, (Research in

- Special Education and Rehabilitation), Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Ed.: Dobrivoje Radovanović, Beograd, pp. 299-312
95. Polovina, V., Dimić, N. (2010). Leksičko-semantički odnosi u srpskom znakovnom jeziku, U knjizi: Smetnje i poremećaji: fenomenologija, prevencija i tretman, deo I, Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, priredile Jasmina Kovačević, Vesna Vučinić, Beograd, pp. 241-258
96. Поповић, З. (2008). Анализа комуникацијских способности деце оштећеног слуха млађег школског узраста, Београдска дефектолошка школа, Друштво дефектолога Србије, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, 2, 1-9
97. Поповић, З. (2010). Индивидуализовани приступ у настави српског језика и евалуација образовних постигнућа глувих и наглувих ученика, Београдска дефектолошка школа, Друштво дефектолога Србије, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, Вол. 16 (2), Бр. 47, 241-264
98. Пунишић, С., Пантелић, С., Ђоковић, С., Суботић, М. (2007). Карактеризација гласовних одступања-анализа акустичких обележја у изговору фрикатива Ш, Поремећаји вербалне комуникације, *превенција, дијагностика и третман*, Институт за експерименталну фонетику и патологију говора, уредник Мирјана Совиљ, Београд, 62-83
99. Савић, Љ. (1986). Методика учења говора глуве деце, Завод за уджбенике и наставна средства, Београд
100. Savić, Lj. (1996). Priručnik za prevodioce gluvim licima, Savez gluvih i nagluvih Jugoslavije, Defektološki fakultet, Beograd
101. Савић, Љ. (2002). Невербална комуникација глувих и њена интерпретација, Централни одбор Савеза глувих и наглувих Југославије, Београд
102. Симоновић, М. (1967). Аудиологија, за студенте Више школе за специјалне педагоге, свеска 13, Издање Више школе за специјалне педагоге, Београд

103. Славнић, С.С. (1996). Формирање говора код мале глуве деце, Дефектолошки факултет, Београд
104. Slavnić, S., Ostojić, S., Đoković, S. (2007). Promena ponašanja kod dece sa kohlearnim implantom, Nove tendencije u specijalnoj edukaciji i rehabilitaciji, Zbornik radova, I naučni skup Univerziteta u Beogradu, Fakulteta za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, CIDDD, Beograd 481-492
105. Стевановић, Ј. (2009). Специфичности усвајања великог слова код глувих и наглувих ученика, Београдска дефектолошка школа, Друштво дефектолога Србије, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, 3, 25-40
106. Стевановић, Ј. (2010). Диктат-вид самосталног писања у школама за глуве и наглуве ученике, Београдска дефектолошка школа, Друштво дефектолога Србије, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, 1, стр. 79-93
107. Стевановић, Ј., Димић, Н. (2009а). Специфичности усвајања знакова интерпункције код глувих и наглувих ученика, Београдска дефектолошка школа, Друштво дефектолога Србије, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, 1, 41-56
108. Стевановић, Ј., Димић, Н. (2009б). Правопис у настави српског језика у школама за глуве и наглуве ученике, Београдска дефектолошка школа, Друштво дефектолога Србије, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, 2, 13-26
109. Хавелка, Н. (1992). Социјална перцепција, Београд
110. Хасанбеговић, Х. (2008). Односи између вербалног и невербалног комуницирања код глуве деце, Друштво дефектолога Србије, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, 1, 33-43
111. Хуремовић, А., Иличковић, М. (2010). Разумевање прочитаног у особа оштећеног слуха, Друштво дефектолога Србије, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, 1, стр. 39-52
112. Čomski, N. (1972). Gramatika i um, Nolit, Beograd
113. Čukovski, K. (1986). Od druge do pete, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd

114. Шешум, М. (2008). Дефицити у писаном изразу код глуве и наглуве деце, Београдска дефектолошка школа, Друштво дефектолога Србије, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, 3, 41-57
115. Шешум, М., Димић, Н. (2008). Специфичности писаног изрази код глуве и наглуве деце, Београдска дефектолошка школа, Друштво дефектолога Србије, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, 2, 47-64
116. Шешум, М. (2012). Језик глувих-психоллингвистичка перспектива, Београдска дефектолошка школа, Друштво дефектолога Србије, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, Вол.18 (2), Бр.53, 223-238
117. Škiljan, D. (1980). Pogled u lingvistiku, Školska knjiga – Zagreb
118. Škiljan, D. (1998). Javni jezik, biblioteka XX vek, Čigoja štampa, Beograd
119. Adair J.C., Schwartz R.L., Williamson D.J., Raymer A.M., Heilman K.M. (1999). Articulatory processes and phonologic dyslexia. *Neuropsychiatry Neuropsychol Behav Neurol.* Apr;12(2):121-7.
120. Aitchison, J. (1995). *The Articulate Mammal: An introduction to psycholinguistic*, Routledge, New York
121. Allen, T.E., Schoem, S.R. (1997). Educating deaf and hard of-hearing youth: What works best? Paper presented at the Combined Otolaryngological Spring Meetings of the American Academy of Otolaryngology. Scottsdale, AZ.
122. Andrews J.F., Mason, J.M. (1986). How do deaf children learn about prereading? *American Annals of theDeaf*, 210-217.
123. Andrews, J.F., Vernon, M., LaVigne, M. (2006). The deaf suspect/defendant and the Bill of Rights. *Views. Registry of interpreters for the deaf: Alexandria, VA.* May, 7-9.
124. Ann, J. (2006). *Bilingualism and language contact*, Oxford University Press
125. Antia, D.S., Jones, B.P., Reed, S., Kreimeyer, H.K. (2009). Academic Status and Progress of Deaf and Hard-of-Hearing Students in General Education Classrooms *J. Deaf Stud. Deaf Educ.*14(3):293-311 doi:10.1093/deafed/enp009



126. Archbold, S.M., Lutman, M.E., Gregory, S., O'Neill, C., Nikolopoulos, T.P. (2002). Parents and their deaf child: Their perceptions three years after cochlear implantation. *Deafness and Education International*, 4, 12–40.
127. Archbold, S.M., Sach, T., O'Neill, C., Lutman, M.E., Gregory, S. (2006). Deciding to have a cochlear implant and subsequent after-care: Parental perspectives. *Deafness and Education International*, 8, 190–206.
128. Archbold, S.M., Sach, T., O'Neill, C., Lutman, M.E., Gregory, S. (2008). Outcomes from cochlear implantation for child and family: Parental perspectives. *Deafness and Education International*, 10, 120–142.
129. Azbel, L. (2004). How do the deaf read? The paradox of performing a phonemic task without sound. Intel Science Talent Search. <http://psych.nyu.edu/pelli/#intel>
130. Baker, C., Cokely, D. (1980). *American Sign Language: A teacher's recourse a text of grammar and culture*, Silver Spring, MD: T.J. Publishers
131. Balow, B., Fulton, H., Peploe, E. (1971). Reading comprehension skills among hearing-impaired adolescents. *Volta Review*, 73, 113-119.
132. Banner, A., Wang, Y. (2011). An Analysis of the Reading Strategies Used by Adult and Student Deaf Readers *J. Deaf Stud. Deaf Educ.* 16(1):2-23 doi:10.1093/deafed/enq027
133. Baynton C.D. (1996). "Forbidden Sign: American Culture and the Campaign against Sign Language", University of Chicago Press
134. Beck, I., McKeown, M. (1991). Conditions of vocabulary acquisition. In R. Barr, M.L. Kamil, P. Mosenthal, & P.D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research: Volume II* (pp. 789-814). White Plains, NY: Longman.
135. Beckwith, L. (1977). Relationships between infants' vocalizations and their mothers' behaviors. *Merrill-Palmer Quarterly*, 17, 211–226.
136. Beck, L.I., Carpenter, A.P. (1986). Cognitive Approaches to Understanding Reading *American Psychologist*, Vol. 41, 10, 1098-1105.
137. Berlo, D. K. (1960). *The process of communication*. New York, New York: Holt, Rinehart, & Winston.
138. Blamey, J.P., Sarant, Z.J., Paatsch, E.L. (2006). Relationships Among Speech Perception and Language Measures in Hard-of-Hearing Children in:

- Advances in the Spoken Language Development of Deaf and Hard-of-Hearing Children, Ed. Spencer, E.P., Marschark, M., Oxford University Press
139. Bootht, D., Swartz, L. (2009). Uspešno čitanje i pisanje–tehlike za razvoj pismenosti, Kreativni centar, Beograd
  140. Borgna, G., Convertino, C., Marschark, M., Morrison, C., Rizzolo, K. (2011). Enhancing Deaf Students' Learning from Sign Language and Text: Metacognition, Modality, and the Effectiveness of Content Scaffolding *J. Deaf Stud. Deaf Educ.*16(1):79-100 doi:10.1093/deafed/enq036
  141. Brentari, D. (2010). Sign Languages, Published in the United States of America by Cambridge University Press, New York
  142. Campbell, R., MacSweeney, M., Waters, D. (2008). Sign Language and the Brain: A Review *J. Deaf Stud. Deaf Educ.* 13(1):3-20doi:10.1093/deafed/enm035
  143. Carney, A.E., Moeller, M.P. (1998). Treatment efficacy: Hearing loss in children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 41, 61–85.
  144. Cawthon, W.S., Winton, M.S., Garberoglio, L.C., Gobble, E.M. (2011). The Effects of American Sign Language as an Assessment Accommodation for Students Who Are Deaf or Hard of Hearing *J. Deaf Stud. Deaf Educ.*16(2):198-211 doi:10.1093/deafed/enq053
  145. Cole, E., Paterson, M.M. (1984). Assessment and treatment of phonologic disorders in the hearing-impaired. In J. Castello (Ed.), *Speech disorders in children* (pp. 93–127). San Diego: College-Hill Press.
  146. Conrad, R. (1979). *The deaf school child*. London: Harper & Row
  147. Convertino, M.C., Marschark, M., Sapere, P., Sarchet, T., Zupan, M. (2009). Predicting Academic Success Among Deaf College Students *J. Deaf Stud. Deaf Educ.*14(3):324-343 doi:10.1093/deafed/enp005
  148. Conway, M.C. Karpicke, J., Pisoni, B.D. (2007). Contribution of Implicit Sequence Learning to Spoken Language Processing: Some Preliminary Findings With Hearing Adults *J. Deaf Stud. Deaf Educ.* 12(3):317-334doi:10.1093/deafed/enm019

149. Coppens, K.M., Tellings, A., Verhoeven, L., Schreuder, R. (2010). Depth of reading vocabulary in hearing and hearing-impaired children, *Read Writ.* 2011 April; 24(4): 463–477. doi: 10.1007/s11145-010-9237-z
150. Coppens, M.K., Tellings, A., van der Veld, W., Schreuder, R., Verhoeven, L. (2012). Vocabulary development in children with hearing loss: The role of child, family, and educational variables Original Research Article *Research in Developmental Disabilities*, Volume 33, Issue 1, January–February, Pages 119-128
151. Courtin, C., Melot, A.M. (1998). Development of theories of mind in deaf children, *Psychological Perspectives on Deafness*, 79-102
152. Crittenden J.B., Ritterman S.I., Wilcox E.W. (1986). Communication mode as a factor in the performance of hearing-impaired children on a standardized receptive vocabulary test. *Am Ann Deaf*.Dec;131(5):356-60.
153. Daigle, D., Berthiaume, R., Demont, E. (2012). The Effect of Task in Deaf Readers' Graphophonological Processes: A Longitudinal Study *J. Deaf Stud. Deaf Educ.* doi:10.1093/deafed/ens012
154. Dammeyer, J. (2010). Psychosocial Development in a Danish Population of Children With Cochlear Implants and Deaf and Hard-of-Hearing Children *J. Deaf Stud. Deaf Educ.*15(1):50-58 doi:10.1093/deafed/enp024
155. DesJardin, L.J., Ambrose, E.S., Eisenberg, S.L (2009). Literacy Skills in Children With Cochlear Implants: The Importance of Early Oral Language and Joint Storybook Reading *J. Deaf Stud. Deaf Educ.* 14(1):22-43doi:10.1093/deafed/enn011
156. Detterman, D.K., Thompson, L.A. (1997). What is so special about special education? *American Psychologist*, 52, 1082-1090.
157. deVilliers, P., Pomerantz, S. (1992). Hearing-impaired students learning new words from written context. *Applied Psycholinguistics*,13, 409-431.
158. Dillon, C.M., Pisoni, D.B. (2004). Nonword Repetition and Reading in Deaf Children with Cochlear Implants, *International Congress Series 1273*, 304-307

159. Dillon, M.C., de Jong, K., Pisoni, B.D. (2012). Phonological Awareness, Reading Skills, and Vocabulary Knowledge in Children Who Use Cochlear Implants *J. Deaf Stud. Deaf Educ.* 17(2):205-226 doi:10.1093/deafed/enr043
160. Domínguez, A.B., Alegria, J. (2010). Reading Mechanisms in Orally Educated Deaf Adults *J. Deaf Stud. Deaf Educ.* 15(2):136-148 doi:10.1093/deafed/enp033
161. Donaldson, M. (1997). Um deteta, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd
162. Ducharme, A.D., Arcand, I. (2011). How Do Deaf Signers of LSQ and Their Teachers Construct the Meaning of a Written Text? *J. Deaf Stud. Deaf Educ.* 16(1):47-65 doi:10.1093/deafed/enq020
163. Easterbrooks, R.S., Huston, G.S. (2008). The Signed Reading Fluency of Students Who Are Deaf/Hard of Hearing *J. Deaf Stud. Deaf Educ.* 13(1):37-54doi:10.1093/deafed/enm030
164. Edwards, L., Figueras, B., Mellanby, J., Langdon, D. (2011). Verbal and Spatial Analogical Reasoning in Deaf and Hearing Children: The Role of Grammar and Vocabulary *J. Deaf Stud. Deaf Educ.* 16(2):189-197doi:10.1093/deafed/enq051
165. Edwards, L., Langdon, D. (2008). Executive Function and Language in Deaf Children *J. Deaf Stud. Deaf Educ.* 13(3):362-377 doi:10.1093/deafed/enm067
166. Eilers, R.E., Oller, D.K. (1994). Infant vocalizations and the early diagnosis of severe hearing impairment. *Journal of Pediatrics*, 124, 199–203.
167. Emmorey, K., Thompson, R., Colvin, R. (2009). Eye Gaze During Comprehension of American Sign Language by Native and Beginning Signers *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 14:2 Spring doi:10.1093/deafed/enn037
168. Encyclopedia of American Disability History (2009). Ed. Burch, S., Longmore, K.P., Facts on File.
169. Encyclopedia of Disability (2006). Ed. Albercht, G.L., Sage Publications.

170. Enns J.C., Herman, C.R. (2011). Adapting the Assessing British Sign Language Development: Receptive Skills Test Into American Sign Language *J. Deaf Stud. Deaf Educ.* 16(3):362-374 doi:10.1093/deafed/enr004
171. Erting, C., C. Prezioso, M. Hynes. (1990/1994). The interactional context of deaf mother infant communication. In *From gesture to language in hearing and deaf children*, ed. V. Volterra and C.J. Erting, 97–106. Berlin, Germany: Springer Verlag (1990); Washington, DC: Gallaudet University Press (1994).
172. Erting, C., C. Thumann-Prezioso, B. Benedict. (2000). Bilingualism in a Deaf family. In *The deaf child in the family and at school*, ed. P. Spencer, C.J. Erting, and M. Marschark, 41–54. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
173. Erting, J.C., Neese Bailes, C., Erting, C.L., Thumann-Prezioso, C., Kuntze, M. (2002). Signs of Literacy: Naturalistic Inquiry into ASL/English Bilingualism at Home and at School in: *The Deaf Way II Reader*, Ed. Harvey Goodstein Gallaudet University Press Washington, DC
174. Fagan, K.M., Pisoni, B.D. (2010). Hearing Experience and Receptive Vocabulary Development in Deaf Children With Cochlear Implants *J. Deaf Stud. Deaf Educ.* 15(2):149-161 doi:10.1093/deafed/enq001
175. Fagan, K.M., Pisoni, B.D., Horn, L.D., Dillon, M.C. (2007). Neuropsychological Correlates of Vocabulary, Reading, and Working Memory in Deaf Children With Cochlear Implants *J. Deaf Stud. Deaf Educ.* 12(4):461-471 doi:10.1093/deafed/enm023
176. Fajardo, I., Parra, E., Cañas, J.J. (2010). Do Sign Language Videos Improve Web Navigation for Deaf Signer Users? *J. Deaf Stud. Deaf Educ.* 15 (3): 242-262. doi: 10.1093/deafed/enq005 First published online: March 1
177. Fiske, J. (1991). *Introduction to Communication Studies*, New York
178. Friedmann, N., Szterman, R. (2011). The Comprehension and Production of Wh-Questions in Deaf and Hard-of-Hearing Children *J. Deaf Stud. Deaf Educ.* 16(2):212-235 doi:10.1093/deafed/enq052
179. Fry, D. B. (1966). The development of the phonological system in the normal and the deaf child. In F. Smith & G. A. Miller (Eds.), *The genesis of language*. Cambridge, MA: MIT Press.

180. Gallaudet Encyclopedia Of Deaf people and Deafness (1987). Ed. Van Cleve, J.V., McGraw-Hill Book Company, USA
181. Geers, E.A., Moog, S.J., Biedenstein, J., Brenner, C., Hayes, H. (2009). Spoken Language Scores of Children Using Cochlear Implants Compared to Hearing Age-Mates at School Entry *J. Deaf Stud. Deaf Educ.* 14(3):371-385doi:10.1093/deafed/enn046
182. Glairon, S. (2003). First Words: Sign Language Lets Babies 'Speak' Their Minds. The Boulder Daily Camera. Boulder,CO
183. Goldin-Meadow, S. (1999). What children contribute to language-learning. *Science Progress.* 82 (Pt.1):89-102.
184. Goldin-Meadow, S., Mayberry, R.I. (2001). How do Profoundly Deaf Children learn to Read? *Learning Disabilities Research & Practice*, 16 (4), 222-229
185. Goldin-Meadow, S., Mylander, C. (1990). The role of parental input in the development of a morphological system. *Journal of Child Language.* Oct;17(3):527-63.
186. Goss, R. N. (1970). Language used by mothers of deaf children and mothers of hearing children. *American Annals of the Deaf*, 115, 93–96.
187. Grosjean, F. (1992). The bilingual & the bicultural person in the hearing & in the deaf world, *Sign Language Studies*, Vol 77, pp. 307-320
188. Grosjean, F. (1996). Living with two languages and two cultures. In Parasnis, I. (Ed.). *Cultural and Language Diversity and the Deaf Experience*. Cambridge: Cambridge University Press.
189. Grosjean, F. (2008). The bilingualism and biculturalism of the Deaf. Chapter 13 of Grosjean, F. *Studying Bilinguals*. Oxford: Oxford University Press.
190. Grosjean, F. (2010). Bilingualism, biculturalism, and deafness. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 13(2), 133-145.
191. Hamers, J. F. (1998). Cognitive and language development of bilingual children. In L. Parasnis (Ed.), *Cultural and language diversity and the deaf experience* (pp. 51-75). Cambridge, MA: Cambridge University Press.

192. Hamilton H, Lillo-Martin, D. (1986). Imitative production of verbs of movement and location. *Sign Language Studies*. 50, 29-57.
193. Hanson V.L., Fowler C.A. (1987). Phonological coding in word reading: Evidence from hearing and deaf readers. *Memory & Cognition*, 15, 199-207.
194. Haptonstall-Nykaza, S.T., Schick, B. (2007). The Transition From Fingerspelling to English Print: Facilitating English Decoding *J. Deaf Stud. Deaf Educ.*12(2):172-183doi:10.1093/deafed/enm003
195. Harris, M., Clibbens, J., Chasin, J., Tibbitts, R. (1989). The social context of early signlanguage development. *First Language*, 9, 81-97.
196. Harris, M., Marschark, M (2011). Literacy in the Classroom and Beyond *J. Deaf Stud. Deaf Educ.*16(1):1 doi:10.1093/deafed/enq047
197. Harris, M., Terlektsi, E. (2011). Reading and Spelling Abilities of Deaf Adolescents With Cochlear Implants and Hearing Aids *J. Deaf Stud. Deaf Educ.* 16(1):24-34 doi:10.1093/deafed/enq031
198. Haug, T. (2011). Approaching Sign Language Test Construction: Adaptation of the German Sign Language Receptive Skills Test *J. Deaf Stud. Deaf Educ.*16(3):343-361 doi:10.1093/deafed/enq062
199. Hermans, D., Knoors, H., Ormel, E., Verhoeven, L. (2008). Modeling Reading Vocabulary Learning in Deaf Children in Bilingual Education Programs *J. Deaf Stud. Deaf Educ.*13(2):155-174 doi:10.1093/deafed/enm057
200. Hermans, D., Knoors, H., Ormel, E., Verhoeven, L. (2008). The Relationship Between the Reading and Signing Skills of Deaf Children in Bilingual Education Programs *J. Deaf Stud. Deaf Educ.*13(4):518-530doi:10.1093/deafed/enn009
201. Hermans, D., Knoors, H., Verhoeven, L. (2010). Assessment of Sign Language Development: The Case of Deaf Children in the Netherlands *J. Deaf Stud. Deaf Educ.*15(2):107-119 doi:10.1093/deafed/enp030
202. Hoffmeister, R. J. (2000). A Piece of the Puzzle: ASL and Reading Comprehension in Deaf Children. In C. Chamberlain, J. P. Morford & R. Mayberry (eds.), *Language Acquisition by Eye* (pp. 143-163). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Publishers.

203. Huttunen, K., Välimaa, T. (2010). Parents' Views on Changes in Their Child's Communication and Linguistic and Socioemotional Development After Cochlear Implantation *J. Deaf Stud. Deaf Educ.* 15 (4): 383-404. doi: 10.1093/deafed/enq029 First published online: July 2
204. Ingber, S., Dromi, E. (2009). Demographics affecting parental expectations from early deaf intervention. *Deafness and Education International*, 11, 83–111.
205. James, D., Rajput, K., Brinton, J., Goswami, U. (2008). Phonological Awareness, Vocabulary, and Word Reading in Children Who Use Cochlear Implants: Does Age of Implantation Explain Individual Variability in Performance Outcomes and Growth? *J. Deaf Stud. Deaf Educ.* 13(1):117-137doi:10.1093/deafed/enm042
206. Johnson, R., Liddell, S., Erting, C. (1989). *Unlocking the curriculum: Principles for achieving access in deaf education*. Washington, D.C.: Gallaudet University, Gallaudet Research Institute.
207. Johnston, T. (2012). Lexical Frequency in Sign Languages *J. Deaf Stud. Deaf Educ.* 17(2):163-193 doi:10.1093/deafed/enr036
208. Kannapel, B. (1974). Bilingualism: A new direction in the education of the deaf. *Deaf American*, June, 9-15.
209. Kelly, L. (1995). Processing of bottom-up and top-down information by skilled and average deaf readers and implications for whole language instruction. *Exceptional Children*, 61(4), 318-334.
210. Kelly, L. (1996). The interaction of syntactic competence and vocabulary during reading by deaf students. *Journal of Deaf Studies & Deaf Education*, 1(1), 75-90.
211. Kelly, R.R., Gaustad, G.M. (2007). Deaf College Students' Mathematical Skills Relative to Morphological Knowledge, Reading Level, and Language Proficiency *J. Deaf Stud. Deaf Educ.* 12(1):25-37doi:10.1093/deafed/enl012
212. Kelsay, T., Tyler, R. (1996). Advantages and disadvantages expected and realized by pediatric cochlear implant recipients as reported by their parents. *American Journal of Otology*, 17, 866–872.



213. Kettrick, C., Hatfield, N. (1986). Bilingualism in a visuo-gestural mode. In Vaid, J. (Ed.). *Language Processing in Bilinguals*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
214. King, C.M., Quigley S.P. (1985). *Reading and deafness*, San Diego, CA: College-Hill Press
215. Klima, E.S., Bellugi, U. (1979). *The signs of language*. Cambridge, MA: Harvard Univ. Press
216. Kushalnagar, P., Hannay, J.H., Hernandez, E.A. (2010). Bilingualism and Attention: A Study of Balanced and Unbalanced Bilingual Deaf Users of American Sign Language and English *J. Deaf Stud. Deaf Educ.* 15 (3): 263-273. doi: 10.1093/deafed/enq011
217. Lane, H., Hoffmeister, R., Bahan, B. (1996). *A journey into the deaf-world*. San Diego, CA: DawnSignPress.
218. Lane, H.S., Baker, D. (1974). Reading achievement of the deaf: Another look. *Volta Review*, 76:489-499
219. LaSasso, C., Davey, B. (1987). The relationship between lexical knowledge and reading comprehension for prelingually, profoundly hearing-impaired students. *Volta Review*, 89, 211-220.
220. Leigh, W.I., Maxwell-McCaw, D., Bat-Chava, Y., Christiansen, B.J. (2009). Correlates of Psychosocial Adjustment in Deaf Adolescents With and Without Cochlear Implants: A Preliminary Investigation *J. Deaf Stud. Deaf Educ.* 14(2):244-259 doi:10.1093/deafed/enn038
221. Lillo-Martin, D. (1999). Modality effects and modularity in language acquisition: The acquisition of American Sign Language. In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of child language acquisition*(pp. 531-67). New York: Academic Press
222. Lindert, R. (2001). *Hearing families with deaf children: Linguistic and communicative aspects of American Sign Language development*. Unpublished doctoral dissertation, University of California, Berkeley.
223. Loeterman, M., Paul, P.V., Donahue, S. (2002). Reading and deaf children. *Reading Online*, 5(6). Available: loss and their hearing mothers. *Journal of Speech and Hearing Research*, 36,311–321.

224. Lucas C. (Ed.). (1989). *The Sociolinguistics of the Deaf Community*. New York: Academic Press
225. Lucas, C. and Valli, C. (1992). *Language Contact in the American Deaf Community*. New York: Academic Press
226. Lucas, C. (2004). *The Sociolinguistics of Sign Languages*, Cambridge University Press. The Pitt Building, Trumpington Street, Cambridge, United Kingdom
227. Lynch, M.P., Oller, D.K., Steffens, M. (1989). Development of speech-like vocalizations in a child with congenital absence of cochleas: The case of totaldeafness. *Applied Psycholinguistics*, 10, 315–333.
228. Marschark, M. (2001). *Language development in children who are deaf: A research synthesis*. Alexandria, VA: National Association of State Directors of Special Education.
229. Marschark, M., Lukomski, J. (2001). Understanding language and learning in deafchildren. In M.D. Clark, M. Marschark, & M. Karchmer (Eds.), *Cognition, context, and deafness* (pp. 109-130). Washington, D.C.: Gallaudet University Press.
230. Marschark, M., Convertino, C., McEvoy, C., Masteller, A. (2004). Organization and Use of the Mental Lexicon by Deaf and Hearing Individuals, *American Annals of the Deaf* Volume 149, Number 1, pp. 51-61  
10.1353/aad.2004.0013
231. Marschark, M., Rhoten, C., Fabich, M. (2007). Effects of Cochlear Implants on Children's Reading and Academic Achievement *J. Deaf Stud. Deaf Educ.* 12(3):269-282doi:10.1093/deafed/enm013
232. Marschark, M., Sarchet, T., Convertino, M.C., Borgna, G., Morrison, C., Remelt, S. (2012). Print Exposure, Reading Habits, and Reading Achievement Among Deaf and Hearing College Students *J. Deaf Stud. Deaf Educ.* 17(1):61-74 doi:10.1093/deafed/enr044
233. Mayberry, R.I., Lock, E., Kazmi, H. (2002). Linguistic ability and early language exposure. *Nature*. Vol 41, 417, 38.

234. Mayberry, R.I., Squires, B. (2006). Sign language: Acquisition. In: Keith Brown, (Editor-in-Chief) *Encyclopedia of Language & Linguistics*, Second Edition, volume 11, pp. 291-296. Oxford: Elsevier
235. McCartney, B. (1986). An investigation of the factors contributing of the ability of hearing-impaired children to communicate orally as perceived by oral deaf adults and parents and teachers of the hearing impaired. *Volta Review*, 88, 133–143.
236. McEvoy, C., Marschark, M., Douglas, N. (1999). Comparing the mental lexicons of deaf and hearing individuals. *Journal of Educational Psychology*, Vol 91(2), Jun, 312-320.
237. McKeown, G.M., Beck, L.I. (1988). *Learning Vocabulary: Different Ways for Different Goals Remedial and Special Education*, January/February; vol. 9, 1; pp. 42-46.
238. Miller, P. (2007). The Role of Spoken and Sign Languages in the Retention of Written Words by Prelingually Deafened Native Signers *J. Deaf Stud. Deaf Educ.* 12(2):184-208 doi:10.1093/deaf/enl031
239. Miller, R. (1997). *What Are Schools For? Holistic Education in American Culture*. Brandon, VT: Holistic Education Press.
240. Mindess, A. (1999). *Reading between the signs: intercultural communication for sign language interpreters*, First published by Intercultural Press, Inc a Nicholas Brealey Publishing company, Yarmouth, ME Boston London
241. Mitchell, R.E., Karchmer, M.A. (2004). Chasing the mythical ten percent: Parental hearing status of deaf and hard of hearing students in the United States. *Sign Language Studies*, 4, 138–165.
242. Mitchell, E.R., Karchmer, A.M. (2004a). When Parents Are Deaf Versus Hard of Hearing: Patterns of Sign Use and School Placement of Deaf and Hard-of-Hearing Children *J. Deaf Stud. Deaf Educ.* 9(2): 133-152. doi: 10.1093/deaf/enh017
243. Most, T. (2003). The use of repair strategies by deaf children using sign language and spoken language. *The American Annals of the Deaf*, 148, 308-314.

244. Most, T. (2004). The effects of degree and type of hearing loss on children's performance in class. *Deafness and Education International*, 6(3), 154-166.
245. Most, T, Shina-August, E., Meilijson, S. (2010). Pragmatic Abilities of Children With Hearing Loss Using Cochlear Implants or Hearing Aids Compared to Hearing Children *J. Deaf Stud. Deaf Educ.* 15(4):422-437. doi: 10.1093/deafed/enq032
246. Most, T., Levin, I., Sarsour, M. (2008). The Effect of Modern Standard Arabic Orthography on Speech Production by Arab Children With Hearing Loss *J. Deaf Stud. Deaf Educ.* 13(3):417-431 doi:10.1093/deafed/enm060
247. Most, T. (2007). Speech Intelligibility, Loneliness, and Sense of Coherence Among Deaf and Hard-of-Hearing Children in Individual Inclusion and Group Inclusion *J. Deaf Stud. Deaf Educ.* 12(4):495-503doi:10.1093/deafed/enm015
248. Most, T., Aviner, C. (2009). Auditory, Visual, and Auditory–Visual Perception of Emotions by Individuals With Cochlear Implants, Hearing Aids, and Normal Hearing *J. Deaf Stud. Deaf Educ.* 14(4):449-464 doi:10.1093/deafed/enp007
249. Most, T., Peled, M. (2007). Perception of Suprasegmental Features of Speech by Children With Cochlear Implants and Children With Hearing Aids *J. Deaf Stud. Deaf Educ.* 12(3):350-361doi:10.1093/deafed/enm012
250. Musselman, C. (2000). How do children who can't hear learn to read an alphabetic script? A review of the literature on reading and deafness. *Journal of Deaf Studies & Deaf Education*, 5, 9-31.
251. Nagy, W., Anderson, R. (1984). How many words are there in printed school English? *Reading Research Quarterly*, 19, 304-330.
252. Nagy, W., Herman, P., Anderson, R. (1985). Learning words from context. *Reading Research Quarterly*, 20, 233-253.
253. Nagy, W.E., Scott, J. (2000). Vocabulary processes. In: Kamil, M. (Ed.) *Handbook of Reading Research*, vol. III, pp. 343-366

254. Narr, F.R., Cawthon, W.S. (2011). The “Wh” Questions of *Visual Phonics*: What, Who, Where, When, and Why *J. Deaf Stud. Deaf Educ.* 16(1):66-78doi:10.1093/deafed/enq038
255. Nikolopoulos, T.P., Lloyd, H., Archbold, S.M., O’Donoghue, G.M. (2001). Pediatric cochlear implantation: The parent’s perspective. *Archives of Otolaryngology, Head, and Neck Surgery*, 127, 363–367.
256. Niparko, J.K., Blankenhorn, R. (2003). Cochlear implants in young children: Mental Retardation and Developmental Disabilities research, Reviews, Volume 9, Issue 4, Pages 267-275
257. Oller, D.K. (2006). Vocal Language Development in Deaf Infants: New Challenges, in: *Advances in the Spoken Language Development of Deaf and Hard-of-Hearing Children*, Ed. Spencer, E.P., Marschark, M. Oxford University Press
258. Ormel, E., Hermans, D., Knoors, H., Verhoeven, L. (2009). The Role of Sign Phonology and Iconicity During Sign Processing: The Case of Deaf Children *J. Deaf Stud. Deaf Educ.* 14(4):436-448 doi:10.1093/deafed/enp021
259. Ortiz, I.R. (2008). Sign Language Comprehension: The Case of Spanish Sign Language *J. Deaf Stud. Deaf Educ.* 13(3):378-390doi:10.1093/deafed/enm063
260. O’Rourke, T.J. (1975). National Association of the deaf communicative skills program. Program for the Handicapped (Publication No. 75-2, pp.27-30. Washington, DC: Department of Health, Education, and Welfare, Office for Handicapped Individuals
261. Paatsch, L.E., Blamey, P.J., Sarant, J.Z. (2001). Effects of articulation training on the production of trained and untrained phonemes in conversations and formal tests. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 6(1), 32–42.
262. Padden, C., Ramsey, C. (2000). American Sign Language and reading ability in deaf children. In C. Chamberlain, J. P. Morford, & R. I. Mayberry (Eds.), *Language Acquisition by eye* (pp. 165-189). Mahwah, NJ: Erlbaum Associates

263. Padden, C.A. (1987). Sign languages: American. In J.V. Van Clive Ed. Gallaudet Encyclopedia Of Deaf people and Deafness. (Vol.3, pp.43-53) New York McGraw-Hill Book Company, USA.
264. Parault, J.S., Williams, M.H. (2010). Reading Motivation, Reading Amount, and Text Comprehension in Deaf and Hearing Adults *J. Deaf Stud. Deaf Educ.* 15(2):120-135 doi:10.1093/deafed/enp031
265. Paul, P. (1996). Reading vocabulary knowledge and deafness. *Journal of Deaf Studies & Deaf Education*, 1(1), 3-15.
266. Paul, P., Gustafson, G. (1991). Comprehension of High-Frequency Multimeaning Words by Students with Hearing Impairment Remedial and Special Education July/August, 12 (4): 52-61
267. Paul, P., O'Rourke, J. (1988). Multimeaning Words and Reading Comprehension: Implications for Special Education Students Remedial and Special Education, May/June vol. 9, 3: pp. 42-52.
268. Paul, P., Jackson, D.W. (1993). Toward a psychology of deafness: Theoretical and empirical perspectives. Boston: Allyn and Bacon.
269. Paul, P. (1989). Depth of Vocabulary Knowledge and Reading: Implications for Hearing Impaired and Learning Disabled Students Intervention in School and Clinic September 1, 25: 13-24
270. Pittman A.L., Lewis D.E., Hoover B.M., Stelmachowicz P.G. (2005). Rapid word-learning in normal-hearing and hearing-impaired children: effects of age, receptive vocabulary, and high-frequency amplification. *Ear Hear.* Dec; 26(6):619-29.
271. Piazza-Pust, C. (2005). Sign languages, Encyclopedia of Life Support Systems, EOLSS
272. Preisler, G., Tvingstedt, A-L., Ahlström, M. (2002). A psycho-social follow-up study of deaf preschool children with cochlear implants. *Child: Care Health and Development*, 28(5), 403-418.
273. Prinz, P., ed. (1998). ASL proficiency and English literacy acquisition: New perspectives. *Topics in Language Disorders* 18 (4): 47-60.
274. Prior, M., Sanson, A., Smart, D., Oberklaid, F. (1994). Reading disability in an Australian community sample. *Aust J Remedial Educ.* 26(2):3-7

275. Qi, S., Mitchell, E.R. (2012). Large-Scale Academic Achievement Testing of Deaf and Hard-of-Hearing Students: Past, Present, and Future *J. Deaf Stud. Deaf Educ* 17(1):1-18 doi:10.1093/deafed/enr028
276. Quadvlieg, T. (1998). Read and decide, a synthetic Conclusive Reading Method for Deaf Children, Proceedings of the 18 th International Congress on Education of the Deaf, Volume I, Tel Aviv, 107-112
277. Quittner, A.L., Smith, L.B., Osberger, M.J., Mitchell, T.V., Katz, D.B. (1994). The impact of audition on the development of visual attention. *Psychological Science*, 5, 347-353.
278. Remine, D.M., Care, E., Brown, P.M. (2008). Language Ability and Verbal and Nonverbal Executive Functioning in Deaf Students Communicating in Spoken English *J. Deaf Stud. Deaf Educ.* 13(4):531-545 doi:10.1093/deafed/enn010
279. Richardson, J., Marschark, M., Sarchet, T., Sapere, P. (2010). Deaf and Hard-of-Hearing Students' Experiences in Mainstream and Separate Postsecondary Education *J. Deaf Stud. Deaf Educ.* 15(4):358-382. doi: 10.1093/deafed/enq030 First published online: July 5
280. Rinaldi, P., Caselli, C. (2009). Lexical and Grammatical Abilities in Deaf Italian Preschoolers: The Role of Duration of Formal Language Experience *J. Deaf Stud. Deaf Educ.* 14(1):63-75 doi:10.1093/deafed/enn019
281. Risley, T., Hart, B. (1995). Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
282. Sach, T. H., Whynes, D. K. (2005). Paediatric cochlear implantation: The views of parents. *International Journal of Audiology*, 44, 400–407.
283. Sarant, Z.J., Holt, M.C., Dowell, C.R., Rickards, W.F., Blamey, J.P (2009). Spoken Language Development in Oral Preschool Children With Permanent Childhood Deafness *J. Deaf Stud. Deaf Educ.* 14(2):205-217 doi:10.1093/deafed/enn034
284. Schick, B., Marschark, M., Spencer, E.P. (2006). Advances in the Sign Language Development of Deaf Children, Oxford University press

285. Schlesinger, H.S., Meadow, K.P. (1972). *Sound and sign: Childhood deafness and mental health*. Berkeley, CA: University of California Press.
286. Scovel, T. (1998). *Psycholinguistics*, Oxford University Press
287. Serry, T.A., Blamey, P.J. (1999). A 4-year investigation into phonetic inventory development in children with cochlear implants. *Journal of Speech and Hearing Research*, 42, 141–154.
288. Silvestre, N., Ramspott, A., Pareto D.I. (2007). Conversational Skills in a Semistructured Interview and Self-Concept in Deaf Students *J. Deaf Stud. Deaf Educ.* 12(1):38-54 doi:10.1093/deafed/enl011
289. Singleton, D. (2007). *Second language acquisition*, Multilingual matters Ltd, Clevedon, Buffalo, Toronto
290. Spencer, P., Lederberg, A. (1997). Different modes: Communication and language of young deaf children and their mothers. In L. Adamson and M. Ronski (Eds.) *Communication and Language: Discoveries from atypical development* (pp. 203-230). Baltimore: Paul H. Brookes.
291. Spencer, P.E. (1993a). Communication behaviours of infants with hearing loss and their hearing mothers, *Journal of Speech and Hearing Research*, 36, 311-321
292. Spencer, P.E. (1993b). The expressive communication of hearing mothers and deaf infants. *American Annals of the Deaf* 138: 275-283.
293. Spencer, P.E. (2004). Individual differences in language performance after cochlear implantation at one to three years of age: Child, family, and linguistic factors. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 9, 395–412.
294. Spencer, P.E., Marschark, M. (2003). Cochlear implants: Issues and implications. In M. Marschark & P.E. Spencer (Eds.), *Oxford handbook of deaf studies, language, and education* (pp. 434–448). New York: Oxford University Press.
295. Staub, A., Rayner, K. (2007). Eye movements and on-line comprehension processes. In G. Gaskell (Ed.), *The Oxford handbook of psycholinguistics* (pp. 327–342). New York: Oxford University Press.
296. Stokoe, W. (1969). Sign language diglossia. *Studies in Linguistics*, 21, 27-41.



297. Stokoe, W.C. (2001). *Language in hand*. Washington, DC: Gallaudet University Press.
298. Supalla, T. (1982). *Structure and acquisition of verbs of motion and location in American Sign Language*. Unpublished doctoral dissertation, University of California, San Diego.
299. Tobey, E., Geers, A., Brenner, C. (1994). Speech production results: Speech feature acquisition. *Volta Review*, 96, 109–130.
300. Toe, M.D., Paatsch, E.L. (2010). The Communication Skills Used by Deaf Children and Their Hearing Peers in a Question-and-Answer Game Context *J. Deaf Stud. Deaf Educ.* 15 (3): 228-241. doi: 10.1093/deafed/enq006
301. Tolar, D.T., Lederberg, R.A., Gokhale, S., Tomasello, M. (2008). The Development of the Ability to Recognize the Meaning of Iconic Signs *J. Deaf Stud. Deaf Educ.* 13(2):225-240 doi:10.1093/deafed/enm045
302. Traxler, C.B. (2000). The Stanford Achievement Test, 9th Edition: National Norming and Performance Standards for Deaf and Hard-of-Hearing Students. *J Deaf Stud Deaf Educ.* 5(4):337-48.
303. Tye-Murray, N., Kirk, K.I. (1993). Vowel and diphthong production by young users of cochlear implants and the relationship between the phonetic level evaluation and spontaneous speech. *Journal of Speech and Hearing Research*, 36, 488–502.
304. Vermeulen, M.A., van Bon, W., Schreuder, R., Knoors, H., Snik, A. (2007). Reading Comprehension of Deaf Children With Cochlear Implants *J. Deaf Stud. Deaf Educ.* 12(3):283-302 doi:10.1093/deafed/enm017
305. Volterra, V., Erting, C. (Eds.). (1990). *From Gesture to Language in Hearing and Deaf Children*. Berlin: Springer
306. Watson, M.L., Hardie, T., Archbold, M.S., Wheeler, A. (2008). Parents' Views on Changing Communication After Cochlear Implantation *J. Deaf Stud. Deaf Educ.* 13(1):104-116 doi:10.1093/deafed/enm036
307. Wauters L.N., Bon WHJ, Tellings AEJM. (2006). Reading comprehension of Dutch deaf children. *Reading and Writing*. 19:49–76. doi: 10.1007/s11145-004-5894-0.

308. Wauters L.N., van Bon W.H., Tellings A.E., van Leeuwe J.F. (2006). In search of factors in deaf and hearing children's reading comprehension. *Am Ann Deaf*; 151(3):371-80.
309. Wauters, L.N., Knoors, H.E.T., Vervloed, M.P.J., Aarnoutse, C.A.J. (2001). *Sign Facilitation in Word Recognition*, University of Nijmegen, The Netherlands
310. Wauters, N.L., Tellings, E.J.M.A., van Bon, H.J.W., Mak, M.W. (2008). Mode of Acquisition as a Factor in Deaf Children's Reading Comprehension *J. Deaf Stud. Deaf Educ.* 13(2):175-192 doi:10.1093/deafed/enm050
311. Waxman, R., Spencer, P. (1997). What mothers do to support infant visual attention: Sensitivity to age and hearing status. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2, 104-114.
312. Wells, G. (1985). *Language development in preschool years*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
313. Wilcox, S., Peyton, J.K. (1999). American Sign Language as a foreign language, ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics Digest (EDO-FL-99-01). (ERIC Document Reproduction Service No. ED 429464).
314. Wolbers, A.K. (2008). Using Balanced and Interactive Writing Instruction to Improve the Higher Order and Lower Order Writing Skills of Deaf Students *J. Deaf Stud. Deaf Educ.* 13(2):257-277doi:10.1093/deafed/enm052
315. Wolbers, A.K., Dostal, M.H., Bowers, M.L. (2012). "I Was Born Full Deaf." Written Language Outcomes After 1 Year of Strategic and Interactive Writing Instruction *J. Deaf Stud. Deaf Educ.* 17(1):19-38 doi:10.1093/deafed/enr018
316. Zaidman-Zait, A. (2008). Everyday problems and stress faced by parents of children with cochlear implants. *Rehabilitation Psychology*, 53, 139–152.

# **ПРИЛОЗИ**

**Језичко оцењивање појединих компонената дисфазичне синтаксе (Д. Благојевић) - сегменти**

**Именовање предмета и чему служе**

Шта је то?



Чему служи?

---

Шта је то?

---



Чему служи?

---

Шта је то?



Чему служи?

---

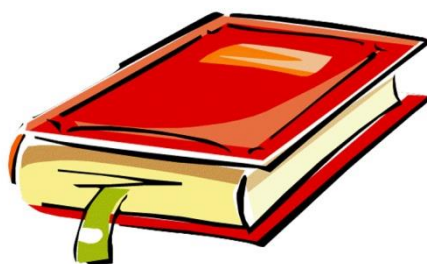
Шта је то?



Чему служи?

---

Шта је то?



Чему служи?

---

Шта је то?



Чему служи?

---

Шта је то?



Чему служи?

---

Шта је то?

---



Чему служи?

---

Шта је то?

---

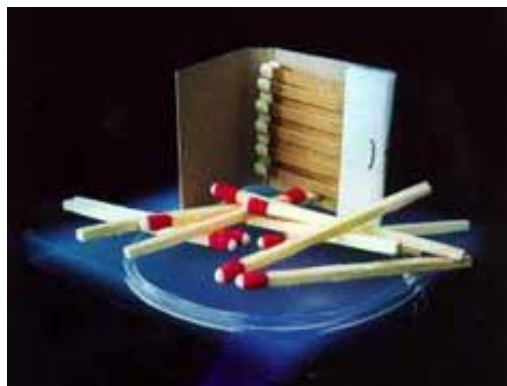


Чему служи?

---

Шта је то?

---



Чему служи?

---



## Одговори на питања

1. Шта волиш да једеш ?

.....  
.....

2. Шта мама код куће ради ?

.....  
.....

3. Шта све има у твојој соби ?

.....  
.....

4. Шта све има у кухињи ?

.....  
.....

5. Шта си данас радио ?

.....  
.....

6. Шта си све обукао ?

.....  
.....

7. Коју играчку волиш ?

.....  
.....

8. Како си дошао овамо ?

.....  
.....

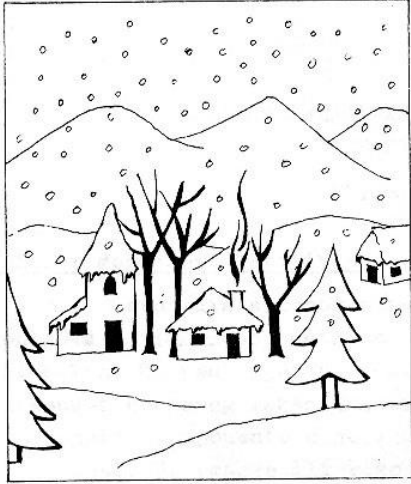
9. Шта би волео да ти тата купи ?

.....  
.....

10. Зашто се мама наљутила на тебе ?

.....  
.....

Стрип прича (С. Владисављевић)



---

---

---



---

---

---



---

---

---



---

---

---

## Тродимензионални тест читања (С. Владисављевић) - сегменти

### САМО ЈЕДАН СНЕЖНИ ДАН

За време зимског распуста у дечјем одмаралишту на планини тог дана било је изузетно свечано и радосно: освануо је снег!

- Ура, снег! – узвикнуо је ђак који се први пробудио.

Тако је на овој планини, на висини од 640 метара, почео велики догађај за 320 ђака основаца.

Али је општа радост била кратка. Снег се већ до подне отопио, ипак овај једини снежни дан остао им је у сећању као најлепши дан на распусту.

## Корпус за процену разумевања налога (Исаковић, Димић)

1. Дај ми своју свеску.
2. Иди до прозора.
3. Отвори врата.
4. Узми читанку.
5. Седи на место свога друга.

1. Устани и дођи испред табле.
2. Отвори своју торбу и дај ми свеску из српског језика.
3. Пронађи 38. страну у читанци и прочитај наслов приче.
4. Устани, иди до прозора, па изађи из учионице.
5. Отвори прозор, затвори врата, па седи на своје место.

1. Ако је у учионици мрачно упали светло.
2. Устани, обуци јакну, стави торбу на леђа и изађи из учионице.
3. Ако је данас понедељак, дај ми плаву бојицу, а ако није дај ми црвену.
4. Узми хемијску оловку, напиши своје име и презиме и име и презиме свог најбољег друга, па ми дај папир.
5. Ако је напољу сунчано време молим те отвори прозор, а ако није, остани на свом месту.

## БИОГРАФИЈА

Љубица С. Исаковић је рођена 14.4.1974. године у Београду. Основну школу и Пету београдску гимназију завршила је у Београду.

На Дефектолошком факултету је дипломирала 2000. године на Смеру за сурдоаудиологију са просечном оценом 9,46 и оценом на дипломском испиту 10.

Последипломске студије на Дефектолошком факултету, научно подручје–Сурдологија, уписала је 2000/2001. године.

Од октобра 2000. године до јуна 2001. године засновала је радни однос у Школи за оштећене слухом – наглуве "Стефан Дечански" у Београду.

Од 25.12.2001. године је запослена на Дефектолошком факултету (сада Факултету за специјалну едукацију и рехабилитацију), на Смеру за сурдологију, на месту сарадника у звању асистента–приправника на предметима Методика артикулације и Методика српског језика за глуву и наглуву децу.

Добитник је стипендије Владе Републике Србије за 2002. годину.

Магистарску тезу под називом "Специфичност лексичког фонда код глувих и наглувих ученика" одбранила је 28.12.2006. године.

У звању асистента, на Одељењу за сурдологију, изабрана је 13.07.2007. године, на предметима Изградња говора код глуве и наглуве деце, Методика српског језика за глуву и наглуву децу, Методски приступи у раду са вишеструко ометеном децом оштећеног слуха, Методологија израде индивидуалних едукативних програма за глуву и наглуву децу и Знаковни језик 1.

Тренутно учествује на пројекту „Утицај кохлеарне имплантације на едукацију глувих и наглувих особа“ бр. 179055 који се реализује под покровитељством Министарства за науку и технологију Републике Србије.

Служи се енглеским и руским језиком.

До сада је објавила више научних и стручних радова у земљи и иностранству.

**Прилог 1.**

**Изјава о ауторству**

Потписана мр Љубица С. Исаковић

број уписа \_\_\_\_\_

**Изјављујем**

да је докторска дисертација под насловом

**АНАЛОГНИ ОБЛИЦИ ИЗРАЖАВАЊА У СПЕЦИФИЧНОМ ЈЕЗИЧКОМ  
ФУНКЦИОНИСАЊУ ГЛУВИХ И НАГЛУВИХ**

- резултат сопственог истраживачког рада,
- да предложена дисертација у целини ни у деловима није била предложена за добијање било које дипломе према студијским програмима других високошколских установа,
- да су резултати коректно наведени и
- да нисам кршио/ла ауторска права и користио интелектуалну својину других лица.

**Потпис докторанда**

У Београду, 17.05.2013.

  
\_\_\_\_\_

**Прилог 2.**

**Изјава о истоветности штампане и електронске верзије докторског рада**

Име и презиме аутора: мр Љубица С. Исаковић

Број уписа \_\_\_\_\_

Студијски програм \_\_\_\_\_

Наслов рада **АНАЛОГНИ ОБЛИЦИ ИЗРАЖАВАЊА У СПЕЦИФИЧНОМ  
ЈЕЗИЧКОМ ФУНКЦИОНИСАЊУ ГЛУВИХ И НАГЛУВИХ**

Ментор: проф. др Надежда Д. Димић

Потписани: мр Љубица С. Исаковић

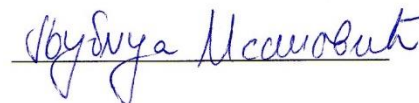
изјављујем да је штампана верзија мог докторског рада истоветна електронској верзији коју сам предао/ла за објављивање на порталу **Дигиталног репозиторијума Универзитета у Београду**.

Дозвољавам да се објаве моји лични подаци везани за добијање академског звања доктора наука, као што су име и презиме, година и место рођења и датум одбране рада.

Ови лични подаци могу се објавити на мрежним страницама дигиталне библиотеке, у електронском каталогу и у публикацијама Универзитета у Београду.

**Потпис докторанда**

У Београду, 17.05.2013.



### Прилог 3.

#### Изјава о коришћењу

Овлашћујем Универзитетску библиотеку „Светозар Марковић“ да у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду унесе моју докторску дисертацију под насловом:

#### **АНАЛОГНИ ОБЛИЦИ ИЗРАЖАВАЊА У СПЕЦИФИЧНОМ ЈЕЗИЧКОМ ФУНКЦИОНИСАЊУ ГЛУВИХ И НАГЛУВИХ**

која је моје ауторско дело.

Дисертацију са свим прилозима предао/ла сам у електронском формату погодном за трајно архивирање.

Моју докторску дисертацију похрањену у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду могу да користе сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (Creative Commons) за коју сам се одлучио/ла.

1. Ауторство
2. Ауторство - некомерцијално
3. Ауторство – некомерцијално – без прераде
4. Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима
5. Ауторство – без прераде
6. Ауторство – делити под истим условима

(Молимо да заокружите само једну од шест понуђених лиценци, кратак опис лиценци дат је на полеђини листа).

**Потпис докторанда**

У Београду, 17.05.2013.

*Јулија Мсеновић*