

УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ  
ФАКУЛТЕТ ЗА СПЕЦИЈАЛНУ ЕДУКАЦИЈУ И  
РЕХАБИЛИТАЦИЈУ

мр Тамара Р. Ковачевић

**ФУНКЦИЈА ЗНАКОВНОГ ЈЕЗИЧКОГ  
ИЗРАЗА У РАЗВОЈУ ЈЕЗИКА КОД  
ГЛУВЕ И НАГЛУВЕ ДЕЦЕ**

докторска дисертација

Београд, 2013

UNIVERZITET U BEOGRADU  
FAKULTET ZA SPECIJALNU EDUKACIJU I  
REHABILITACIJU

mr Tamara R. Kovačević

**FUNKCIJA ZNAKOVNOG JEZIČKOG  
IZRAZA U RAZVOJU JEZIKA KOD  
GLUVE I NAGLUVE DECE**

doktorska disertacija

Beograd, 2013

UNIVERSITY OF BELGRADE  
FACULTY OF SPECIAL EDUCATION  
AND REHABILITATION

mr Tamara R. Kovačević

**FUNCTION OF SIGN LANGUAGE  
EXPRESSION IN THE DEVELOPMENT  
OF LANGUAGE IN THE DEAF AND  
HARD OF HEARING CHILDREN**

Doctoral Disertation

Belgrade, 2013

МЕНТОР:

- проф. др Надежда Д. Димић, редовни професор  
Универзитета у Београду, Факултета за специјалну едукацију и  
рехабилитацију

ЧЛАНОВИ КОМИСИЈЕ:

- проф. др Сања Ђоковић, ванредни професор  
Универзитета у Београду, Факултета за специјалну едукацију и  
рехабилитацију
- проф. др Весна Половина, редовни професор  
Филолошког факултета, Универзитета у Београду

ДАТУМ ОДБРАНЕ: \_\_\_\_\_

## ФУНКЦИЈА ЗНАКОВНОГ ЈЕЗИЧКОГ ИЗРАЗА У РАЗВОЈУ ЈЕЗИКА КОД ГЛУВЕ И НАГЛУВЕ ДЕЦЕ

### Резиме

Знаковни језик је природан и примаран језички израз глувих, док је говорни језик њихов секундарни језик. Знаковни језик има своју структуру и вокабулар и може обављати све функције као и било који други природан људски језик. Знаковни језици су се развили у другачијем биолошком медијуму од говорних језика. Упркос евидентним разликама у модалитету, они су структурирани као говорни језици на фонолошком нивоу, морфолошком, лексичком и синтаксичком нивоу.

Основни циљ и задаци истраживања, усмерени су на степен усвојености знаковног и говорног језичког израза код глуве и наглуве деце. Испитиван је утицај различитих варијабли, као што су степен оштећења слуха, узраст, пол, успех из матерњег језика на степен усвојености знаковног и говорног језичког израза; извршена је квантитативна и квалитативна анализа речи и испитана употреба знаковног језика у настави. Истраживање је спроведено у школама за глуву и наглуву децу у Србији. Узорак је чинило 102 испитаника (11 испитаника предшколског и 91 испитаник основношколског узраста). У овом истраживању користили смо следеће инструменте: Речнички тест (В.Лукић); Тест за испитивање способности описивања слике (С.Васић); Стимуланс слике – 6 слика; Стимуланс слике *Јесен у граду* и *Јесен у селу*; Листа стимуланс речи (5 лексичких области) за децу предшколског узраста: породица, храна и пиће, занимања, кућа, путовања; Листа стимуланс речи (10 лексичких области) за ученике основношколског узраста: породица, време, занимања, кућа, путовања, менталне активности, комуникација, образовање, емоције, религија; Упитник за наставнике (Н.Димић; Т.Ковачевић).

Резултати истраживања указују да степен оштећења слуха делимично утиче на знаковни и говорни језички израз код глуве и наглуве деце предшколског узраста, али нема утицаја код деце основношколског узраста. Узраст, утиче на усвојеност знаковног и говорног језичког израза. Успех из матерњег језика делимично утиче на знаковни и говорни израз. Пол нема утицаја на степен

усвојености знаковног и говорног језичког израза. Глува и наглува деца не користе са подједнаком успешношћу све врсте речи. У настави знаковни језик се користи у комбинацији са говорним језиком.

Добијени резултати указују на важност функције знаковног језичког израза у развоју језика глуве и наглуве деце. Глува и наглува деца имају развијенији знаковни језички израз у односу на говорни.

За уредан когнитивни, емоционални и социјални развој глуве деце неопходно је рано усвајање знаковног језика.

Уочене су извесне специфичности у знаковном и говорном изражавању глуве и наглуве деце. Глува и наглува деца су показала слабо разумевање појмова, тешкоће у разумевању прочитаног и познавању значења речи.

Речник глуве и наглуве деце је квантитативно смањен. Глува и наглува деца не познају и не разумеју, право и основно значење великог броја речи.

Знати један језик, значи имати богат лексички фонд и умети га користити у комуникацији.

**Кључне речи:** знаковни и говорни језички израз, глува и наглува деца, предшколски и основношколски узраст

**Научна област:** Специјална едукација и рехабилитација

**Ужа научна област:** Сурдологија

## **FUNCTION OF SIGN LANGUAGE EXPRESSION IN THE DEVELOPMENT OF LANGUAGE IN DEAF AND HARD OF HEARING CHILDREN**

### **Abstract**

Sign language is a natural and primary linguistic expression of the deaf, while the spoken language is their secondary language. Sign language has its own structure and vocabulary, and it can perform all the functions just like any other natural human language. Sign languages have evolved in different biological media from that of vocal languages. In spite of evident differences in modality, they are structured like spoken languages at the phonological, morphological, lexical and syntactic levels.

The main aims and objectives of this research are directed at the level of acquisition of sign and spoken language expression in hard of hearing and deaf children. The effect of different variables (such as the degree of hearing loss, age, sex, school success in their native language) on the level of acquisition of sign and spoken language expression was examined; quantitative and qualitative analysis of words was performed and the use of sign language in the classroom was examined. The survey was conducted in schools for the deaf and hard of hearing children in Serbia. There were 102 subjects in the sample group (11 subjects were of pre-school age and 91 were of elementary school age). In this study, we used the following instruments: Vocabulary test (V.Lukić); test for examining the ability to describe images (S.Vasić); stimulus images - 6 images; stimulus paintings "Autumn in the village" and "Autumn in the town"; a list of stimulus words (five lexical fields) for pre-school children: family, food and drink, professions, home, travels; a list of stimulus words (ten lexical fields) for primary school pupils: family, weather, professions, home, travel, mental activities, communication, education, emotions, religion; Questionnaire for Teachers (N.Dimić; T.Kovačević).

The results of this research indicate that the degree of hearing loss partially affects the sign and spoken language expression in deaf and hard of hearing children of pre-school age, but it has no influence on children of primary school age. Age influences the acquisition of sign and spoken language expression. School success in mother tongue affects the sign and spoken language expression partially. The sex of the child has no effect on the level of acquisition of sign and spoken language

expression. Hard of hearing and deaf children do not use all kinds of words with equal success rate. In teaching, sign language is used in conjunction with spoken language.

The results point to the importance of the function of sign language expression in the language development in deaf and hard of hearing children. Deaf and hard of hearing children have a more developed sign language expression, in comparison with vocal language expression.

For normal cognitive, emotional and social development of deaf children it is necessary for them to adopt sign language early.

Certain specific characteristics were observed in sign language expression and spoken expression of deaf and hard of hearing children. Deaf and hard of hearing children showed little understanding of concepts, difficulty in reading and understanding the read text and difficulty in knowing the meanings of words.

Deaf children's vocabulary is quantitatively reduced. Deaf and hard of hearing children do not know and do not understand the right meaning and the basic meaning of a large number of words.

To be able to speak a language means to have a rich lexical vocabulary and to be able to use it in communication.

**Keywords:** sign language expression and spoken expression, deaf and hard of hearing children, pre-school and primary school age

**Scientific department:** Special education and rehabilitation

**Field of academic expertise:** Special education and rehabilitation of the deaf and hard of hearing persons



САДРЖАЈ

АПСТРАКТ

ABSTRACT

УВОД .....	1
<b>1. КОМУНИКАЦИЈА</b> .....	<b>4</b>
1.1. Знакови као средства комуникације.....	7
1.2. Врсте комуникација.....	9
1.2.1. Вербална комуникација.....	11
1.2.2. Невербална комуникација.....	12
1.3. Утицај геста на људску комуникацију.....	22
1.3.1. Координација геста, држања тела и говора.....	25
1.4. Језик и комуникација.....	28
1.4.1. Језички знак.....	31
<b>2. ЈЕЗИК КАО СИМБОЛИЧКИ СИСТЕМ</b> .....	<b>32</b>
2.1. Развој језика.....	36
2.2. Функције језика.....	38
2.3. Језички израз.....	42
<b>3. ГЕСТ</b> .....	<b>43</b>
3.1. Класификација гестова.....	45
3.2. Гест и говорни језик.....	55
3.3. Гест и знаковни језик.....	62
<b>4. ЗНАКОВНИ ЈЕЗИК- историјат</b> .....	<b>66</b>
4.1. Знаковни језик.....	72
4.1.1. Статус знаковног језика.....	74
4.2. Основне карактеристике геста-знака.....	76
4.3. Структура знаковног језика.....	81
4.3.1. Структура ASL-а (Америчког знаковног језика).....	84
4.3.2. Коришћење знаковног простора.....	86
4.3.3. Лингвистички статус знаковног језика.....	88
4.4. Знаковни и говорни језик.....	91
4.4.1. Функција знаковног и говорног језика.....	95
4.4.2. Развој знаковног и говорног језика код глуве и наглуве деце.....	96

4.5. Усвајање језика .....	97
4.5.1. Теорије о усвајању језика.....	99
4.5.2. Усвајање језика код деце.....	101
4.5.3. Усвајање знаковног и говорног језика код глуве и наглуве деце..	104
4.6. Знаковни језик као природан језик.....	106
4.7. Усвајање знаковног језика.....	109
4.7.1. Критичан период за усвајање и учење знаковног и говорног језика...	111
4.8. Врсте знаковних језика.....	115
4.9. Врсте знаковних система .....	118
4.9.1. Паџет-Горманов знаковни систем (ПГЗС).....	119
4.9.2. Знаковни језик Индијанаца (Амер-инд).....	119
4.9.3. Cued speech (Кјуд спич).....	120
<b>5. МЕТОДЕ У РАДУ СА ГЛУВОМ И НАГЛУВОМ ДЕЦОМ.....</b>	<b>121</b>
5.1. Орална метода.....	121
5.2. Аудиторна метода.....	122
5.3. Метода писања.....	122
5.4. Рочестер метода.....	122
5.5. Симултана метода.....	123
5.6. Метода тоталне комуникације.....	123
5.7. Билингвалана метода.....	124
5.8. Помоћна средства у развоју говора.....	124
5.8.1. Мимика.....	124
5.8.2. Дактилологија.....	125
5.8.3. Читање говора са уста и лица саговорника.....	127
<b>6. СРПСКИ ЗНАКОВНИ ЈЕЗИК.....</b>	<b>128</b>
6.1. О потреби стандардизације СЗЈ (српског знаковног језика).....	128
6.2. Творбени процеси (примери деривације и композиције).....	130
6.3. Богаћење речника.....	130
6.4. Врсте речи.....	131
6.5. Семантичка поља.....	133
6.6. Семантика знаковних речи.....	134

6.7. Сложенице у лексичким пољима.....	138
6.8. Нове речи у српском знаковном језику.....	139
6.9. Значење реченица и контекст.....	140
<b>7. УПОРЕДНА АНАЛИЗА СТАТУСА ЗНАКОВНОГ ЈЕЗИКА У ЕВРОПИ.....</b>	<b>140</b>
7.1. Статус знаковног језика и културне разноликости.....	140
7.2. Уставно признавање знаковног језика.....	142
7.3. Употреба знаковног језика у образовању.....	144
7.3.1. Билингвално образовање.....	145
<b>8. БИЛИНГВИЗАМ .....</b>	<b>147</b>
8.1. Билингвизам глуве деце.....	152
8.2. Предшколско васпитање и образовање глуве деце.....	156
8.2.1. Развој невербалних и вербалних комуникативних способности деце предшколског узраста.....	156
8.2.2. Развој комуникативних способности глуве и наглуве деце предшколског узраста.....	159
8.2.3. Комуникација глувог детета у породици.....	161
8.2.4. Билингвизам код глуве и наглуве деце предшколског узраста.....	165
8.3. Билингвално образовање глуве деце.....	168
8.3.1. Билингвални-бикултурни модел у образовању глуве деце.....	175
8.3.2. Билингвално образовање у Шведској и Данској.....	179
8.3.3. Билингвизам: знаковни језик и говорни шведски и дански језик.....	181
<b>9. ЦИЉЕВИ И ЗАДАЦИ ИСТРАЖИВАЊА.....</b>	<b>183</b>
9.1. Циљ истраживања.....	183
9.2. Задаци истраживања.....	184
<b>10. ХИПОТЕЗЕ ИСТРАЖИВАЊА.....</b>	<b>185</b>
<b>11. МЕТОДОЛОГИЈА РАДА.....</b>	<b>185</b>
11.1. Узорак истраживања.....	185
11.2. Услови истраживања.....	186
11.3. Инструменти истраживања.....	187
11.3.1. Субјективна тонална аудиометрија.....	187
11.3.2. Речнички тест (В.Лукић).....	187
11.3.3. Тест за испитивање способности описивања слике (С.Васић).....	188

11.3.4. Стимуланс слике – Опис 6 слика (С.Васић).....	190
11.3.5. Стимуланс слике – Опис слика <i>Јесен у граду</i> и <i>Јесен у селу</i> .....	190
11.3.6. Листа стимуланс речи (лексичке области).....	192
11.3.7. Упитник за наставнике (Н.Димић; Т.Ковачевић).....	195
<b>12. МЕТОДОЛОГИЈА ОБРАДЕ ПОДАТАКА</b> .....	<b>196</b>
<b>13. РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА</b> .....	<b>197</b>
<b>14. ЗАВРШНА РАЗМАТРАЊА</b> .....	<b>334</b>
<b>15. ЗАКЉУЧЦИ</b> .....	<b>442</b>
15.1. Тестирање хипотеза.....	442
15. 2. Закључци.....	449
<b>16. ЛИТЕРАТУРА</b> .....	<b>462</b>
<b>17. ПРИЛОЗИ</b> .....	<b>499</b>
Биографија	

## УВОД

Комуникација представља динамичан процес у коме се информација преноси путем симбола. Са психолошког становишта, веома је важно да се та размена остварује посредно путем знакова или симбола који се дешифрирају на менталном, тј. сазнајном нивоу.

Језик је у општем смислу, одређен и уређен систем знакова којима је основна функција споразумевање међу члановима једне друштвене заједнице.

Основна функција језика је преношење апстрактних идеја, док невербалном комуникацијом преносимо емоционална стања и ставове, и регулишемо међуљудску интеракцију.

Одређени акт називамо комуницирајућим кад се заснива на заједничком коду значења који преноси кодер, а тумачи га декодер. Друштвена комуникација путем језика има два главна вида: изражавање и саопштавање. Покрет - споразумевање покретом очију, лица, руке или целог тела прати скоро свако непосредно споразумевање људи и саставни је део човековог говорног језика.

Људска комуникација има два основна облика: транзиентни (краткотрајан), као говор и гест и перманентни (дуготрајан), као слика и писмо. Према начину на који се преносе информације може да буде вербална (писмена и усмена) и невербална.

Добра вербална комуникација зависи и од познавања кода, од познавања речника, познавања граматике, односно знања језика на коме се преноси порука.

Само добро одабране речи, праве речи и исправна реченица преносе тачно намеравано значење. Вербални подстицаји као и невербални стимулуси (сами или као пратиоци вербалне поруке) делују симболично. У њима се користе тело, време и простор, и то у току комуникације. Како се они користе и шта значе за комуникацију, најбоље показује знаковни језик глувих.

Невербална комуникација је општи назив за споразумевање глувих међу собом и са другим лицима који знају тај начин говора. Она обухвата пре свега знаковни језик, а затим ручну азбуку или дактилологију.

Глуве у наглуве особе у свом усменом изражавању као средства користе поред знаковног језика, мимику и дактилологију, као и читање говора са уста и лица саговорника.

Коришћење знакова један је од најмање проучених аспеката комуникације. Проучавање говорног и писаног језика употпуњено је последњих деценија интересовањем за трећи начин језичке комуникације – знаковни језик.

Овај модалитет језичког понашања је од нарочитог значаја зато што, слично говорном језику (за разлику од писма и других кодова), неке његове манифестације имају природну биолошку основу.

Знаковни језик је природно средство изражавања глуве деце.

Глува деца су ограничена у стицању искуства која су засићена вербалним порукама. Она не прихватају притисак средине путем вербалне комуникације, већ развијају друге форме комуникације.

У развоју језика и говора глуве и наглуве деце, гест (знак) има посебан значај.

Комуникација покретима је резултат психичког развоја глувог детета, а и сам покрет помаже тај развој. Појмови који се дају глувој и наглувој деци у школи говором, морају бити објашњени знаком (гестом).

Знаковни речник је речник употребе који глува деца користе у својој свакодневној комуникацији.

Знаковни речник има значајну стимулативну улогу у развоју когнитивног функционисања. Говор помоћу знакова је главно средство споразумевања међу глувом децом. Он има непроцењиву вредност у развоју глуве и наглуве деце и у томе је његова предност.

Овим истраживањем желимо да утврдимо функцију знаковног језичког израза у развоју језика код глуве и наглуве деце.

У условима апстиненције слуха, када недостаје акустичка компонента средине која стимулише учење говора, глува деца уче говор на један посебан и другачији начин који утиче на обим и квалитет њиховог речника.

Примерена и ефикасна рана комуникација без обзира у оквиру ког језичког модалитета се одвија (знаковни или говорни), заједно са прихватањем детета и његовог оштећења је основа успешног когнитивног развоја и развоја личности

детета, што представља основу комуникације и изградње језичких вештина (Mayberry, 1998; Meier, 1991). У развоју језика и говора код глуве и наглуве деце треба користити све путеве који доприносе потпунијем развоју личности детета.

Многи аутори су се бавили истраживањем ране употребе знаковног језика и његовог утицаја на усвајање језика. Они закључују да су глува деца која су рано комуницирала знаковним језиком са својим родитељима и која су имала двојезично образовање постижу на крају школовања боље резултате у језичким вештинама (Lane, 1984; Cummins, 1984; 2000a; Johnson, Liddel, Erting, 1989; Hansen, 1990; Davies, 1991; Grosjean, 1992; Hyltenstam, 1992; Svartholm, 1993; Ahlgren, 1994; Hoffmeister, 1996; Komesaroff, 2001; Gregory, 1996, 2004; Mahshie, 2007; Niederberger, 2008).

Као и у ранијим истраживањима која су се спроводила у свету (Quigley, Wilbur, Power, Montanelli, Steinkamp, 1976; Stokoe, 1980, 1991, 2001; Liddel, 1984; Armstrong, Stokoe, Wilcox, 1994, 1995; Valli, Lucas, 2000) и код нас (Димић, 1996, 2002, 2003, 2004; Димић, Ковачевић, 2004; Ковачевић, Исаковић, 2003) потврдило се да је код деце која употребљавају знаковни језик (као и прстну азбуку) овај језички израз много садржајнији но говорни и писани, који је и најмањи.

У великом броју земаља постоји могућност билингвално-бикултурног образовања глувих (усвајање знаковног језика као првог и говорног језика као другог језика) које се показало као најефикасније за усвајање знања и националног језика.

Двојезични-двокултурни приступ све више афирмише две идеје које би требало да заузму своје место у рехабилитацији и едукацији глуве деце: подстицање ране комуникације на знаковном језику, и на тај начин стварање основе језика путем симболичке комуникације, односно усвајање знаковног језика као првог језика (J1) и касније учење говорног и писаног, као другог језика (J2) (Mayberry, 2006; Pribanić, 2007; Van der Merwe, Alant, 2000, према Van Staden, Badenhorst, Ridge, 2009; Woll, Morgan, 2012 ).

## 1. КОМУНИКАЦИЈА

Комуникација (лат. *communicatio*-саопштавање, општење, расправљање) означава размену информација знаковима између пошиљаоца и примаоца. Комуникација је вид симболичке интеракције између јединки које размењују сигнале, поруке, или информације, интелектуалне или афективне природе.

С обзиром на врсту знакова који се у процесу комуникације користе, она се може поделити на: вербалну и невербалну комуникацију (Требјеџанин, 2004).

Свака друштвена интеракција је остварљива захваљујући развијености симболичке функције човека, односно способностима комуникације. Слањем и примањем вербалних и невербалних знакова, ми смо способни да вршимо комуникацију и интеракцију са другим људима. Да бисмо могли да задовољимо наше социјалне, егзистенцијалне и психолошке потребе, неопходно је да комуникација буде ефикасна и функционална.

Комуникација је индивидуална продукција неког симболичког садржаја у складу са неким кодом, који антиципира пријем тог садржаја код других субјеката, у складу са истим кодом. Теза да се неки симбол може емитовати/реципирати у оквиру једног културног миљеа, потврђује се чињеницом да је неки језик као симболичку творевину, могуће разумети само уколико познајемо истовремено и његову лексику и његову граматику, при чему су речи симболи, а код је систем који их организује (Price, 1994).

Порука је предмет размене у комуникационом процесу и може имати оралну форму (крик, реч), писану форму (писана реч, текст, цртеж, слика) и гестовну (покрети, мимика).

Да би један комуникациони процес био успешан, потребно је да се зна у ком језичком систему се употребљавају одређени симболи, језички изрази и термини, јер један исти термин у разним језицима може имати различито значење. Слично је и са симболима. Први услов за реализацију успешне комуникације јесте знање о томе којим се језиком говори. Значење термина и израза једног система мора бити прецизно одређено јер, у супротном, долази до конфузије и погрешног разумевања (Даниловић, 1998).



Комуникација је базично интерперсонална активност тако да уколико особа жели да развије комуникационе способности, она мора да осети да је интеракција са другима доноси задовољство, или да има одређену сврху. На овај начин посматрана комуникација подразумева да је развој способности за социјалну интеракцију кључан и за развој комуникације и да је процес комуникације и интеракције могуће посматрати искључиво као међусобно комплементарне. Конверзација се базира на истој структури као и социјална интеракција, тако да је за успешну интеракцију неопходно имати развијене стратегије за иницирање, одржавање, завршавање и евентуално поновно отпочињање интеракције (Nind, Hewet, 2005).

Термином комуникација, означавају се све појаве које су означене и појмом понашање. Све што људско биће чини на било који начин представља неку врсту саопштења, или је потенцијално саопштење.

Комуникација је, посредна реакција међу јединкама која се остварује знаковима. Комуникација је интеракција путем знакова (Pot, 2010).

Комуникација је процес преношења мишљења, упутстава, жеља, идеја, осећања од једног субјекта ка другом. Комуникација подразумева преношење информација и успостављање комуникационог односа. Важни фактори у комуникацији су комуникатори (то су учесници у комуникацији, пошиљалац "енкодер" и прималац поруке "декодер"), комуникацијски код (систем знакова помоћу којих се одвија комуникација) и комуникацијски канал (пут којим се порука преноси од једног до другог учесника у комуникацији) (Војанић, 2010).

Комуникација је перманентан процес који подразумева слање-одашиљање и примање (пријем) информација, вербалну и невербалну компоненту у општењу, а основни циљ је размена идеја.

Процес протока информација не састоји се само у емисији- слању информација, већ захтева и примање, правилно декодирање одређене поруке и повратну реакцију.

У процесу протока информација, једна страна је одашиљалац, преносилац информација, а друга-активан прималац. Интеракција се састоји у преносу и правилном разумевању поруке. Да ли ће прималац прихватити и разумети поруку, зависи од садржаја поруке, одабира одређених сигнала, али и од начина

саопштавања, форме (функционисања система вербалне и невербалне комуникације) (Marković, 2008).

Комуникацију је могуће дефинисати и преко средстава која користи.

Средства комуникације су:

1) Форма: Форма комуникације представља начин на који се нешто саопштава (говор, цртање, писање или серија невербалних знакова). Форма представља онај сегмент комуникативног процеса који је под контролом субјекта.

2) Медијум: Медијуми су средства комуникације која комбинују различите форме (на пример: књига може садржати речи, графиконе, цртеже). Медијуми захтевају извесну технолошку подршку.

3) Медији: Медији су технолошка средства масовне комуникације, као што су ТВ, радио, филм, новине, интернет... Медији користе све форме комуникације стварајући неку врсту моста између комуникатора и реципијента (Томић, 2003).

Dimbleby, Burton,(1998) истичу три суштинске одлике комуникације:

1) *Комуникација је процес остваривања веза међу људима.* Те везе могу бити између две особе, између две или више група и између појединца и групе. По својој структури те везе могу бити директне или индиректне, а детерминисане су идејама, уверењима, мишљењима и информацијама које представљају садржај комуникације.

2) *Комуникација је активност.* Чак и када "пасивно" чита неку књигу, слуша неку особу, разгледа слику или прати ТВ серију, људско биће је активно ангажовано у процесу разумевања и осмишљавања дате поруке.

3) *Комуницирање се учи.* Иако људско биће не учи да комуницира, оно учи како да комуницира у циљу задовољења својих потреба. Најраније искуство бебе, представљају други који јој се обраћају гласовима и гестовима. Посматрајући их, беба учи као да изрази своје потребе.

## 1.1. Знакови као средства комуникације

Знак (грч. *σημειον*, лат. *сигнум*) је свака чулима доступна јединица која неког упућује на нешто изван себе саме. Знак је носилац значења, нешто што поседује значење, предмет који нешто значи или, предмет који упућује на други предмет. Он је посредник преко кога се може добити информација о ономе на шта он упућује.

Иако сва жива бића користе знаке и системе знакова, једино је човек способан не само да их користи, већ и да производи неограничен број нових знакова и знаковних система. На овој способности заснива се читава људска култура, будући да се преко знаковних система остварује међуљудска комуникација, памћење и складиштење информација које људска заједница прикупља у свом искуству. На способности стварања и коришћења знакова, темељи се и производња нових информација (Томић, 2003).

Знак је универзална појава и јавља се у свим видовима човекове комуникације (Ђокић, 2003).

Знак је носилац значења и средство комуникације.

Опажајна материјалност знака омогућава да се он разликује, као облик, од позадине у коју је уписан. Као траг, унутар одређеног контекста, он има одређено значење за субјекат. Субјекат усмерава своје понашање у функцији перцепције и смисла који он у њега пројектује. То што се знак односи на нешто, ма каквом дефиницијом да је одређен, не значи да сваки знак преноси одређено значење које припада само његовој суштини.

Знак нешто значи само у односу на одређену ситуацију и на ментални и културни оквир у којем се испољава. Особине знака - материјалност и структура, упозоравају на његово присуство у свету значења.

Феномен експресивности се појављује кроз истосмерност чулних процеса и односа које гради у свету људских искустава. Експресивност субјекта може да се осети у његовим перцептивним испољавањима (гестовима, држању, узвицима, речима) и услов је процеса комуникације између различитих субјеката (Коп, 2001).

Знакови су инструменти, средства комуникације. Основна карактеристика знака јесте да стоји уместо нечега и тиме на нешто указује или изазива неку сасвим одређену активност. Знакови су дражи, који изазивају нечију реакцију и делују на понашање јединке, али делују посредно тиме што указују на нешто, а стоје уместо нечега другога (Рот, 2010).

Знакови могу бити различите врсте. То могу бити групе гласова или слова који заједно чине изговорену или написану реч "кућа", а која постаје знак за одређену категорију објекта. Особа која чује или прочита ту реч зна да се систем гласова, или систем линија којима је реч презентована, односи на одређену врсту објекта.

Речи су најчешћи и најважнији знакови у комуникацији међу људима.

Знакови се различито класификују. Знакови се деле на: природне и на вештачке или арбитрарне знакове. Природни знак је израз лица који се јавља као спонтани израз одређених емоционалних стања. Вештачки знакови су групе гласова или линија и облика ради означавања одређених појава које конструише човек.

Речи су вештачки, конвенционални и арбитрарни знакови. Посебну врсту знакова чине иконички знакови. То су знакови који су обликом слични објекту уместо кога стоје.

Важну класификацију знакова, дао је Билер (1934, према Роту, 2010). Он је разликовао три функције и три врсте знакова. Прва функција је експресивна (том функцијом се изражавају унутрашња стања). Друга функција је апелативна (знакови том функцијом треба да изазову нечију пажњу и активност која ће помоћи јединки која емитује знак- то су *сигнали*). Трећа функција знакова је репрезентовање (знакови представљају и означавају ствари и појаве – то су *симболи*).

Постоје две главне врсте знакова:

1. *Симболи*, који имају сигнификативну функцију репрезентовања. Симболи су знакови који се користе за означавања ствари, односа, идеја, доживљаја и различитих садржаја којих смо свесни и желимо их фиксирати. Они су носиоци значења. У комуникацији знаковима (симболима) можемо да саопштимо разне садржаје и да их као поруке упућујемо другима. Најважнији

симболи које људи користе при комуницирању јесу речи и комбинације речи говора и писаног текста. Израз лица и гестови, могу бити симболи када их намерно користимо да нешто саопштимо.

2. Друга врста знакова су *сигнали*. Они су израз неког унутрашњег стања (афективног стања или интензивне потребе); одраз неке релативно трајне карактеристике особе (црте личности). Сигнали се не производе намерно и не бирају се као што је то случај са симболима. Они се спонтано јављају као ненамерна манифестација и ненамерна експресија неког стања и неке одлике организма. (Када се неко намерно смеје или подешава израз лица да би код других лица изазвао утисак како је весео, смех и израз лица више нису знакови – сигнали, него постају носиоци поруке, постају знакови-симболи). Такође, речи могу постати сигнали у комуникацији и представљати ненамерну експресију неког унутрашњег стања.

На два главна функцијама знакова, сигнификативној и експресивној, почива њихова комуникативна функција. Та функција се састоји у преношењу информација. Знаковима као средствима комуникације увек се преносе информације.

## 1.2. Врсте комуникација

Рог (2010) разликује комуникацију која почива на сигнаlima и комуникацију која користи симболе.

Сигнална комуникација, извор је информације о њеном стању и особинама за особу која сигналне знакове уочава. Комуникација путем сигнала може се заснивати на паралингвистичким знаковима, на гласовним одликама који прате говор, као што су ритам и интонација говора. Честа је комуникација путем разних врста покрета и положаја тела (кинезичка комуникација) или комуникација заснована на просторним односима међу учесницима комуникације.

Симболичка комуникација почива на знаковима носиоцима значења и њиховим комбинацијама. Они су прихваћени у одређеној заједници као носиоци значења и служе као средства саопштавања порука. Као што знакови-симболи на којима се заснива могу бити арбитарни и иконички, тако и симболичка

комуникација може бити симболички арбитрарна и симболичка иконичка комуникација.

Најважнија врста симболичке комуникације, која почива на арбитрарним знаковима јесте језик. Поред језичког арбитрарног симболичког система постоје и други конвенционални симболички системи. Такви су гестови – говор глувих.

Иконички симболички системи заснивају се на иконичким знаковима, на сликама или покретима којима се подражава оно што се означава

Друга важна подела комуникација је подела на вербалну и невербалну комуникацију. Вербална се служи говором или писаним речима.

За неку људску заједницу заједнички симболички вербални систем назива се језиком. Језик је најзначајнији људски комуникациони систем.

Невербална комуникација може бити потпуно различита и одвојена од говора, екстралингвистичка – као што су кинезичка и проксемика комуникација, а може почивати и на додатним карактеристикама говора, на изговору гласова говора, и назива се паралингвистичком комуникацијом.

Вербална комуникација је редовно симболичка, а невербална обично сигнална комуникација. И вербална и невербална могу представљати и симболичку и сигналну комуникацију.

Постоје поделе на: гласовну и негласовну комуникацију; посредну и непосредну комуникацију; једносмерну и узајамну комуникацију; интерперсоналну и интраперсоналну комуникацију .

Комуникација се може остварити употребом вербалног и невербалног кода, и то тако да: а) невербална средства комуникације прате и појачавају вербални исказ (нпр. када гест и мимика прате говор), б) невербална средства чине сама по себи аутономан систем знакова за споразумевање, засебан код, што је такође својеврстан језик (нпр. знаковни језик код глувих), в) комбинована употреба вербалних и невербалних средстава за споразумевање у неизменичној комуникацији (Шипка, 2008).

Томић (2003) истиче четири категорије комуникације:

*Интраперсонална комуникација* је комуникација коју субјект обавља са самим собом. Када размишљамо о нечему, решавамо неки проблем или пишемо

дневник, ми комуницирамо *интраперсонално*. У интраперсоналној комуникацији, субјект је истовремено и пошиљалац и прималац поруке.

*Интерперсонална комуникација* је комуникација између најмање две особе. Она представља својеврсно стварање контакта са другим људима, било да је директна или захтева одређену технолошку подршку (телефон, видео, компјутер...)

*Групна комуникација* је она форма општења која се одвија или у оквиру једне групе, или између две или више група.

*Масовна комуникација* је онај модел општења у којем учествује огроман број учесника, без разлика у односу на професионални, старосни, полни или неки други статус.

Интерперсонална комуникација може бити *вербална и невербална*.

### 1.2.1. Вербална комуникација

Вербална комуникација је комуникација која се остварује путем речи. Путем речи могу да се преносе све врсте порука. Информације се могу преносити у усменој и писаној форми.

Усмена комуникација је комуникација која се остварује путем говора, а писана комуникација се остварује путем речи и симбола. Значење говора детерминисано је кодом једног језика, његовом синтаксом и граматиком.

Језик је заједнички симболички систем и он се битно разликује од система комуникације других врста. Језик је основно средство споразумевања. Да би комуникација била ефикасна потребно је да пошиљалац и прималац информације говоре истим језиком. За разумевање језика битно је денотативно и конотативно значење.

Језик је жива материја. Он се гради у свакодневной комуникацији мишљења и говора. Он је израз потребе да се искажемо индивидуално и колективно, како бисмо стварима, појавама и дешавањима, материјалним и духовним, дали праву вредност и значење ( Марјановић, 1998).

У говору, за смисао одашиљања или пријема поруке није важан само глас, као језичка консонанта, него се укључују и гестови, покрети тела, руку, кретње

(кинезика), као и простор и растојање између саговорника (проксемика) и погледи, покрети очију (окулистика). Тиме се знатно проширује семантичка и семиотичка вредност пратилачких елемената у говорном понашању појединца (Кисић, 1998).

Говорно комуницирање је вербално јер се односи на оно што се изражава речима, усменим путем. Говорник се не служи само вербалним исказима, већ и невербалним, тј. оним облицима изражавања који су пратећи или допунски а без којих не би било правог или целовитог говора.

Вербалну комуникацију, тј. усмено говорење, увек мање или више прате разне врсте сигнала као што су гестови и мимика. Гестови и мимика као облици невербалне комуникације веома су развијени код деце док уче језик у првим годинама живота. Код њих је вербална комуникација сужена и неразвијена, али временом, вербална комуникација потискује невербалну (Милатовић, 2007).

### 1.2.2. Невербална комуникација

Невербална комуникација односи се на комуникацију која се остварује неким другим средствима мимо речи (Knapp, Hall, 2010).

Невербалну комуникацију можемо дефинисати као процес сигнализовања значења у интерперсоналном понашању који не укључује изговорене речи (Goss, O'Hair, 1988, према Suzić, 2006).

Невербална комуникација, односно, перманентно примање и емитовање знакова гестовима, мимиком или покретима тела, одвија се увек када смо у контакту са другом особом, глувом или чујућом (Shroyer, 2000).

Невербална комуникација представља примарни комуникацијски модел, али као и вербална, контролисана је одређеним системом кодова који су културно детерминисани. Невербална комуникација указује на став према другим особама и помаже у грађењу и одржању односа са другима.

Невербално понашање, за разлику од језика, само је делимично под нашом контролом. На самом почетку комуницирања, људи размењују погледе и просторно се одређују у односу на своје комуникацијске партнере. Током овог процеса, обе стране потврђују, кретањем тела, изразима лица и гестовима, да



прате оно о чему се говори, односно, да прихватају другог као учесника у комуникацији, без обзира на афинитете и степен међусобног слагања (Томić, 2003).

Невербални сигнали показују мисли и емоције, ставове и особине. Они су такође подршка вербалној комуникацији или замена за њу. Покрети откривају, говоре о расположењима и стањима, омогућавају да се изрази слагање или неслагање, пристајање или одбијање. Кроз невербалну комуникацију, а на основу психолошких значења гестова, буде се успавани инстинкти и интуиција, развија осећај за друге људе, осетљивост и флексибилност (Marković, 2008).

За човека је карактеристична вербална комуникација, али ни код човека комуникација није само вербална. Уз вербалне симболе, човек стално користи и невербалне комуникационе знакове као што су наглашавање појединих гласова при говору, паузе и ритам говора, и разне пропратне гласове при изговарању речи.

Разни невербални облици понашања нису само неизбежни пратиоци говора него и знакови које друге особе региструју и које им нешто казују о особи која говори и о ономе шта она говори. То су невербални комуникациони знакови.

Веома чести невербални комуникациони знакови су и промена у изразу лица и други покрети, телесни додир и разлике у одстојању при разговору са другима, усмеравање и задржавање погледа. Невербалне знакове који пружају присутнима информације чине и начин одевања и украшавања, ход и начин поздрављања, начин слушања саговорника, рукопис. Невербална комуникација може да буде и самосталан и важан начин саопштавања којим се казује нешто што изговорене речи не саопштавају (Рот, 2010).

Невербални комуникациони знакови могу допуњавати садржај вербалне комуникације истичући оно што је речено или мењајући смисао ономе што је вербално саопштено. Бројна истраживања су показала да знаци невербалне комуникације често могу да противрече говору. Када су невербални знаци усклађени са вербалним изјавама они истичу, појачавају њихово значење, а када нису усклађени збуњују и доводе до разних тумачења саопштења (као израз неискрености; сарказам; ругање и слично).

Деца (млађа од три године), су још осетљивија на невербалне поруке, зато што још нису овладали вербалним средствима комуницирања. Развијена

невербална комуникација је предуслов за развој вербалне комуникације на раном узрасту. Због тога је веома важно да се, у комуникацији одраслих са децом, њихове вербалне поруке подударају са садржајима израженим невербалним средствима ( Colić, 2008).

Употреба облика невербалне комуникације зависи од разних околности: од индивидуалних склоности појединца према овој врсти комуникације, од тренутака када речи постају немоћне да изразе одређено емоционално стање, од потребе да се комуницира и тим облицима, од потребе да се посебно нагласи неки део исказа.

Неки облици невербалне комуникације могу позитивно или негативно утицати на саговорника, могу бити у складу са вербалном комуникацијом, могу је помагати и надопуњавати, али могу и умањити ефекат споразумевања. Догађа се да у неким тренуцима невербална комуникација надвлада вербалну и то у околностима када прави и цивилизовани говор губи смисао споразумевања, када постаје немоћан.

Складно и функционално коришћење невербалних сигнала може бити корисно и може знатно допринети уверљивости и ефектности говорника (Милатовић, 2007).

Невербална комуникација је филогенетски старија комуникација, она се прва развила и задржала се до данас. Помоћу невербалне комуникације почела су прва споразумевања међу људима, размењивале су се мисли, идеје, осећања (Војанић, 2010).

Комуникациона интеракција међу људима би била много сиромашнија, без коришћења невербалних знакова комуницирања. Многа стања појединца не би била испољена и регистрована, многи садржаји би остали несаопштени или би били саопштени знатно непотпуније.

Информације које се презентују путем невербалних средстава комуникације разноврсне су: о емоционалном стању учесника у комуникацији, о њиховим намерама и очекивањима, о њиховим узајамним ставовима, о многим садржајима које је вербално тешко изразити или је то уопште немогуће.

Бердвистел (Birdwhistell, 1968, према Роту, 2010) међу првима се систематски бавио проучавањем невербалне комуникације. Аргјл (Argyle, 1975) је

сматрао да се социјално понашање људи не може у потпуности разумети без праћења и разумевања невербалне комуникације.

Може се поставити питање зашто људи, који већ поседују тако развијен комуникациони систем као што је вербална комуникација, уопште користе невербални комуникациони систем. Аргјл (Argyle,1975), наводи пет разлога, према Роту, 2010).

1. Невербалним знаковима могуће изразити неке појаве које је у вербалним знаковима тешко изразити или се на тај начин изражавају непотпуније (одређене односе према другима, разне особине личности, многе облике предмета).

2. Невербално изражавање често је снажније средство саопштавања, јер јасније и оштрије истиче неку одлику ствари и људи него реч. Невербално изражавање изазива непосредније реаговање(на пример: фацијалном експресијом или одређеним покретима - приближавањем, односно удаљавањем, могуће је непосредно манифестовати однос према другој особи, однос наклоности или мржње, одређени став).

3. Невербални знакови, мање су контролисани и често отвореније говоре о особи која их манифестује.

4. Невербални знакови често омогућавају да се ставови не изразе тако експлицитно као што би то било да су речима исказани. На пример, када се желе одржати добри односи или преговори са неким, ако би човек рекао шта стварно мисли, то би могло изазвати сукоб. Било би незгодно отворено саопштити да неког не волимо и не ценимо, а невербалним знаковима то се може назначити и тако изразити одређени однос према другој особи, али на блажи и мање провокативан начин.

5. Невербална комуникација, поред вербалне, представља још један, допунски, канал узајамног информисања. Њиме је могуће саопштати информације које би ометале вербалну комуникацију када би биле саопштене речима. На пример, знаковима синхронизације, као што су климање главом или одређени покрети тела, означава подршку говорнику, не прекидајући га у говору, или му се ставља до знања очекивање да престане да говори. Невербалним знаковима се често вербално излагање појачава, допуњава и мења.

Култура се учи почев од језика, као основног облика комуникације, па преко свих невербалних начина изражавања људских емоција и ставова до специфичних облика културе, као што су религија, наука, уметност. Постоје правила и закони, традиција унутар једне културе који одређује како ће се људи понашати једни према другима у међусобној комуникацији. Становиште које полази од претпоставке да се не може не – комуницирати, схвата целокупно невербално понашање као комуникацију .

Појединац, када престане да говори и даље комуницира кроз свој телесни идиом, односно он не престаје да комуницира тиме што је престао да говори.

Невербално понашање је стални извор потенцијалних порука (Јанићијевић, 2007).

Невербална комуникација, или језик тела представља средство којим људи преносе информације свесним или несвесним гестовима, телесним покретима, изразима лица. Према Дезмонду Морису (1998) невербална комуникација представља: 1) свесну замену за говор; 2) потпору говору; 3) огледало стварног расположења субјеката комуникације.

Када се користе као замена за говор, невербални еквиваленти изговорених реченица обухватају неме поруке саучесништва (нпр. намигивање, увреде и одобравање). Као потпора говору, најчешће се користе несвесни покрети руком како би се нагласило оно што се саопштава гласом. Ти покрети одражавају жељу емитента да реципијенти прихвате оно што он говори. Различите гримасе или гестови тела као и изрази расположења, ако се изузму свесни гестови као што су израз среће или љутње, указују на унутрашње осећање или мишљење којих је емитент најчешће несвестан или жели да их прикрије (Moris, 1998).

Невербална комуникација се остварује посредством невербалних комуникационих знакова. Аутори који су се бавили изучавањем невербалне комуникације, праве извесне разлике при одређивајума појмова: паралингвистички и екстралингвистички невербални комуникациони знакови (Рот, 2010).

Мехрабиан( 1971, према Кнарп, Hall, 2010), наводи класификацију према функцијама које невербална функција има. Невербални знакови разликују се према томе да ли изражавају емоције, саопштавају и манифестују интерперсоналне

ставове, пружају информације о властитој личности или на неки начин се подржавају садржај вербалне комуникације (Knapp, Hall, 2010).

Томић (2003), Војанић (2010) истичу да се невербални знаци комуникације, могу се поделити у три основне групе:

1) *Језик тела* - овај систем знакова врло често се користи уз говор и у највећој мери открива осећања, ставове и намере неке особе. Значења језичких знакова по правилу зависе од ситуације у којој се субјекти комуникације налазе, као и од контекста у којем се комуникација одвија.

Говор тела је културно условљен, што значи не само да се његова значења и употреба уче, већ да су различита за различите културе. Језик тела се састоји из пет елемената:

- *Гестови* - Гестовна експресија подразумева покрете руку и тела у комуникацији. Гестови представљају начин на који се користе руке и шаке. За људе оштећеног слуха то је најважнији модел комуникације.

- *Израз лица* - Фацијална експресија се сматра најснажнијим обликом невербалног понашања који се манифестује изразом лица, као центром доживљаја себе и даје индивидуални печат сваком човеку. Лице најбоље говори о расположењу и емоцијама неке особе. Мноштво суптилних знакова који се упућују уснама, очима или обрвама, понекад могу бити речитији од самог говора.

- *Телесни став* - Телесни став представља начин на који се држи тело. Може изражавати став напетости или став опуштености, став наклоњености или став непријатељства. Манифестује се кроз то како седимо, лежимо или стојимо.

- *Простор који заузима тело* - Овај аспект телесног говора указује на чињеницу да свака особа захтева изврстан простор за себе. Категорија простора, овако интерпретирана, може указивати на социјални или професионални статус неке особе. Значење телесне близине у комуникативном процесу, такође је културно условљен.

- *Додир* - Додир је једно од првих чула које се развија. У највећој мери додир говори о степену присности који постоји између две особе. Знакови додира могу бити конвенционално одређени у појединим ситуацијама.

2 ) *Парајезик* - представља систем невербалних знакова или гестова који прате вербално изражавање, а служе интерпретацији речи у току говора. У парајезичке форме спадају узвици, језичке поштапалице, наглашавање одређених речи, јачина, брзина и ритам гласа. Паралингвистички знаци указују на тренутно расположење говорника, његове емоције или намере.

3 ) *Одећа* - у ову категорију спада све оно што нас у визуелном смислу детерминише. Одећа може указивати на доживљај личности дате особе, на социјални и професионални статус, као и на улогу коју нека особа заправо одиграва. Одећа сигнализује нечији доживљај сопственог идентитета.

Gomen (2011), указује да бисмо открили стварно значење језика тела морамо да га разумемо у контексту (Context), посматрамо у групи (Cluster), процењујемо у сагласности (Congruence) са оним што је речено, оцењујемо доследно (Consistency), филтрирамо од културних утицаја (Culture).

*Контекст (Context)* - Значење невербалне комуникације мења се променом контекста. Нећемо разумети нечије понашање, ако не узмемо у обзир околности у којима се понашање догодило. Кључно је проценити да ли невербално понашање одговара контексту у којем се догодило.

*Група (Cluster)* – Невербални знаци се јављају у групама гестова – групи покрета, ставова и акција које појачавају главни став. Појединачни гест може да има неколико значења или да не значи баш ништа, али када се тај појединачни гест повеже са другим невербалним сигнаlima, значење постаје јасније.

*Слагање (Congruence)* – У студији др Алберта Мехрабијана са универзитета Калифорнија у Лос Анђелесу, утврђено је да се укупан утицај поруке заснива 7% на употребљеним речима, 38% по тону гласа и 55% по изразу лица, гестовима руке, положају тела и другим облицима невербалне комуникације.

Када су мисли и речи у складу (када људи верују у оно што говоре) види се потврда у њиховом говору тела. Њихови гестови и изрази су усаглашени са речима.

*Доследност (Consistency)* – Потребно је познавати личну базну линију опуштеног понашања или стања обично ослобођених стреса тако да можемо да их упоредимо са изразима или гестовима који се појављују када је неко под стресом.

*Култура (Culture)* – Сва невербална комуникација је и одраз нашег културног наслеђа. На језик тела утиче и субкултура чији смо део.

Argyle (1988) је навео следеће главне функције невербалног понашања у људској комуникацији: 1) изражавање емоција; 2) изражавање односа према другима (свиђање/ несвиђање; доминација/субмисивност); 3) представљање себе другима; 4) пратња говора ради регулисања следа говорења, узвратних реакција, пажње.

Argyle (1988) истиче да је невербално понашање важно у многим ритуалима као што је поздрављање. Ниједна од наведених функција није ограничена само на невербално понашање. Употребом вербалних сигнала можемо изражавати емоције и однос према другима, представљати себе у одређеном светлу и управљати интеракцијом. У одређеним конкретним ситуацијама се ослањамо више на невербално, а у неким на вербално понашање.

Према неким теоретичарима, постоје четири комуникативне функције невербалних знакова: 1) семантичка (када амблематски означавају појам или референта, односно кад допуњавају значење); 2) синтактичка (када повезују невербалне и вербалне знакове); 3) прагматичка (када осликавају особине комуникатора, пол, узраст); 4) дијалошка (координација и регулација комуникативног процеса) (Knapp, Hall, 2010).

Пол Екман, сматра да невербални знакови могу да испуњавају следеће функције:

1) контрадикција (да истовремено комуницирају поруку супротну од вербалне); 2) редунанца (понављају вербалну поруку); 3) супституција (замењују вербалну поруку); 4) комлементација (допуњују вербалну поруку); 5) акцентација (наглашавају вербалну поруку); 6) регулација (функција усклађивања вербалне комуникације) (Тomić, 2003).

Неки од најистакнутијих аутора који су повезани са проучавањем невербалног понашања одбијају да одвоје речи од гестова па се због тога у свом раду користе ширим називом *комуникација* или *интеракција лицем у лице* (McNeill, 2000).

Одвајање вербалног и невербалног понашања у две засебне и дистинктивне категорије практично је немогуће (McNeill, 1995).

McNeill(1995) је демонстрирао лингвистичке квалитете неких гестова тако што је утврдио да код различитих врста афазиије нестату различите врсте гестова, конкретно, они гестови чија је лингвистичка функција слична специфичном вербалном губитку. И обртно, све што се изговори није јасно или искључиво вербално- попут ономатопејских речи као што су зујање или мрмљање.

McNeill (2000) истиче да будући да вербални и невербални систем функционишу заједно као део ширег комуникацијског процеса, покушаји њиховог јасног разликовања нису посебно успешни. Једно уобичајено погрешно схватање, на пример, претпоставља да се невербално понашање примењује само за "одашиљање"емоционалних порука, док вербално понашање служи изражавању идеја. Речи могу пренети много емоција и обртно невербални знакови се често користе у друге сврхе од показивања емоција. На пример, људи у конверзацији користе се погледима како би им они помогли да један другом кажу када је време да замене реч, а ручним гестовима обично се користе док говоре тако да им оне помогну да изразе своје мишљење.

Jones, Le Varon (2002) се залажу за интегрисан приступ у проучавању вербалне и невербалне комуникације.

Између вербалне и невербалне комуникације постоје извесне сличности и разлике (Рот, 2010).

Основна сличност између вербалне и невербалне комуникације јесте то што обе служе томе да учесници у интеракцији стекну информације један о другом, као и о одређеним појавама. Обе врсте комуникација, представљају посредну интеракцију, која се остварује посредством знакова.

При вербалној комуникацији, на основу значења речи које саопштава један саговорник, други сазнаје о појавама на које се речи односе.У оквиру невербалне комуникације, на основу невербалних знакова, манифестованих код једног саговорника, други саговорник сазнаје: о афективном стању саговорника, његовим особинама и ставовима или о одређеним појавама.

Вербални и невербални знакови су средства којима се информације преносе и која репрезентују нешто и стоје уместо нечега и која за све чланове неке заједнице имају слично значење. Социјални сигнали су они путем којих одређене информације од једне јединке долазе до друге јединке, без обзира на то



да ли их учесници користе са намером да саопште одређене садржаје (у вербалној комуникацији) или немају интенцију да нешто саопштавају, иако то чине (у невербалној комуникацији). Они остају социјални сигнали без обзира на то да ли обе стране које учествују у комуникацији и емитују и примају сигнале или само једна емитује а друга прима.

О невербалној комуникацији, говори се понекад као о језику тела, који је по многим карактеристикама сличан језику који се служи речима.

Често се наводе три врсте сличности између вербалне и невербалне комуникације: а) да су обе врсте комуникација структуриране, б) да обе управљају по одређеним правилима и в) да је могуће невербалним знаковима, конкретно гестовима, заменити поједине врсте речи (Рот, 2010).

Сличност између два начина комуникације је у томе што се гестовима као невербалним знаковима могу заменити поједине врсте речи. Уместо именица, којима се означавају одређени предмети, може се користити гест указивања прстом на предмет или одговарајући илустративни гест. Уместо глаголима може се покретима означити акција коју глагол значи или се могу користити шематски гестови којима се одређене акције одсликавају; уместо прилозима којима се означава како се нешто ради могуће је приказати гестом начин извођења неке акције.

Људска комуникација је мултиканални систем чији су једнако важни делови говорни језик и језик телесних покрета.

Начини на које вербалном и невербалном понашању приписујемо значења нису уопште тако различити. Истом невербалном понашању које је изведено у различитим контекстима може као и речима, бити приписано различито значење. На пример, гледање у под може одражавати тугу у једној ситуацији, а субмисивност или недостатак укључености у некој другој (Кнарп, Халл, 2010).

Ради идентификовања фундаменталних категорија значења повезаних са невербалним понашањем, Мехрабиан (1981, према Кнарп, Халл, 2010) истиче три димензије значења:

1. *Непосредност* – Понекад на ствари реагујемо тако што их процењујемо – као позитивне или негативне, добре или лоше, привлачне или непривлачне.

2. *Статус* – Понекад показујемо или перципирамо понашање које нам индицира различите аспекте статуса – снажан или слаб, надређен или подређен.

3. *Респонзивност* – Трећа категорија се односи на нашу перцепцију активитета – спорост или брзина, активност или пасивност.

Ове три димензије су основне реакције на нашу околину и одражавају се у начину на који одређујемо значење вербалног и невербалног понашања.

### 1.3. Утицај геста на људску комуникацију

Различита одређења геста се везују и за вербалну и за невербалну комуникацију: гест преноси информације или самостално или уз говор. У оба случаја, комуникативне функције геста везане су за говор, тј. за његово одсуство или његово присуство.

Гестови имају бројне функције. Они могу заменити говор (током дијалога или када се говор уопште не употребљава), регулисати ток и ритам интеракције, одржавати пажњу, додати нагласак/јасноћу говору, дати значајност говору и учинити га памтљивим, помоћи говорницима у приступу и формулисању говора.

Говор и гестови су блиско повезани и сваком би се било врло тешко суздржати у целости од гестикулирања током дужег разговора. Чак и када би то било могуће, не би било препоручљиво јер гест има важну улогу у комуникацији (Knapp, Hall, 2010).

У корелацији са говорним чином су гестови, фацијална експресија, држање тела (Badler, Costa, Zhao, Chi, 2000).

Гестови синхронизовани са пратећим вокално/вербалним током разговора повећавају разумевање. Ово се постиже функцијама гестова као што су: оживљавање идеја; наглашавање ставова; одржавање пажње и фокуса слушаоца и означавање организацијске структуре разговора.

У истраживањима које су спровели Krauss, Dushay, Chen, Rauscher (1995) и Krauss, Chen, Chawla (1996) уочено је да гестови повезани са говором помажу разумевању слушалаца путем усмеравања пажње и активирања слика или моторичких репрезентација у уму слушалаца, или олакшавањем присећања.

Гестови не олакшавају разумевање слушалаца пружајући семантичке информације.

Невербална комуникација се дефинише као комуникационо функционисање телесне активности, гестова, израза лица, ставова и просторних положаја. Невербална комуникација обухвата оне аспекте изражавања које можемо да посматрамо одвојено од референцијалног контекста, тј. онога што је речено (Kendon, 1981a).

Невербални чин се дефинише као покрет било ког појединачног дела тела (главе, лица, рамена, шаке, стопала) или више њих, који има визуелни интегритет.

Однос геста и говора, уопштено се најчешће описује тако да гест може потпуно да замени говор, да га допуни или да му противречи. Категорисање геста искључиво у оквиру невербалне комуникације у савременим истраживањима сматра се неадекватним. Гест сам по себи јесте невербални чин, али не мора нужно да буде, и најчешће није, потпуно део невербалне комуникације (Kendon 1980, Allot, 1991; McNeil, 1995).

Израз лица се схвата као чин комуницирања расположења, става, мишљења, осећања или друге поруке контракцијом мишића лица (Henderson, Hollingworth, 1998).

Људско лице се састоји од 23 видљива елемента и сматрамо га делом тела који вербално најизраженије показује емоције. Лице дефинише наш идентитет, изражава ставове, мишљење, расположење, показује наш однос према другима. За разлику од гестова и ставова, за изразе лица преовлађује мишљење да им је улога у комуникацији међу људима више афективна и ненамеравана, него вољна и културно кодирана. Изражавања осећања се уче у раним годинама живота, у људском друштву, у различитим улогама и друштвеним ситуацијама (Ekman, Friesen, Ellsworth, 1972).

Говорни језик и гестови често се виде као блокови изградње људске интеракције (неформална конверзација, као и формална јавна расправа), али за разлику од језика, гестови су добили релативно мало пажње научне јавности (Knapp, Hall, 2010).

Ефрон је установио да број гестова у свим категоријама може варирати од културе до културе (Knapp, Hall, 2010).

Фреквенција коришћења гестовима може бити под утицајем неколико кључних чинилаца:

1) Очекује се да ће у комуникацији "лицем у лице" бити више гестова повезаних са говором него у комуникацији путем телефона или интернета (Krauss, Dushay, Chen, Rauscher, 1995). Ми ипак користимо неке гестове кад нас слушаоци не могу видети, на пример, када разговарамо телефоном. Континуирана реакција без видљивог контакта, смањује број употребљених гестова. Занимљиво је зашто се уопште користимо гестовима, када их наша публика не може видети.

С обзиром да гестове свесно употребљавамо за саопштавање идеја, можда их и даље користимо да бисмо повећали "деловање" јединог канала који користимо-нашег гласа. У том смислу, гестови служе као основни механизам који активира цели комуникацијски систем, чиме се добија максимум из вокалних сигнала.

2) Фреквенција гестова повезаних са говором вероватно ће се повећати када је говорник ентузијастичан и укључен у тему о којој се расправља.

3) Очекујемо да ће се говорници који размишљају и брину о разумевању послане поруке, више користити гестове повезане са говором, посебно у тешким и компликованим комуникацијским ситуацијама, као кад слушалац не обраћа пажњу и не разуме, или када говорник не може пронаћи праве речи којим би објаснио идеју.

4) Очекује се да ће говорници који покушавају доминирати разговором такође више користити гестове повезане са говором.

5) Садржај говора такође има улогу у броју употребљених гестова. Када се одговара на питања о мануелним активностима (нпр. објашњавање како се мења гума на ауту; или увија кутија у украсни папир...), очекује се већи број гестова него када се одговара на питања о визуелним или апстрактним сликама (Feysereisen, Navard, 1999).

### 1.3.1. Координација геста, држања тела и говора

William Condon (1976) бавио се истраживањем микроскопске анализе координације покрета и говора. Прегледајући индивидуалне кадрове 16-милиметарског филма, успео је упарити покрете тела са транскриптом говора. То му је омогућило опажање оријентације говора и тела са прецизношћу од 1/24 секунде.

Ово истраживање је показало да су чак и на најмањим микроскопским нивоима (нпр. изговореним слоговима и мањим јединицима) говор и покрет ритмично координисани. То значи да ће се промена у једном понашању (на пример, делу тела) подударати или ће бити координисана са почетком промене другог понашања (у фонолошком сегменту или неком другом делу тела). Како се јединице говора могу груписати заједно у веће јединице, тако се могу груписати и јединице покрета. Замах руком или окретање главе може се појављивати током целе фразе од неколико речи, док истовремено примећујемо покрете лица и прстију који су у координацији са мањим јединицама говора. Међутим, на сваком нивоу начин говорног изражавања и начин изражавања покрета чине се прецизно координисаним.

Најмања јединица појма у говорном језику назива се фонемском реченицом. Ову групу речи, у просеку њих пет, има само један основни нагласак, који је означен висином, ритмом или гласноћом, а ограничен је прелазом из реченице у реченицу.

Ова јединица је показала систематске односе са покретима тела. Код америчких говорника енглеског језика трзање главе или руке често прате примарне тачке наглашавања. Гестови такође доживљавају врхунац на најистакнутијем делу јединице појма. На прелазу или међама, такође уочавамо покрете главе или руку, што означава завршетак или започињање (Knapp, Hall, 2010).

Birdwhistell (1966, према Knapp, Hall, 2010) је на основу анализе невербалних радњи које прате вербално понашање развио појам кинезичких маркера. Ова невербална понашања означавају специфично усмено језичко понашање. Маркери делују на неколико нивоа (на пример: можемо приметити трептај ока на почетку и

на крају неких речи; микролатерално трзање главе може се приметити током изражавања сложене речи коју бисмо нагласили у писаном облику. Такође, након објашњавања свог мишљења говорник може окренути главу на једну страну, нагнути је, савити или истегнути врат, означавајући прелазак на другу тему.

Неколико истраживача је уочило да помак у телесном ставу означава нове нивое интеракције или промену теме, посебно у почетним и завршним деловима говора (Bull, Brown, 1977; Erickson, 1975; Scheflen, 1973; према Knapp, Hall, 2010).

Kendonove (1983, 1987, 1988) детаљне анализе говора и телесних покрета потврђују појам само-синхронизације, а он подржава појам хијерархије телесних покрета који следе говор. Кендон је утврдио да се најчешће мења положај прстију, подлактице, надлактице; елементи лица чешће се мењају од главе; покрети торзоа и доњих удова су ретки. Веће јединице телесних покрета везане су уз веће говорне јединице; мањи телесни покрети повезани су са мањим вербалним јединицама.

Кендон је такође утврдио време покрета у односу на ток говора. Неки покрети су пратили говор, а већина је претходила говорним јединицама. Време између припремног телесног покрета и настанка говора повезано је са величином говорне јединице; ранији и опсежнији телесни покрети (више делова тела) повезани су са већим говорним јединицама. Промена телесног става, на пример, може претходити дугом говору и задржати се током говора.

Кендон сматра да хијерархијска структура телесних покрета вероватно преноси информације о вербалној структури и укључености у комуникацију. Положај главе, удова и тела могу најавити информације слушаоцу, као што су дужина говора, промена стратегије...

Чин предвиђања компоненти говора телесним покретима кључна је функција телесне интеракције (Streeck, 1993; Streeck, Knapp, 1992).

Повезаност покрета и говора приказана је у истраживањима које показују начин на који покрети помажу у приступу и присећању речи из говорниковог менталног лексикона (Nadar, 1989; Krauss, Morrel-Samuels, Colasante, 1991; Krauss, Chen, Chawla, 1996).

Ditmann и сарадници (1972) заснивали су своја истраживања на претпоставци да су неки покрети толико уско повезани са поступком говорног кодирања да су постали моторички израз тог поступка. Постоје ситуације када се

описује замисао коју је тешко схватити или која се сматра посебно важном. У таквим случајевима може се стећи увид у повезаност између тока мисли и тока телесних покрета (Knapp, Hall, 2010).

Kendon (2000) истиче да иако сваки систем на неки начин изражава различите димензије значења, говор и гестови заједно изражавају јединствену, свеобухватну идејну целину, а то је оно што чини смисао говорног изражавања.

Истраживање Petitto, Marentette (1991) показало је да мануелно гукање одојчади (уместо оралног) претходи учењу језика. Неколико других истраживања је показало да одрастањем деца употребљавају све више гестова, баш као што користе и више речи, а природа гестикације варира са променљивом природом продукције говора (McNeill, 1995).

Kendon (1983) истиче да постоји значајни помак од сложене игре и пантомиме, који се користе уместо говора, према прецизнијој координацији, као да се гестови употребљавају селективније. Гестови се ређе користе да би се описали цели призори. Они се се показују тек на одређеним тачкама током развоја. Такође, постоји повећана употреба апстрактних, гестова који су саставни део разговора. Иконички гест постаје симболичан, а његово значење постаје ограниченије.

Координација говора-покрета тела између два саговорника-као облика социјалног ритма, као понашање проучава се на два начина: 1) подударале-људска бића уобичајено имају тенденцију да имитирају маниризме, изразе лица, држање тела и друга понашања људи са којима су у интеракцији. То је тзв. "камелеонски ефекат" (Chartrand, Bargh, 1999). 2) умрежавање- други начин испитивања феномена синхронизације интеракције, је опажање истовременог појављивања промена у покрету и гласу оба учесника у интеракцији. Промене се односе на започињање, завршетак, брзину и/или правац понашања који се проучава (Cappella, 1997).

Knapp i Hall (2010) сматрају да иако је гестове тешко дефинисати, можемо разликовати покрете које особа чини да би комуницирала од покрета који су само нервозни маниризам; изрази повезани са емоцијама и покрети усмерени на задатак.

Гестови нам помажу у комуникацији на неколико начина: они замењују говор када не можемо или не желимо да говоримо, помажу нам да регулишемо двосмерни ток интеракције, успостављају и одржавају пажњу, дају нагласак нашем говору и помажу да наш говор буде памтљив.

Иако гестикулишемо и када учесници у интеракцији нису видљиви (преко телефона), гестови су учесталији када се учесници у интеракцији могу међусобно видети. Чини се да употребљавамо више гестова када смо упућени на тему о којој се расправља, када смо високо мотивисани да слушаоци разумеју нашу поруку, када покушавамо бити доминантни у разговору, када смо узбуђени и ентузијастични око теме о којој се расправља и када говоримо о мануелним активностима. Одсутност гестова утиче на наш говор и разумевање слушаоца.

Гестови и говор су различите спољашње манифестације процеса који води и контролише исти део мозга. И гестови и говор имају улогу у саопштавању истог садржаја. Учесници у интеракцији показују на различите начине координисану размену понашања што сугерише усклађеност интеракције. Усклађеност интеракције манифестује се подударним понашањем – слично понашање које се догађа у исто време (подударање положаја тела или моторна мимикрија) или слично понашање које се одиграва у секвенцама (један говорник повиси тон гласа, након чега то учини и други говорник). Усклађеност интеракције такође се може манифестовати у тренутној координацији смера и "исправности"говора и покрета.

#### 1.4. Језик и комуникација

Језик је систем знакова који је (говорно, знаковно, писано) средство општења, споразумевања међу људима (Carreiras, Lopez, Rivero, Corina, 2005).

У најширем смислу, језик се дефинише као симболички систем који користи одређена заједница ради комуникације (Костић, 2010).

Језик је средство за комуникацију, неопходно за размену информација. Приликом размене информација говорници (комуниканти) су принуђени да координишу своје индивидуално искуство и да стварају знакове (речи), који се односе на опште у искуству разних људи (Успенски, 2012).



Језик је најзначајније средство човековог комуницирања, које му омогућава да изражава своје мисли и учествује у друштвеној комуникацији.

Језик се интерпретира као најраширенији и најопштеприхваћенији систем знакова које људи употребљавају у језичкој делатности, у интерперсоналној комуникацији (Кончаревић, 2006).

"Језик је систем знакова који човеку омогућује развијен друштвени и душевни живот, и који се остварује у општењу међу људима" ( Bugarski, 1991).

Милатовић (2007) наводи да је по Јакобсону "језик интегрални део друштвеног живота и културе".

Језик као нормативно-граматички усвојен систем вербалних знакова, представља најзначајнији симболички поредак без којег је немогуће замислити организован ментални живот човека, као ни процес мишљења. Стварање и размена знакова представљају срж људске комуникације (Томић, 2003).

У оквиру интегративног приступа језику (енг. Whole language), описано је неколико дистинктивних обележја језика за које се сматра да су од посебног значаја за образовање. Из ове перспективе, језици у сваком облику – говорни, писани, знаковни – имају извесне заједничке карактеристике: они су друштвени семиотички системи, сачињени су од међусобно зависних и недељивих језичких подсистема, за кориснике су предвидљиви и садрже одређене естетске квалитете (Edelsky, Altwerger, Flores, 1991). Ова обележја нису издвојена из некаквог теоријског модела језика, већ уопштавањем карактеристика језика у употреби (Mitrović, 2008).

Људска комуникација подразумева постојање појединаца који имају заједнички симболички систем, који су способни да кодују и декодују тај систем и чије је кодно понашање систематски под утицајем комуникационе ситуације. Овај заједнички симболички систем је језик и он се битно разликује од система комуникације других врста.

"Језик као примарно средство људске комуникације представља универзалну чињеницу људског друштва. Његове битне карактеристике као универзалне форме су да је он *линеаран* и *секвенцијалан*. Звуци који га чине створени су преко говорних органа и могу се линеарно и секвенцијално представити на симболичан начин. Језик је *систематски*, јер нема насумичног

коришћења звукова и случајних измена. Он је логички конзистентан, заснован је на низу правила (граматика, синтакса, лексика) и ограничен је, јер поседује одређен број звукова који се могу комбиновати. Он је и *систем разлика и контраста*, јер разликује један појам, догађај, објект, од другог путем варијације звука или реда. Он је и *произвољан* јер нема објективне везе између природе ствари или идеје и језичке јединице која се на то односи. Језик је такође и *конвенционалан* пошто се ослања на сасвим унутрашњу, неформалну сагласност корисника да се придржавају правила значења и употребе " (Јанићијевић, 2007).

Језиком човек саопштава своје мисли и осећања другим људима. Језик је друштвена појава и његов постанак је везан за развој људског друштва. Као најсавршеније средство споразумевања он је везан за мисао, па су мишљење, свест и језик у сталном јединству. Са усавршавањем мисли, усавршава се и језик (Станојчић, Поповић, Мицић, 1989).

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

Језичка комуникација се реализује кроз говорну интеракцију две или више особа. Да би комуникација била успешна, неопходна су одређена "правила" комуницирања, тј. ограничења која обезбеђују максималну ефикасност комуникације (Костић, 2010).

У анализи језичке комуникације разликујемо два приступа. Један је познат под називом *анализа дискурса*, настоји да идентификује основне јединице дискурса, језичке комуникације у ширем смислу, и да утврди правилности у њиховим међусобним везама које би могле да се изразе кроз скуп правила. Анализа полази од појединачних говорних чинова, настојећи да утврди логику њиховог редоследа и начине груписања у шире целине.

Други приступ, назван *анализа конверзације* настоји да утврди основна организациона начела конверзације без настојања да их изрази као скуп правила која би могла да се генерализују на све случајеве конверзације (Костић, 2010).

#### 1.4.1. Језички знак

Комуникација зависи од знаковних система различитих врста, тј. од кодова. Кодови чине системе у које су организовани знакови. Њима управљају правила која прихватају сви чланови заједнице који их користе.

Кодирање је процес претварања неког појма или идеје у вербалну симболичку репрезентацију, у речи и реченице. Декодирање је обрнут процес, претварање вербалних симбола у појмове и идеје које вербални симболи репрезентују. Међу корисницима неког језика, споразумевање је могуће уколико постоји сагласност у кодирању и декодирању.

Особа која неком говори, или се некоме писмено обраћа, врши кодирање, а особа којој су вербални кодови упућени, да би их разумела, мора да их декодира. Успешна комуникација се остварује када саговорници користе исти систем кодирања и декодирања.

У средишту семиотике је *знак*. Проучавање знака подразумева његове различите облике, али и различите начине на који он преноси значење. Знак је створио човек и он се може разумети само у оном смислу који му је човек и дао.

Најстарије одређење знака које се јавља у европској културној традицији, односи се на *језички знак* (Томић, 2003).

Језички знаци поседују две особине које их значајно разликују од природних знакова и сигнала: проширење референтне прилике и пренос и чување информација (Ivanović, 2002).

Језички знак не повезује предмет и име; он повезује један концепт и једну акустичку слику ( De Sosir, 1996).

Језички знак је спој неког језички уобличеног појма (тј. нечег означеног ) и одговарајуће звучне или графичке представе (тј.неког означитеља) (Bugarski, 1991).

Језички знакови представљају резултат уопштавања и апстраховања искуства различитих индивидуа. Тако се образују општа значења (универзална за чланове датог социјума), која су у принципу независна од било каквог индивидуалног искуства (Успенски, 2012).

Језички знак има психички карактер: он постоји у нашој свести као асоцијативна веза између неког елемента нашег искуства и усвојене акустичке слике којом се у нашој језичкој заједници тај елемент искуства означава (Лешић, 2011).

Знаци се не јављају изоловано. Знак је увек члан низа контрастних знакова који функционишу унутар специфичног културног контекста. Знак преноси информацију само кад се комбинује са другим знаковима и симболима из истог контекста (Lič, 2002).

*Симбол* је једно од средстава којим се остварује комуникација између друштва и његових чланова. Симболизација је процес преко кога се значење везује са специфичним објектима, појмовима, праксом, приповедањем и са њиховим представљањем. Користећи симбол у комуникацији, појединац призива колективну залиху значења коју дели са својим саговорницима.

Знакови су повезани у системе који, према одређеним правилима комбиновања појединих знакова, омогућавају стварање великог броја склопова знакова као носилаца нових значења. Симболичка комуникација почива на знаковима: а) који су вештачки (арбитрарни и конвенционални); б) који су носиоци значења и саопштавају о разним карактеристикама онога што означавају; в) који су елементи система који се могу повезивати и комбиновати; г) чијим комбиновањем је могуће стварање огромног броја нових значења и саопштавање нових идеја; д) који су социјални по карактеру (Рот, 2010).

## 2. ЈЕЗИК КАО СИМБОЛИЧКИ СИСТЕМ

Костић (2010) дефинише језик као симболички систем који користи одређена заједница у циљу комуникације. Овакво одређење садржи три битне карактеристике језика.

а) Између језичког знака и означеног не постоји изоморфизам нити било каква природна аналогија – изговорена реч не личи на оно што означава, нити је у природној вези с оним што је њоме означено. Језички знакови су ствар конвенције, и то је оно што их чини симболима.

б) Језик је систем. Елементе (симболе) је могуће комбиновати у шире целине према одређеним правилима у оквиру којих су неке комбинације дозвољене а неке нису.

в) Језик као симболички систем заједнички је за све припаднике одређене социолингвистичке заједнице, што значи да прималац може да реконструише систем симбола реализован кроз скуп правила и да га преведе у смисаони садржај. На тај начин се остварује комуникациона функција, која је уједно и основна функција језика.

Усвајајући језик своје заједнице, сваки појединац располаже великим бројем симбола. Користећи симболе којима располаже, комбинујући их према правилима симболичког система (када је реч о језику као симболичком систему према правилима граматике), човек може да изрази огроман број значења и саопшти практички неограничен број мишљења и идеја. Развијена симболичка функција почива на развијености менталних способности (Костић, 2010).

Језик је систем симбола помоћу кога појединац може да опише и спољни свет, реалност која га окружује и свој унутарњи свет, своју унутрашњу реалност, као и однос између њих. Постоји дијалектички однос између језика и стварности: они узајамно утичу једно на друго. Језик има важну улогу у уобличавању стварности, пошто нам пружа категорије за стварање појмова. Језик је друштвено условљен. Важност језика потиче из чињенице да се учи и користи у заједници са другим људима (Пијаже, 1971; Виготски, 1973, према Skutnab-Kangas, 1991).

Најважнији симболички систем за човека је говорни језик. Он почива на способности човека да производи гласове који се повезују у склопове гласова – речи, које се комбинују у још сложеније целине – реченице и текстове. Језик као симболички систем је систем значења. Знаковима којима се користи, а то су речи и комбинације речи, фиксирају се и саопштавају одређени доживљаји – значења.

Није сваки језик заснован на гласовима. Језик може почивати и на сликама и њиховим комбинацијама (иконички језик снова).

Језик може да почива на склоповима покрета – као језик глувих. Те врсте језика повезане су са говорним језиком, јер се сликама или покретима изложени садржаји повезују са речима говора и, када се тумаче, преведе се на говорни језик.

Говор и језик, као и други симболички системи, нису само средство изражавања мишљења него и фактор који омогућава да се мисао конституише и развије.

Сви људи служе се говором, али користе различите језике (Рот, 2010).

Језик је систем знакова којим се људи споразумевају. Говор је индивидуално коришћење језика, то је звучна манифестација језика. Говор је гласовна комуникација, изговарање речи и реченица, то је језик у пракси (језик у акцији). Говор је вербално коришћење језичких знакова од стране појединца.

Језик је систем знакова који људи употребљавају у језичкој делатности. Језик је по свом карактеру апстрактан, а говор је његово конкретно остварење у некој материји. У језичком систему распознајемо мрежу релевантних односа између језичких знакова-то је структура језика (Škiljan, 1980).

Језик је хомоген систем знакова одређене заједнице, он је друштвена категорија. Говор је индивидуална категорија, он је појединачан (Милатовић, 2007).

Језик и говор се стално прожимају. Говор је звучна конкретизација језика а језик је производ говора, језик се остварује у говору. Однос између језика и говора, однос је између општег и посебног, између апстрактног и конкретног, између колективно друштвеног и индивидуално-појединачног. Језик и говор су потпуно условљени један другим. Један језик не би могао постојати да се не остварује у говору а говор не би постојао да не произилази из језика (Милатовић, 2007).

"Језик је израстао као организација говора, говор се развио на бази језика – у сталном узајамном дејству и прожимању услед којег се мењају и једно и друго" (Bugarski, 1991).

"Комуникација путем ма које врсте језика, па тако и путем разних говорних језика, могућа је јер особе које комуницирају на исти начин повезују симболе језика и њихове комбинације (речи и склопове речи) и појмове и значења које ти симболи репрезентују. Међу учесницима у комуникацији постоји, у начелу, исто схватање о односу између вербалних симбола и идеја које ти вербални знакови представљају; једнак је семантички садржај који се везује за одређене скупине гласова и комбинације тих скупина гласова"(Рот, 2010).

Језик је најразвијенији симболички систем. Он поседује карактеристике које имају сви симболички системи, а такође и оне које су одлике језика као посебно изграђеног система симбола. То су: *дуалитет* – одређеним знаковима одговарају одређена значења; *независност знакова* – знакови нису везани само за једну конкретну ситуацију, него се могу користити за разне ситуације, зато што се разликују од онога што означавају; *арбитрарност* – знакови су вештачки по пореклу, конструисани, и могуће је конструисати и нове; *денотативност* – служе као називи за одређене објекте и појаве; *сигнификативност* – носиоци су значења и казују о одликама онога што означавају.

Gleitman, Fridlund, Reisberg (1999, према Роту 2010), указују на пет основних обележја језика. То су: 1) референцијалност језика; 2) језик као носилац значења; 3) структурираност језика; 4) стваралаштво као својство језика; 5) интерперсонални карактер језика.

1) Референцијалност означава да се речи и реченице увек на нешто односе, стоје уместо нечега и реферирају о нечему- односе се на одређене ствари, збивања и идеје.

2) Опште обележје језика и језичких исказа јесте да је сваки вербални симбол и сваки склоп симбола носилац значења, почев од морфема до склопа реченице.

3) Структурираност као обележје казује да језик чини сложену целину која се састоји од делова који се повезују према одређеним правилима. Делови су гласови, речи, реченице и њихови склопови, а постоје граматичка правила по којима се повезују гласови а о којима говори фонетика, затим правила по којима се мењају језички облици а којима се бави морфологија, као и правила по којима се повезују делови реченице а што је предмет синтаксе.

4) Посебно важно обележје језика је стваралаштво и креативност. Манифестује се у образовању речи – вербалних симбола за сваку постојећу и за сваку замишљену појаву и сваки постојећи и сваки замишљени појам. Постоји могућност да се из ограниченог броја гласова створи колико год је пожељно и потребно речи, а од речи ствара неограничен број реченица.

5) Интерперсоналност језика је важно обележје. Овим обележјем се истиче социјална функција језика која омогућава комуникацију међу особама.

Комуникативност је једна од битних одлика језика која не само да осигурава комуникацију међу особама, него је и инструмент преношења информација и знања међу припадницима разних културних заједница и цивилизација .

## 2.1. Развој језика

Језик је организована целина а његова природа и индивидуалност зависе од начина организације језичких феномена. Језик је систем или структура која се састоји од одређених елемената или делова међусобно условљених изграђеним односима једног према другом и према језику као целини.

Језик настајући као егзистенцијална човекова потреба за општењем и самоодржањем, представља систем вербалних знакова којима човек обележава свој однос према природи и друштву и, у обратном смеру, однос природе и друштва према њему (Васић, 2003).

Језик је средство споразумевања или општења међу људима и тиме се истиче његова комуникативна улога. Језик је заједничка тековина свих људи, али свака људска заједница има свој језик. Када усвојимо и научимо један језички систем, стваралачким односом према њему при употреби, коришћење у складу са основним правилима датог језичког система, ми у исто време развијамо и мењамо тај језик.

Једна од главних особина језика је променљивост и несталност појединих језичких закона (Васић, 1998).

Језиком је изражен, човеков однос према свету, бићима и предметима који га окружују. Језик представља везу језичких чињеница са човековом стварношћу.

Психоллингвистика не описује језик као статичну појаву, већ проучава језичке појаве у току настајања једне језичке поруке, у "реалном времену", тј. у тренутку говора.

Језик и његови различити начини изражавања (говорни, писани, знаковни) се непрестано усавршавају.

Све три врсте говора (говорни, писани, знаковни) говоре о разним могућностима индивидуалне употребе језика.



У развоју језика учествује врло велики број чинилаца и за њега је неопходна добра органска и психолошка основа, а затим и одређени средински и друштвени чиниоци.

За сваког појединца је неопходно да научи говор. Он га учи у свету који говори, у складу са генетским кодом који наслеђује и породичним и друштвеним условима у којима живи.

У језику се одсликава говорна личност, и то у свим језичким структурама. Кроз језичко изражавање огледају се и карактеристике личности. Својства личности се огледају у изговору гласова, у избору речи, у коришћењу облика, у сликовитости говора, у моћи запажања, у коришћењу сликовитости језичког израза, у интонацији и акценту (Васић, 1990).

Говорна култура је лични однос појединца и друштва према говору и језику уопште. То је однос према сопственом језичком изразу, знање о својствима доброг изражавања.

Говорна култура почива на друштвеном односу према говорној речи и језику и језицима у најширем смислу, било да је у питању једнојезична или вишејезична средина или појединац. На темељу добре говорне речи и развијеног језика одражава се лични идентитет и идентитет једног народа (Васић, 1990).

Заједнички механизми језика су свима доступни. Говорити језик значи моћи учествовати у интеракцији са светом, али у реалном животу "свет" су најчешће наши саговорници у разговорима. Да бисмо могли да се повезујемо, морамо да имамо нешто заједничко, и морамо да се разумемо. Када бисмо сви исто мислили о свему, можда не бисмо ни разговарали. Сваки пут кад разговарамо, преносимо једни другим неко ново знање, информацију, ново схватање, поглед на свет (Половина, 2010).

Култура, као и лексикон, као и друге језичке форме, типови дискурса, непрестано се мења и развија. У већини савремених друштава није само говорна форма већ и писана форма језика веома важна за преношење културних знања (Половина, 2010).

## 2.2. Функције језика

Језик је најсавршеније средство споразумевања међу људима. Општење или споразумевање је његова основна функција.

Језик као симболички систем је заједнички за одређену социолингвистичку заједницу, чиме се остварује његова комуникациона функција (Костић, 2010).

Језик има функцију која далеко превазилази преношење вербалних порука. Владање језиком је предуслов за когнитивни и појмовни развој, а као консеквенца нашег конституисања реалности, оно са своје стране конституише полазну тачку на нашу свакодневну праксу (Skutnab-Kangas, 1991).

"Језик је системски организован скуп јединица, и правила за њихов креативан и прикладан избор, комбиновање и употребу, првенствено са функцијом споразумевања, тј. као комуникациони знаковни систем, са његовим структуралним и функционалним универзалијама и варијацијама "( Радовановић, 1986, према Шипка, 2008).

Језик је веома сложен систем знакова (са правилима за њихов избор, комбиновање и употребу) помоћу којих се људи у одређеној друштвеној заједници међусобно споразумевају, исказују једни другима своје мисли и осећања и обележавају се као припадници управо те заједнице, или одређене друштвене групе у оквиру ње ( Шипка, 2008).

Из дате дефиниције, произилази да језик преточен у говор има три основне функције. То су: а) *комуникативна*, б) *експресивна* (изражавање), в) *симболичка* (обележавање).

Те три функције језика тесно су међусобно повезане, практично су нераздвојиве и уткане у сваки говорни чин.

Језик има и друге различите функције, што значи да је функционално поливалентан. Међу свим функцијама, веома су значајне: г) *когнитивна или спознајна* функција и д) *културна* функција (Шипка, 2008).

Људи су једина жива бића која поседују изграђен симболички систем какав је вербални систем.

Најважније функције језика су: да служи означавању и репрезентовању објеката и збивања; да представља нужно и важно средство мишљења тако што комбиновањем симбола постаје могуће указивање на могућност постојећих односа; да говор постајући унутрашњи говор омогућава да пратимо и фиксирамо своје доживљаје, формирамо и развијамо свест и самосвест и постајемо способни да контролишемо своје поступке; да коришћењем вербалних симбола у комуникацији постаје могуће организовање и координација разних врста и облика групног и друштвеног рада; да захваљујући нашој вербалној симболичкој способности, постаје могуће преношење искуства и знања не само на непосредно присутне појединце него и на просторно и временски удаљене (Pott, 2010).

Ове и друге значајне функције вербалног система почивају на две основне улоге језика: а) на његовој *сигнификатној* функцији која омогућава тражење и утврђивање значења и смисла, и б) на *комуникативној* функцији која је услов да се нађено и утврђено значење схвати и пренеси.

У свакодневном споразумевању помоћу говора, а и у језику, постоји, обавезни, нормативни део и стваралачки, креативни (Васић, 1998).

По обавезном, нормативном делу у говору, на основу одређених језичких правила, коришћења одређених језичких структура (гласова, речника, облика речи, реченица, као и текста), по поштовању језичке конвенције и чувању језика, ми припадамо одређеној језичкој заједници.

По стваралачком, креативном, и оном што је променљиво у језику, по његовој личној употреби, одликујемо се као појединци те језичке заједнице.

Они који познају праву природу свог матерњег језика доприносе језичком развоју тог језика таквом употребом.

Својим стваралаштвом у језику, уз поштовање постојећих језичких правила, ми развијамо језик да буде подеснији за све већи број функција у нашем животу.

Према Роману Јакобсону, најчешће се говори о шест основних функција сваке језичке поруке. То су: *референцијална (когнитивна, сазнајна)*; *емоционална(експресивна)*; *директивна (конативна, манипулативна)*, *поетска (естетска, стилска)*, *метајезичка (експланаторна, објашњивачка)* и *фатичка (контактна)*. Од врсте интеракције, односно комуникације зависи која ће од тих

функција стајати у првом, другом, трећем плану, тј. како ће изгледати њихова релативна хијерархизованост (Radovanović, 1997; Кончаревић, 2006).

У оквиру проучавања разних функција језика поједини научници напомињу да оне још нису довољно проучаване, ни довољно добро класификоване, и да их има више него што је уочено, јер је језик стално у функцији мењања.

Примарне функције језика које су утиснуте у саму срж језичког феномена су *комуникативна* и *когнитивна (сазнајна)* језичка функција.

Две поменуте функције имају првостепену важност јер су уграђене у саму суштину језика као појаве.

Бугарски (1991) истиче да су друге функције језика важне и специфичне и изведене су из опште улоге језика као средства комуникације. Језик има: културну, симболичку, естетску, магијску, контактну, метајезичку, функцију олакшања и извођачку функцију.

Џон Лајонс, британски семантичар, функције језика види у светлу елемената конкретне комуникативне ситуације и дели их на дескриптивну, експресивну и социјалну. Порука која се саопштава требало би да заступа неку реалност (дескриптивна), да исказује говорника (експресивна) и да подстиче саговорника (социјална) (Ivanović, 2009).

Кристал (1996); Васић (1998); Лешић (2011) наводе основне функције језика:

- *Комуникативна функција*. – То је основна функција језика.
- *Референцијална (препозиционална, идеациона) функција* језика у споразумевању. – Функција саопштавања мисли, размене чињеница или мишљења и изношења жеља за сазнањем једних и других. То је језик у служби чистог саопштења, у служби изражавања мисли, у служби интелекта. У највећем броју случајева језички израз је замишљен управо у тој функцији
- *Емоционална функција ( изражавање емоција)* - Изражена је у потреби за ослобађењем од нервне напетости, од вишка позитивне или негативне менталне енергије, од притиска кризних тренутака у животу (она се одсликава у узвицима, песничким изливима, псовкама). Често више него изражавању мисли човек тежи изражавању осећања, расположења, става; његов језички израз усмерен је тада на

"прво лице" и има за циљ непосредно изражавање личног односа према "трећем лицу", према ономе о чему се говори. Ова језичка функција даје боју сваком нашем изразу, на свим његовим нивоима (гласовном, граматичком, лексичком, прозодичком).

- *Функција друштвеног општења (друштвена интеракција)* – Одсликава се у језичким стереотипијама које подржавају добре међуљудске односе. Познате су учтиве фразе као: добро јутро, добро дошли, драго ми је што сам вас упознао..

- *Звуковна функција (моћ звука)* – Огледа се у произвођењу и утицају гласова на кориснике језика. У њој су пресудни говорни гласови, као и подстицаји и узвици при раду (нпр. скандирање при изражавању протеста, жеља). Ову функцију имају различите језичке игре: брзалице, разбрајалице. У њима се крије универзална жеља да се искористе у општењу звучни подстицаји које користе и бебе у колевци.

- *Перформативна функција (функција управљања стварношћу)* - То су разне молитве Богу, духовима, хвалоспеви. У њима се крије жеља за управљањем стварима, људима и стварношћу.

- *Функција бележења чињеница* – То је објективно бележење догађаја без могућности утицања на њих. То је складиштење елемената могућих догађаја и њихово чување за будућност. У овој функцији језик изражава већи степен организације, безличности и изричитости. То су најчешће: историјски записи, прегледи, изводи, скупштинске одлуке, научни реферати, књиге писане за будућност.

- *Функција језика као инструмента мисли.* – "Оно што смо заиста мислили знамо тек пошто то изговоримо" (Жубер, према Васић, 1998). Такав је лични, субјективни говор, "унутрашњи говор" менталне употребе речи, у коме се наслућује и изазива одређени след мисли које се тек обликују (Vigotski, 1996).

- *Функција изражавања идентитета* - Језик се јавља и као средство узајамности, заједништва, истомишљеништва, припадности групи. Језик служи за изражавање личног идентитета и обележавања ко смо и где припадамо.

### 2.3. Језички израз

Под термином *израз* у лигвистици се подразумева форма (супстанца) преко које се може конкретно реализовати језик.

Језик је организација која повезује језики израз и језички садржај кроз одређену форму и супстанцу.

Општу форму језика чине две основне димензије. У једној димензији заступљен је план супстанце (материја исказа) и план форме (облик исказа). У другој димензији план садржаја (садржина исказа) разликује се од плана израза (средство исказа). Ове две димензије језика су укрштене и међусобно зависне (Bugarski, 1991).

Супстанца језичког садржаја је конкретан тј. реално физички присутан предмет, а форма језичког садржаја је субјективна представа тј. појам о том конкретном предмету. Језички израз има своју супстанцу и своју форму. Супстанца језичког израза је гласовна или графичка материја која се користи за изговарање или писање, а форма је конвенционално договорена звучна или графичка представа којом се деноминира одређени појам (Bugarski, 1991).

Језик као апстрактан симболички систем конкретно се реализује говорењем, писмом и гестом. Сваки од ова три начина реализације језика се међусобно допуњују и резултат су човекове способности да комуницира са другим људима (Кашић, 2000).

Гест, има велику предност у међусобној комуникацији глувих особа и у комуникацији са глувим особама. Гест, као најређи начин језичког изражавања, на одређен начин премаштава немогућност глуве особе да буде равноправан учесник у ланцу комуникације говорењем.

Глува особа која је обучена говорном изразу може да буде говорник, али не може никако да буде равноправан саговорник, јер не чује звучне сегменте.

Највећа мана гестовног (знаковног) језичког израза је у томе што се њиме могу преносити језички знаци, али се њиме врло тешко преноси систем релевантних односа међу језичким знацима.

Говорни израз (говор, говорење у ужем смислу) је звучна сигнална супстанца људског језика којом се преноси садржај поруке упућене саговорнику.

Говорни израз је примарни, најприроднији и најпотпунији начин конкретне реализације језика, и поред ограничења која проистичу из обавезности да говорник и саговорник буду у исто време на истом месту и да имају заједнички код (Кашић, 2000).

Говорни израз разликује се од знаковног и писаног, по карактеру сигнала, по начину рецепције и по структури (Шипка, 2008).

У највећем броју случајева, деца оштећеног слуха, показују већа или мања одступања у језичком изразу. Ова појава је последица поремећаја или потпуног одсуства способности аудитивне перцепције говорних звучних сигнала. Деца оштећеног слуха неадекватно примају звучну представу која је инкорпорирана у одређени конкретни појам, што има за последицу већа или мања одступања у језичком изразу ове деце. Поремећаји језичког изрази су изразитији што је степен оштећења слуха већи и супротно томе, језички израз је разумљивији и богатији што је степен оштећења мањи (Ђоковић, 2003).

Поремећаји аудитивне перцепције утичу на појаву одступања и у једном и у другом језичком плану тј. и у језичком изразу и у језичком садржају.

### 3. ГЕСТ

Гест (лат.gestus - држање, покрет) је изражајни покрет који се прави целим телом или само главом, рукама или прстима, који има симболичко значење. У вербалној и невербалној комуникацији често се користе различити гестови као знакови (пратећи или самостални) (Требјеџанин, 2004).

Гест (лат.gestus) је покрет који се прави целим телом, или само руком при говору.

Гест је употреба разних покрета приликом говора; игра изражајним покретима, говор знацима ( Naviland, 2006).

"Гест је покрет тела, посебно руку, којим се пропраћа говор да би се појачао израз. Одржава психичку реакцију и служи као знак споразумевања, упозорења, опомене или, пак, пропраћења нечијег говора. Манифестује се покретима руку и тела или изразима на лицу "(Димић, 2002).

Гест се дефинише као акција којом се мисли, осећању или намери даје конвенционалан и вољни израз.

Knapp и Hall (2010) дефинишу гестове као покрете тела (или неког његовог дела) чији је задатак да пренесу идеју, намеру или осећај.

Givens (2013) сматра да је гест невербални знак: покрет тела, став, или материјални артефакт који енкодира или утиче на концепт, мотивацију или расположење; у најопштијем смислу, гест је знак или сигнал који се користи да комуницира заједно са речима, или без њих. Гест укључује изразе лица, покрете и ставове.

Гест је свесни или несвесни покрет који се углавном чини: главом, лицем или удовима; који је научен или соматогеничан и који служи као примарно комуникативно средство, зависно или независно од вербалног језика, симултано или наизменично са њим, обликовано задатим (условљавајућим) окружењем. (Poyatos, 1981).

Гест (укључујући и мимику лица, односно, тзв. фацијалну експресију) се дефинише као покрет или/и положај делова људског тела у функцији комуникацијских средстава (Radovanović, 1997).

Holmquist, Gullberg (1997) су анализирали спонтане гестове асоциране са говором. Аутори их дефинишу као покрете руке и шаке, изузев тзв. саморегулатора, или врсте самододирујућих гестова, попут увијања косе или повлачења ушне ресе.

Гест је било која радња која шаље визуелни сигнал посматрачу. Гест је начин успостављања комуникације и да би неки покрет био гест он мора да преноси неку поруку или информацију. Да би постао гест, овај чин треба да види још неко осим онога који га изводи и да на тај начин прими макар део комунициране информације (Morris, 1998).

Гестови представљају моторичко-комуникативно коришћење одређених делова људског тела. Жикић (2002) је изучавао гест као симболички аспект комуникативних сегмената, који су настали одређеним начинима коришћења појединих делова људског тела. Ово коришћење је одређено је културним оквиром који је дефинисала људска заједница у којој се таква комуникација обавља.



### 3.1. Класификација гестова

Армстронг (1994, према Жикић, 2002) разликује три нивоа у таксономији људских гестова:

1. "Ниво примата: "гестовна примитивност" или "најранија гестовност", заједничка је свим људима и у неким случајевима, приматима; на пример гестови који подразумевају неку величину, као знаци претње, или застрашивања и гестови који сугеришу маленкост, као знаци субмисивности.

2. Ниво "пиштољ" – знака, који је тако видљив и дослован да ће бити схваћен свуда где се зна за ручно ватрено оружје, мада нема анхерентно и панспецифично значење.

3. Ниво "гестовне заједнице", односно гестовног садржаја јединственог за посебну друштвену групу; у случају корисника српског језика који живе у Србији, ово ће бити гестови које разумеју и глуви људи и они који чују, али не и људи који не познају српску културу".

Ефрон (Efron,1972) је проучавао гест из перспективе културне антропологије. По Ефрону, гест је културни производ, део заједничког система културних комуникацијских кодова. Испитивао је начин гестикулирања две емигрантске културне групе у САД, међу источноевропским Јеврејима и Италијанима пореклом са југа Апенинског полуострва.

Ефрон је уочавао разлике у "гестовном стилу" од једне културе до друге. Он је сматрао да култура одређује образац и тип одређених покрета током разговора .

Ефрон (1972) је дао следећу класификацију гестова:

1. *гестови који се производе паралелно са говорењем: идеографски гестови* – оцртавају логичку структуру онога што је речено; *индексни гестови* – показују упирањем на оно на шта се односе; *сликовити гестови* – скицира се оно о чему се говори, или описују радњу обрасцем покрета; *тактови* – покрети се чине да се да такт времену према ритму говора;

2. *симболички гестови или амблеми*, који могу да буду произведени у одсуству говора и да стоје уместо њега сами за себе, и могу да функционишу као израз.

Ефронова класификација гестова утицала је на успостављање критеријума каснијих класификација гестова (Kendon, Farber, 1973; Calbris, 1990; Pazrato, 1993; Armstrong, 1995; McNeill, 1995; Stokoe, Marschark, 1999, према Жиких, 2002). Нове класификације су задржавале форму Ефронове класификације, а аутори су покушавали су да "продубе" садржину категорија које је он предложио.

Veinrajt (2001) истиче пет категорија гестова које су дали Пол Екман и Волас Фризен: амблеми (покрети који замењују речи); илустратори (покрети који прате говор); показивачи ефекта (покрети који директније изражавају емоције, као изрази лица); адаптери (покрети који могу да укажу на емоционално стање одређене особе); регулатори (покрети који задржавају или сигнализирају промену у улози говорника или слушаоца).

Једну од најутицајнијих класификација гестова дали су Екман и Фризен, према Јанићијевић (2007) и она садржи пет категорија невербалног понашања:

1. *Амблеми* или знамења су гестови који имају "директан вербални превод или дефиницију у речнику". То су конвенционални, намерни знаци који су аутономни у односу на језик. Знамења се директно могу разумети, као што прст на устима означава тишину или махање руком поздрав. Али, као и сам језик, гестовни амблеми су ограничени на посебне културе. Гестовни амблеми у свакодневном животу могу да замењују поједине речи или реченице. Они се могу различити користити, па се не може говорити о неком систему. Они зависе од конвенције и због тога их не посматрамо као кодове.

2. *Илустратори* су гестови повезани са говором, и служе да се илуструје оно што се говори. Можемо их звати и *гестикулација*. Илустратори представљају додатак речима, као када говор прати гестикулација рукама. Екман (Eckman) разликује више подтипова илустратора, као што су: *палице*, тј. гестови који наглашавају поједине речи или реченице; *идеографи*, гестови који наговештавају правац мисли; *кинетографи* који сликају радње; *никтографи* показују предмете; *ритмички* који описују ритам или темпо неког догађаја; *спацијални* описују простор и *деиктички* указују на предмете. Палице могу да имају само

експресивну функцију, сви други илустратори имају индексну или иконичку функцију на коју се односе. Семантичка веза између језика и илустратора може бити наглашавање, замена, допуна и потивречење.

3. *Показатељи осећања* су невербални изрази емоција и афеката. Они се најчешће односе на израз лица који нам указује шта неко осећа, на пример, осмех или мрштење чела.

4. *Адаптори или телесни манипулатори* помажу личности да задовољи или укаже на неке сопствене проблеме или дешавања (чешање, ударање руком о сто...). Такви чиновни подсвесне аутокомуникације се тумаче као адаптивни напори да се задовоље личне или телесне потребе или да се среде емоције. На овај начин се не преноси толико порука колико се даје информација о самој личности.

5. *Регулатори* су гестови повезани са говором и они регулишу говорну интеракцију између говорника и слушаоца. Њихова функција је пре свега фатичка. Гестови главом, телом, правац тела тако указују на жељу говорника за одобравањем или наговештавају да ће он започети да говори.

У својој чувеној студији *Откривање човека кроз гестове и понашање*, Дезмонд Морис је гестове дефинисао као радње којима се даје неки уочљиви, физички знак ономе ко посматра.

Гестови који прате говор могу се посматрати као део физичке синтаксе говора. То значи да гестови и говор имају неке заједничке одлике. У том смислу, гестови се могу поделити на оне са покретима руку који се јављају током говора и на друге, ритуализоване гестове.

Телесни гестови, према Морису, могу бити *примарни или намерни и случајни*.

Намерни су ако неком намигнемо оком или припретимо прстом, случајни су они о којима не размишљамо, као што су зевање, кијање, чешање...

Оно што је за Мориса веома важно код гестова, није намера оног ко гестикулише, већ рецепција тог геста код другог, значење које он извлачи из нечијег геста, без обзира да ли је он примаран или случајан.

Дезмонд Морис, све гестове групише у шест група: 1) *изражајни гестови* су заједнички свим људима. То је врста биолошких гестова и они су од значаја у свакодневним људским односима. Ту спадају све врсте фацијалних знакова, али и

такви покрети који се стварају помоћу осталих делова тела, нарочито руку. 2) мимички гестови или гестови подражавања су они покрети којима извођач покушава да што верније подражава неку особу, предмет, радњу или ситуацију. Суштина је у томе што желимо да помоћу личног геста пресликамо ствар коју желимо да представимо. Морис разликује четири врсте мимичких гестова: а) *друштвена мимикрија*- се односи на маску коју стављамо на лице у друштву да бисмо прикрили права осећања (правимо се весели или тужни када то у ствари нисмо); аплаудирамо говорнику иако са њим не делимо његово мишљење; б) *театрална мимикрија*- односи се на свет глумаца који симулирају ликове и изразе појединих типова личности у комадима ради наше забаве; в) *парцијална мимикрија* – ради се о подражавању нечега што подражавалац не може да буде: када рукама дочаравамо нешто немогуће; машемо крилима као да летимо; прстима показујемо како пада киша; г) *вакумска мимикрија* – радња се врши у одсуству предмета на који се односи: имитирамо као да пушимо; као да пијемо воду; као да пуцамо из пиштоља. Све ове врсте мимикрије теже ка реалности и универзалне су, заједничке свим народима. 3) шематски гестови – се односе на подражавања која скраћују или сажимају. За разлику од претходних гестова који желе да буду реалистични, шематски издвајају само једну црту онога што описују у циљу веће ефикасности или брзине. Управо због своје стилизованости и једноставности, ови гестови имају најчешће локални карактер. 4) симболички гестови – указују на један апстрактан квалитет који нема прост еквивалент у конкретном предмету или радњи: лупкање кажипрстом по челу-јеси ли паметан; враћање кажипрстом по слепочници – размисли добро. Симболички гестови су специфични за одређену културу и самим тим конвенционализовани, што значи да их морамо научити да бисмо их могли разумети. 5) технички гестови – се употребљавају у условима специфичних активности. То су гестови којима се служе стручњаци у појединим занимањима или људи који припадају одређеним професионалним срединама. Отуда су разумљиви само "стручној мањини" и немају смисла за људе изван тог круга. Технички гестови су нарочито у употреби тамо где није могућ вербални контакт, као код ронилаца, ватрогасаца, код аеродромске сигнализације на писти...

б) *шифровани гестови* – представљају формалне знаке који су повезани узајамно и чине систем који представља одређени код или језик. Они су чврсто повезани и само у систему могу да функционишу. Најважнији системи тог типа су језик глувих, по Морису. Они представљају систем знакова који стоје у узајамном односу, јер је један у вези са другим, на сложен и систематизован начин представљају прави језик. Њихова карактеристика је у томе да су као засебне јединице безвредни, ако се не односе на остале јединице кодекса. То су појмови у реченици – то је језик гестова глувих људи.

Анализирајући гестове у свим њиховим варијантама и употребама, Дезмонд Морис је нагласио да је задатак гестова да шаљу сигнале, због чега они пре свега морају да буду очигледни онима којима су упућени. Отуда њихов облик треба да је типичан да не би дошло до одступања и да се не би мешали са неким другим. И поред тога што могу имати симболично значење, њихова порука мора увек да буде јасна и једносмислена, како би била правилно схваћена. Они најчешће представљају друштвену конвенцију и преносе се у оквиру одређене традиције и културе, због чега је, уколико се не ради о изражајним, веома мало гестова који имају универзално значење (Јанићијевић, 2007).

Cassel, McNeill (1990) су поставили тзв. предложени модел приповедања ради проучавања гестова у наративном дискурсу. Овај модел објашњава спонтано приповедање као низ међусобно повезаних вишеструких уметничких оквира, с променама времена и места, перспективе, дистанцираности приповедача од приповеданог и интегрисања секвенцијалног са несеквенцијалним. Бити приповедач је испунити признату друштвену улогу са одговарајућим очекивањима и одговорностима. Такође мора да постоји слушалац без кога нема приповедања.

McNeill (1995) истиче, да се четири типа гестова јављају у наративном дискурсу: 1) *иконички* – осликавају обликом геста неке карактеристике радње или догађаја који се описују, попут "подигао је лулу", пропраћено управним подизањем шаке да покаже пут; 2) *метафорички* – њима се такође представља, али концепт који се осликава нема физички облик, на пример "састанак је трајао и трајао", пропраћено одвијајућим покретом шаке; 3) *деиктички* – спацијализују, или лоцирају у физичком простору испред говорника аспекте приповедане приче,

на пример "Цо је погледао ка Пети, Пети ка њему", праћено шаком која показује прво на лево, а онда на десно; 4) *ритмички гестови, битови*, мали покрети налик ударању палицом који се по облику не мењају с променом садржине говора који прате. Они имају прагматичну функцију и дешавају се уз коментаре на властити лингвистички допринос, језичке исправке и препричавање, на пример "она је говорила прва, мислим друга", праћено махањем шаке доле, а онда горе.

Ове четири врсте гестова имају посебне улоге у односу на наративни ниво дискурса који прате. Иконични гестови се појављују на наративном нивоу, метафорички и деиктички на наративном и мета-наративном, а ритмички (битови) на мета-наративном и пара-наративном.

*Иконички гестови на наративном нивоу* имају две улоге. Могу да спецификују начин на који се радња врши, чак иако та информација није дата у пратећем говору. Иконички гестови могу да спецификују перспективу из које се приповеда у радњи, тј. гест може да покаже како наратори представљају (замишљају) себе и где замишљају да се налазе у различитим тачкама нарације, када се то ретко преноси говором.

*Деиктички гестови, на наративном нивоу* могу да лоцирају ликове (тј. оне о којима се говори) у простору и да начине уочљиве просторне односе међу њима, чак и када се ова информација не преноси вербално. Таква информација може онда да служи одржавању референтности на дискурским ентитетима. На мета-наративном нивоу деиктички гестови спацијализују однос између догађаја.

*Метафорички гестови на наративном нивоу* представљају концепте који немају физички облик (љубав, моћ, интелект). На мета-наративном нивоу могу да спецификују да почиње нова нарација, или нови сегмент нарације (Cassel, 1995).

*Ритмички гестови на мета-наративном и пара-наративном нивоу* могу да сигнализирају да информација која се преноси пратећим говором не унапређује заплет приче, већ је пре евалуативни коментар (Жикић, 2002).

Неки научници (Вунт, Фатер, Морозова, Јурас, Савић, према Савић, 1996) покушали су да класификују гестове на: показне, копирајуће и симболичне. Међутим, много је боља подела гестова на оне са говорном подлогом или оне без говорне подлоге.

*Гестови без говорне подлоге или тзв. природни гестови*, могу се, даље поделити на: показне (са присуством предмета о коме се говори и без његовог присуства), имитирајуће (подражавање радње) и цртајуће (описивање изгледа предмета рукама).

*Гестови са говорном подлогом* су: чисти апстрактни гестови ( условно договорени покрети-кодови) и скраћени гестови или *сигле*, допуњени дактилологијом. Гестови са говорном подлогом су тежи и употребљавају их школована gluva деца која знају употребну вредност знака – кода, што представља основни закон комуникације(одашиљалац геста и његов прималац придају гесту идентично значење) (Дефектолошки лексикон, 1999).

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

1. *природни гестови*
2. *конвенционални гестови*

1. *Природни гестови* су они са којима се срећемо у спонтаном природном покрету у свакодневном животу. Природне гестове делимо на: а) директне или показне и б) имитирајуће.

а) Директни или показни гестови су они који се односе на предмете који могу да се виде, да покажу, да опипају и сл.

б) Имитирајући гестови настају имитирањем одређених садржаја о којима се говори. Имитирају се предмети, људи, животиње, доживљаји, догађаји, оно што је најмаркантније и најуочљивије, што их одређује. Имитирајуће гестове може свако да разуме, јер су описни и једноставни.

2. *Конвенционални гестови* вештачки гестови који су се, после извесног времена, усталили и постали својина свих генерација глувих једне школе или шире. У почетку неки од њих су били природни ( показни или имитирајући), али током вишегодишње употребе постали су општи, конвенционални (Димић, 2002).

Гестови се могу категорисати на бројне начине (McNeill, 2000; Morriss, 1998), али једна важна метода класификације односи се на то како је гест повезан са говором.

Кнарп, Hall (2010) наводе једну од најчешћих класификација (подела) гестова.

То је подела на гестове независне од говора и гестове повезане са говором:

1. *Гестови независни од говора* – Гестови независни од говора називају се и амблемима (Ekman,1977) или аутономним гестовима (Kendon,1989). Они су невербалне активности које имају директан вербални превод или дефиницију у речнику, а уобичајено се састоје од једне или две речи или фраза. Постоји високо слагање међу члановима одређене културе или субкултуре око вербалног превода ових сигнала. Значење таквих гестова најмање је зависно од говора и најчешће се појављују као посебни гестови.

Неке од тих гестова независних од говора деца су способна декодирати до треће године живота, а та се способност драматично повећава до пете године (Kumin, Lazar, 1974; Michael ,Willis, 1968, 1969, према Knapp, Hall, 2010).

Acredolo, Goodwyn (1996) су у свом истраживању дошли до закључка да четворогодишњи дечаци и девојчице разумеју и тачно декодирају више гестова независних од говора, него што их реално употребљавају у својим интеракцијама. Резултати истраживања су показали да су деца тачно декодирала амблеме за: да; не; дођи овамо; тишина; довиђења; двоје; шаљем пољубац; идем да спавам. Деца која још нису научила да говоре могу ефективно употребљавати између 10 и 60 знакова за комуникацију.

Код одраслих је свест о гестовима независним од говора подједнака свести при одабиру речи. Ради се о понашању кога смо обично врло свесни. Гестови се често изводе рукама, али не искључиво.

Понекад се развија и цели систем гестова независних од говора (код ронилаца, спортских судија или телевизијских редитеља). Ти гестови чине систем сигнала повезаних са извођењем специфичног задатка.

Системи гестова који нису повезани са специфичним задатком називају се *и знаковним језицима*.

Под знаковним језиком обично се разуме облик комуникације намењен особама оштећеног слуха, али се знаковни језици развијају и у другим контекстима.

Примери се могу наћи у верским редовима у којима вреди завет ћутања и у социјалним ситуацијама у којима је неким учесницима забрањено говорити (Kendon, 1983).



Гестови независни од говора употребљавају се када су вербални канали блокирани, али и при вербалној интеракцији. Иако гестови независни од говора могу преносити поруке без присутности говора, њихово је значење и даље под утицајем контекста.

Sherzer (1974,1982, према Knapp, Hall, 2010) је детаљно истраживао гестове подигнутих палчева међу урбаним Бразилцима. Истраживање показује да гестови могу имати уопштено значење које модификује контекст. Гестови подигнутих палчева имају опште значење "добар" или "позитиван". Контекст, међутим, проширује распон значења. Такви гестови могу се употребљавати за показивање разумевања онога што је неко рекао или учинио, показивање захвалности за учињену услугу, поздрављање некога, показивање познавања следећег потеза у интеракцијској секвенци...

Понекад контекст не мења значење толико колико то чине мање промене у начину на који се гест изводи. Када се испружени кажипрст (са остатком руке стиснуте у шаку) непокретно држи око 30 цм испред нечијих груди има значење "причекај тренутак"; када се прст више пута помера горе-доле значење се мења у наглашавање нечега или укор; када се исти прст и шака ставе усправно испред усана тада гест има значење "тишина, пст".

Постоје објављени пописи амблемских гестова за културе у целом свету (Axtell, 1991; Barakat, 1973; Creider, 1977; Johnson, Ekman i Friesen, 1975; Morris, Collet, Marsh, 1979; Sparhawk, 1978; Trupin, 1976; Wylie, 1977; према Knapp, Hall, 2010 ).

Кендонова анализа (Kendon,1981b) више од 800 амблемских гестова на тим пописима утврдила је три широке категорије значења које објашњава 80 % гестова независних од говора у САД, Колумбији, Француској, јужној Италији и Кенији, као и 66 % пронађених у Ирану. Те категорије су: интерперсонална контрола; оглашавање тренутног стања или околности појединца и евалуација понашања или појаве другог.

Екманово истраживање пет култура показало је да свака култура има амблемске гестове за добродошлицу и растанак; оговарање; усмеравање покрета (сви облици интерперсоналне контроле), гестови за означавање физичког и

афективног стања појединца или оглашавање тренутних околности или стања појединца (Knapp, Hall, 2010).

До сада, није пронађен ниједан гест независан од говора који се изводи на исти начин или има исто значење у свакој проучаваној култури. Међутим, будућа истраживања могу пронаћи нека, као што су гестови који се односе на афирмацију, негацију, заустављање(стоп), не знам, једење, спавање (све функције заједничке људима).

2. *Гестови повезани са говором* – Гестови повезани са говором, понекад се називају и илустраторима, директно су повезани или праћени говором. Значење и функција таквих гестова открива се испитивањем начина њиховог повезивања са присутним говорним језиком.

У покушајима класификације различитих типова гестова повезаних са говором употребљавана је различита терминологија (Efron, 1972; Ekman, 1977; Kendon, 1989; McNeill, 1995, 2000; Streeck i Knapp, 1992), али су произашла четири општег типа:

1. *гестови повезани са говорниковим референтом (конкретан предмет или појам који је означен речју или симболом)*- док говоримо, користимо се гестовима да бисмо окарактерисали садржај нашег говора. Понекад су то покрети који приказују прилично конкретне референте; понекад су нејасне, апстрактне идеје референт за гест. Покрети показивања помажу при упозоравању на специфичну особу, место или тему расправе. Такође, гест може показивати конкретан семантички садржај нашег говора. (нпр. "Морао сам савити грану до краја",уз показивање како смо то учинили). Апстрактнији се референти приказују цртањем пута или смера идеје у ваздуху; или низом кружних покрета шаке/руку. Понекад се апстрактни садржај представља помоћу геста метафора.

2. *гестови који показују говорников однос са референтом*- ови гестови показују говорникову оријентацију према референту. Положаји дланова могу имати различита, са говором повезана значења: говорникови дланови окренути према горе у ситуацијама извињавања, мољења или очекивања блискости при поздрављању.

3. *гестови који служе као визуелни знак интерпункције у говорниковој расправи* – ови гестови истичу, наглашавају и организују важне делове разговора.

Такав део може бити једна реч или дужи израз. Гестови интерпункције организују и ток говора. Када говоримо о низу ствари, можемо показивати засебност истих ритмичким гестовима. Овакви гестови рукама, могу бити праћени благим покретом главе према доле. Лупање руком или шаком по ваздуху или по неком другом предмету, такође дају нагласак или визуелно истичу одређене ставове и схватања. Интерпункција може, бити праћена и покретима других делова тела осим руку (нпр. миг очима...) Све наведене категорије гестова фокусирали су се на садржај говорниковог монолога.

4. *гестови који помажу у регулацији и организацији говорног дијалога двеју особа у интеракцији*- интерактивни гестови показују како је саговорник повезан са говорником и помажу у регулацији и организацији самог дијалога. Будући да су усмерене на интеракцију у току и подељену улогу особа у интеракцији, ти гестови се појављују искључиво у присутности других. Главна функција интерактивних гестова је да учеснике у интеракцији укључи у разговор. То се најчешће чини неким обликом гестова показивања у смеру учесника у разговору. Такви гестови вероватно чине 10 до 20 % гестова опажених у разговору.

Bavelas (1994), Bavelas, Chovil, Coates, Roe(1995) уочили су четири основне функције таквих гестова:

- 1) испорука информација,
- 2) спомињање претходног учествовања вашег сарадника,
- 3) покушај подстицања одређеног одговора код саговорника,
- 4) упућивање на теме повезане са изменом реда говорења.

### 3. 2. Гест и говорни језик

Гест и покрет су претходили говору и то претежно говор руку, па и читавог тела, да би се нешто казало. Тај покрет је имао за циљ да нешто каже, а касније да речено нагласи, да појача говорни израз. Гест одражава психичку реакцију говорника, али и лица коме се говори. Значење му се одређује према контексту и служи као знак упозорења, наглашавања, опомене, споразумевања. Али, гест

може имати и самостално значење, као код глувих лица, када један покрет означава читав појам, па и реченицу (Савић, 1996).

Гестови су тако постали систем знакова којима се остварују условни, конвенционални говор. Користи се заједно са говором (оралним), али и као замена за исти.

"Гест обухвата много више од самог кретања рукама и другим видљивим и покретним деловима тела. Гласовне интонације могу да ставове и осећања региструју с исто толико смисла, као и стиснута песница, махање руком, слегање раменима или дизање обрва. Област геста се непрестано преплиће с подручјем језика самог, али мноштво психолошких и историјских чињеница показује да међу њима ипак постоје танана, али чврста разграничења. Тако, да дамо само један пример, конзистентна порука дата језичком поруком у ужем смислу речи, било говором или писмом, може потпуно противречити поруци која се саопштава истовременим системом гестова, састављеним од покрета руку и главе, гласовних интонација, те дисајне симболике. Први систем може бити потпуно свесно, други сасвим несвесно примењен. Језичко општење, насупрот гестовном, тежи да буде званично, те друштвено опунемоћено; отуда се релативно несвесна симболика гестова може интуитивно тумачити као, у датом контексту, психолошки значајнија од доиста употребљених речи. У случајевима попут овог суочавамо се са сукобом експлицитних и имплицитних општења у развоју појединчевог друштвеног искуства " (Сапир 1984: 77- 78; према Жикић, 2002).

Језик чини систем знакова-симбола којима се изражавају одговарајућа значења.

Када се каже језик- обично се мисли само на говорни језик, основни језик културе. Говорни језик је само један од језика који се примењују у култури а не никако и једини.

Говорни језик поседује своје специфичности: разуђеност и јасну дефинисаност својих симбола, лаку могућност изражавања и најсложенијих, суптилних детаља.

Говорни језик није јединствен – у њему постоје (развијене) подврсте: књижевни језик, дијалекатски говор, сленг, арго и други модалитети (Павићевић, 1998).

Гест је без обзира на област живота и рада или врсту културе коју заступа, по правилу пратеће, помоћно средство у споразумевању међу људима и у њиховим интеракцијама (Radovanović, 1997).

Лингвисти већином тврде да је говорни језик мање или више независан од видљивих гестова који га обично прате. Према њиховом мишљењу ти гестови су помоћни у говору, металингвистички су, или изражавају осећања, али немају експлицитно референцијалну лингвистичку комуникативну функцију (Burling, 1993).

Armstrong, Stokoe, Wilcox (1994); Yoshioka (2010) сматрају да ово није адекватна дистинкција и да мануелни гестови који прате говор могу да испуњавају референцијалне функције.

Cassel, McNeill, McCulloch (1999) указују да слушаоци обраћају пажњу на информацију коју преноси гест када та информација допуњава информацију која се преноси говором, или јој чак противречи. Информацију примљену путем геста је могуће поново саопштити говором.

У истраживањима о информацији израженој у гестовном или вербалном модусу у приповедању, откривено је да субјекти обраћају пажњу на гестовну информацију не само када се гестови поклапају са вербалном поруком, већ и када постоји непоклапање између информације пренете вербалним каналом и гестовне информације (McNeill, Cassel, McCulloch, 1994; Cassel, McNeill, McCulloch 1999).

Већина израза укључује коришћење говора тако да је најчешћа ситуација у којој посматрамо гест када је део говорног израза, што се обично назива гестовима који се изводе са говором. Гестови могу да се користе наизменично са говором: некада гестови служе као одвојени изрази непосредно након што је говорник престао да говори, а некада може да се примети да је говорник оставио реченицу недовршену у говору, али је користио гестове да је заврши.

Начини на који се гест користи као интегрисана (наизменична) компонента говорног израза су различити: било какав израз који је настао у некој врсти друштвене ситуације или је вођен прагматичним циљем, има садржај који преноси.

Посматрајући гест као део говорног израза, може да се види да он има различито значење према свим различитим компонентама израза.

Гестови у коњукцији са говором су оно што се често назива гестикулацијом (McNeill, 1995).

Морис (1998) дефинише гестикулацију, као различиту од геста. То је мануелна радња која се несвесно изводи током социјалних интеракција, када особа која гестикулира наглашава вербалну тачку. У савременијим терминима то би била његова дефиниција "гестова који прате говор" или "гестова придружених говору".

Односом геста и говора, у виду кинезичких проучавања бавио се Birdwhistell (1970, према Жикић, 2002; Рот, 2010, Knapp, Hall, 2010).

Кинезика, као релативна даљина досезања израза за језик тела, била је успостављена као лингвистичка аналогија за проучавање невербалне комуникације која користи методе и концепте америчке дескриптивне лингвистике из касних четрдесетих. Бердсвил и његови следбеници трагали су за граматиком покрета тела, израза лица и гестова, у доброј мери онако како су дескриптивни лингвисти формулисали граматичку структуру речи.

Бердсвилов програм је био установљаване проучавања покрета тела као комуникативног кода, аналогног језику, и предлагао је коришћење концепата и метода који су се у то време употребљавали у анализи језика. Сматрао је да ће се показати да је кинезички код хијерархијски организован систем кинема, кинеморфема и кинеморфичких конструкција, због чега се одупирао идеји да је могуће изоловати низ гестова и њима се одвојено бавити (Жикић, 2002; Рот, 2010, Knapp, Hall, 2010).

Истраживања су показала да код деце визуелно лингвистичко процесирање започиње у ранијем добу него аудитивно, а истраживања раних гестова, показивања/упирања и преклапања руку код сасвим мале деце (до годину дана старости) потврдила су хипотезу да је показивање/ упирање универзално и основно средство комуникације и да је важно за језички развој (Tomasello, Carpenter, Liszkowski, 2007). Показивање/ упирање се појављује са девет месеци, али није интегрисано са вокалном активношћу до 14 месеци Виготски (1996) сматра, да овај гест потиче од дечјих покушаја да се дохвати предмет у присуству мајке.

Одрасли и деца спонтано производе гестове док говоре и ти гестови подржавају и проширују информацију комуницирану вербалним каналом.

Гест и говорни израз су различите комуникативне манифестације јединственог менталног процеса (Cassel, McNeill, 1990).

Kendon (1980, 1983) сматра да су гестови, попут говорних израза, вољне (смишљене) радње. Они нису попут емотивних реакција, нити попут варења или дисања. Људи се ангажују у гесту, као што се ангажују и у говору, као део њихових напора да нешто кажу, да се ангажују у некој врсти друштвене радње, да играју своју улогу на експлицитан и вољан начин у давању и узимању друштвене интеракције.

Kendon (1983) наводи да је опште запажање да се, када нека особа говори, често активирају и други системи мишића осим оних у уснама, језику. Гестикулирање је организовано као део исте укупне јединице активности која организује и говор. Гестови и говор могу се користити као два одвојена начина репрезентовања и координирани су јер оба се воде општим циљем. Тај циљ је произвести образац активности којим ће се моћи репрезентовати неко значење (Knapp, Hall, 2010).

Када говорници користе говорени језик, покрећу и руке, гледају у разним правцима, смешкају се, мрште, дижу обрве, показују прстима на нешто у окружењу. То су гестови и други невербални знаци који прате говор. Ти знаци могу бити: иконички, метафорички, деиктички, ритамски. Најважније је питање колико су ти гестови природни насупрот конвенционалном (Polovina, Dimić, 2010).

Гестови који прате говор могу да буду иконички, метафорички и деиктички (Tellier, 2009). Остали могући гестови се називају "ритмови" или "батови" и повезани су са мета – наративним функцијама, теже да буду непроменљиви и имају дискурсно-прагматичну, пре него семантичку функцију. Синхронија говора и геста је двосмислена због њихове коекспресивне димензије у односу на неку референцу, иако неки гестови могу да претходе говору. Гестови који прате говор су информативни, унапређујући и поправљајући (Krauss, Morrel-Samuels, Colasante, 1991).

Krauss, Morrel-Samuels, Colasante (1991) су испитивали да ли конверзациони гестови, преносе било какве информације самостално тачно о ономе што говорник говори. У овом истраживању испитаницима су приказани само гестови које људи чине док говоре. Говорници су, делили између геста и говора оно што су имали да кажу и гестови који се дешавају уз говор нису били "намењени" разумевању одвојено од говора уз који су се дешавали. Аутори су пронашли конзистентности у процењивању значења (од стране испитаника) и показали да гестови који се јављају уз говор заиста преносе информације, иако веома општег типа (Kendon, 1994, 2000).

McNeill (1995) сматра да су гестови не само комуникативни већ и чин мисли.

На макроскопском нивоу свако проучавање коришћења геста у свакодневном животу треба да тежи разматрању различитих врста ситуација. Lamedica (1984, према Жикић, 2002) је поредио различите врсте јавних говорника и показао да они гестове користе различито према томе да ли су политичари, свештеници, универзитетски предавачи...Његово истраживање сугерише да различите врсте говорничких задатака обухватају не само различите врсте тема и начина представљања материјала, већ и различите начине гестовне употребе.

На макроскопском нивоу, анализу гестова треба уклопити у анализу конверзационе структуре. Говорници су веома вешти у прилагођавању изражавања тренутним потребама околности разговора, што се назива "обликовање примаоца" (Goodwin, 1986).

Адам Кендон (Kendon, 1988) је разврставао гестове према степену њихове конвенционализације, као и према томе колико су блиско повезани са говором, у виду једног континуума: на једном крају су спонтани гестови које Кендон назива гестикалацијом. Ови гестови нису конвенционализовани и праћени су говором. Даље кроз континуум се налазе мимика и амблеми, као више конвенционализоване категорије, где је потреба за симултаним говором смањена. На другом крају континуума су знаковни језици који су потпуно конвенционализовани језици у пуном смислу те речи као и говорни језици (гестикалација → пантомима → амблем → знаковни језик).



Управо тим следом, почевши са гестикулацијом, а завршно са знаковним језиком, повећава се независност од пратећег говорног медија као и присутност формалних лингвистичких значајности, а слободно обликовани гестови се истим следом замењују друштвено регулисаним знаковима.

David McNeill га назива Кендоновим континуумом (McNeill, 1995, 2000).

Гестикулацију чине спонтани покрети руку који прате говорну комуникацију, и који су увек слободна индивидуална креација. Она се налази на самом почетку Кендоновог континуума. Гестовни покрети, због чврсте повезаности са говорним медијем посебно занимљиви у контексту дискурских ознака, јесу они које Кендон, настојећи их тиме и терминолошки разликовати од осталих типова гестова, назива гестикулацијом.

Следе, пантомимички гестови који се изводе без присутности говора и нису кодирани у посебан језик, а природом су означавања глобалне и синтетичке.

Амблемима називамо тип гестовних знакова широко препознатљивог конвенционализованог значења који су разумљиви независно од пратећег говора. Амблеми су по правилу замењиви јасним вербалним преводом и битно су културално обележени, амблемски знакови се у различитим културама могу и изразом и садржајем који преносе више или мање разликовати. У литератури најчешће цитирани амблем је тзв. ОК знак, у многим западноевропским земљама знак за изврсност, који се формира кажипрстом и палцем спојеним у кружни облик (Kendon, 2000; Naviland, 2006; Kendon, 2008).

Знаковни језик је, налазећи се на самом крају континуума, гестовни код сачињен од конвенционализованих, аналитички организованих и хијерархијски структурисаних знакова што га чини упоредивим са природним језицима. Знаковни језик обухвата пре свега све облике језика глувих, а онда и различите гестовне системе ограничене на уска подручја деловања, на пример оне развијене међу возачима камиона, ауто-стоперима или радницима на берзи (McNeill, 2000; Жикић, 2002; Jurčić, 2003; Sandler, 2009).

### 3.3. Гест и знаковни језик

Потребно је направити разлику између знаковног језика и гестова.

Гест је визуелни код, његове поруке се примају путем чула вида, а његова успешна употреба део је успешности усмених интеракцијских чинова у којима и визуелизација комуникације долази до изражаја.

Гестом се могу у садејству са језиком односно говором, или без њега, саопштити и веома сложени психички, социјални и културни садржаји (Radovanović, 1997).

Користити знаковни језик значи користити се рукама на свестан "вербалан" начин, ради изражавања истог опсега значења који се постиже говором (нарочито граматиком).

Гестови су много мање систематски и обухватни; у ствари, постоји врло мало гестова који се праве руком и они се користе *ад хок* ради изражавања малог броја основних појмова (Kristal, 1996).

Сви људи праве гестове, али мало њих је научило да се користи знаковним језиком (нешто слично се може рећи о изразима лица и покретима тела).

Истраживања заједнице глувих описују континуум невербалне комуникације. На једном крају је конвенционалан знаковни језик са формалним знацима (гестовима) а на другом крају су гестови које спонтано могу да користе чујући људи када говоре (Singleton, Goldin-Meadow, McNeill, 1995).

Singleton, Goldin-Meadow, McNeill (1995) истичу да се гестикулација (укључујући ритамске, иконичне и метафоричке гестове) радикално разликује од знакова успостављених у знаковном језику (Quadros, Lillo-Martin, 2007.)

Знаковни језик глувих захтева знатну вештину и увежбаност, јер припадају сасвим другом свету од оних свакодневних гестова које употребљавамо у говору и свакодневном животу. Гестови глувих нас подсећају на онај невероватно сензитивни потенцијал којим сви располажемо за визуелно комуницирање (Moris, 1998).

Људи који се не служе знаковним језиком могу, доста уверљиво, протумачити неке од покрета руком из знаковног језика, будући да они одражавају својства спољашњег света (иконични су); али огромна већина тих

знакова није иконична. Постоји могућност да су били много иконични када су били смишљени, али о томе постоји мало информација из прошлости, која може бити стара као и прошлост говорног језика.

Иконичност је у многим случајевима нестала због утицаја језичких промена, које делују на знаковни као и на говорни језик (Kristal, 1996).

Знаковни језик је више иконичан од говорног језика. Знаковни језик директније обухвата стварне облике ствари и њихове диспозиције у простору .

Савремене студије знаковних језика показују да када се гестови користе као једино средство лингвистичке комуникације, они брзо постану организовани у аутономни систем чије су особине стриктно аналогне оним особинама говорних језика, иако се супстанцијално значајно разликују ( Emmorey, 2002; Жикић, 2002).

Док су говорни или знаковни језици могли да буду подложни променама, гестови су преживели промену пошто су многи од њих културни или панкултурни, иако се учесталост гестикулирања више повезује са усменим културама.

Гест, живи, употребљава се и мења, подлежући при том и специфичностима културног обрасца ком припада, али и сопственим, специфичним процесима усвајања, развоја и употребе .

Гест нема своју гласовну и словну страну, већ њих замењују облик, покрет и положај- као материјализације друге врсте. Он је конвенционалан као и језик.

Гест је везан за елементе ситуационог контекста у којем се употребљава. Употреба геста за успешност комуникације налаже и просторну и временску везу међу комуникаторима, оптичку видљивост, као и интеракцију типа лицем у лице или посредовање техничких помагала (цртеж, фотографија, филмски запис, видео-запис, телевизијска слика, компјутерски монитор) који ће омогућити оптичку везу међу комуникаторима и у условима када је ова по физичкој природи ствари немогућа (просторна дистанца, временска дистанца, помрчина... (Radovanović, 1997).

За поређење знаковних и говорних језика важно је разматрати однос говорног језика не као чистог звука, већ уз све пратеће елементе непосредне комуникације лицем у лице (Taub, 2004, према Polovina, Dimić, 2010).

Знаковни језик је сваки начин комуникације покретима тела, посебно шакама и рукама, који се користи када је вербална комуникација немогућа или непожељна. Може грубо да се изражава гримасама, покретима рамена или упирањем прстију, а може да буде деликатна комбинација кодираних мануелних сигнала, појачаних изразима лица, или чак спеловање речи мануелним алфабетом (Wilbur, 1979; Kendon 1988; Isenhath, 1990).

Постоје извесне тешкоће са којима се сусрећу истраживачи у свом раду. Број људи којима је знаковни језик природни, свакодневни начин изражавања је релативно мали, и није увек лако наћи оне који су у стању да комуницирају течно и природно.

Од седамдесетих година прошлог века користи се филм и видео-технике које омогућују регистровање основних података потребних за анализу. Поред регистровања података, потребно је израдити специјалне методе за анализирање и транскрибовање података које ће омогућити да се они детаљно опишу на одговарајући начин.

Стварна слика сложености овог медијума визуелне комуникације, почела се схватати тек у последње време (Kristal, 1996).

Први корак у разматрању природе знаковног језика јесте уклањање традиционалних заблуда о његовој структури и функцији.

Општеприхваћена мишљења о том питању сасвим су једноставна: знаковни језик није прави језик већ само један сложен систем гестова; знаци су само сликовне представе спољашње стварности; и због тога постоји само један знаковни језик, који се може разумети свуда на свету. На основу резултата истраживања, из шездесетих година прошлог века, доказано је да су сва та мишљења погрешна.

Знаковни језик се односи на језик заједнице глувих.

Знаковни језици су независни, потпуно формирано језици које су створили глуви људи у различитим земљама (Brentari, 2010; према Marshall, Rowley, Mason, Herman, Morgan, 2012).

Знаковни језици су језици који се користе у заједницама глувих људи широм света. Они су природни језици, у смислу да нису свесно измишљени од

стране било кога, већ се развијају спонтано када глуви људи имају прилику да се окупљају и редовно комуницирају једни са другима.

Знаковни језици нису изведени из говорних језика. Они имају независтан речник и сопствене граматичке структуре (Sandler, Lillo-Martin, 2001).

Знаковни језици су системи симболичке комуникације глувих људи, који су еволуирали током генерација и формирали се у природне језике независне од говорних језика (Poizner, Klima, Bellugi, 1987).

Савремени знаковни језици заједнице глувих су аутономни језички системи и одликују се граматичком, лексичком и синтаксичком структуром по узору на одговарајуће говорне језике (Stokoe, 1980; 2005; Kyle, Woll, 1985; Jepson, 1991; Emmorey, 2002; Capirci, Iverson, Montanari, Volterra, 2002; Duncan, 2005; Schick, 2006; Hohenberger, 2008).

Emmorey (1999) упоређује знаке у знаковним језицима са гестовима: знаци припадају лексичким категоријама, користе неповезане процесе обликовања речи, комбинују се један са другим, обликују образац форми (облици шаке) пре него значење и показују субординирану структуру споредне реченице.

Значење у знаковним језицима је осетљиво на уређивање морфолошких процеса и фонолошких форми.

На питање да ли корисници знаковног језика гестикулирају, Emmorey (1999), тврди да "они то чине у произвођењу "компонентних гестова" (комуникативни гестови који су уметнути као део израза) и деиктичких гестова, с консеквентним ефектом да их производе наизменично са знацима, указујући тако да гестови (више миметички него идиосинкратички) и знаци нису коекспресивни. Направљена је разлика између афективних фацијалних или евалуативних гестова и фацијалних граматичких гестова. Аутор такође тврди да корисници знаковног језика производе "интерактивне гестове" који надзиру координацију дискурса (на пример преузимање конверзационог реда). У случају корисника знаковног језика амбигвитет може да потекне од статуса геста унутар простора дешавања знакова, тј. да ли је гест део израза знака, или је наизменичан са њим" (Emmorey, 1999, према Жикић, 2002).

Wilcox (1990) сматра да се посматрачи (носиоци визуелне перцепције) знаковног језика усредсређују на оптичку промену (тј. на покрет) због тога што

променљиви делови посматрачевог визуелног поља најбоље откривају гестовни одабир израза оног који сигнализира.

Знаковне и говорне речи се продукују различитим артикулаторним системима и преносе различитим каналима, акустичким, односно очним и примају их различити перцептивни системи (Wilcox, 2004).

Знаковни језик користи тело као значењску потпору. Знаци се производе обликовањем, положајем и покретима руку, изразом лица који такође доприноси грађењу смисла. Употреба знаковног језика пружа његовим говорницима дубок осећај испуњености (Andrije, Воећ, 2010).

#### 4. ЗНАКОВНИ ЈЕЗИК- историјат

Знаковни језик, гестове, није створио појединац, већ је настајао у заједници глувих људи, да би се развијао, богатио и усавршавао унутар те заједнице.

Знаковни језик се помиње у бројним историјским документима. Историјски извори указују да глуви људи и заједнице глувих користе знаковни језик последњих 7000 година.

Платон (427-347.год. пре Христа), највећи грчки филозоф из Сократовог круга, у свом делу "Кратил", (Cratylus) писаном око 388.године пре Христа, доноси прве директне податке о глувима и њиховом знаковном језику кроз дискусију између Сократа и његовог ученика Хермогена:

"Сократ : ...ако не бисмо имали ни гласа ни језика а једни другима бисмо хтели да укажемо на предмете, зар небисмо показали као што то чине глувонеми, да их означимо помоћу руку, помоћу главе или другим деловима тела?

Хермоген: Како бисмо другачије Сократе?

Сократ: ...ако бисмо хтели да покажемо оно шта је горе и оно што је лако, дигли бисмо руку према небу показујући саму природу предмета, а ако бисмо хтели да покажемо оно што је доле и оно што је тешко показали бисмо према тлу. А када бисмо хтели да покажемо коња у трку, или какву другу животињу, је ли да бисмо своје тело поставили у положај што сличнији предметима на које указујемо?

Хермоген: Неминовно је, чини ми се, да је тако како ти кажеш.

Сократ: Мислим да тако, наиме, указујемо на нешто помоћу тела; а тело наше приказује оно шта желимо да кажемо.

Хермоген: Тако је! "(Платон, Кратил: 36-37; Platon, 1999).

То је најранији помен о гестовном (кинетичком) споразумевању међу глувима који је записан 388. године пре Христа (Савић, 2007).

Други писани податак налазимо код великих теолога хришћанства као што су свети Јероним (342-420) и свети Аугустин (354-430). Свети Јероним каже: " Глуви могу учити Јеванђеље помоћу знакова са којима се служе у свакодневном животу, разговарају, изражавањем покретима руку и читавог свог тела", а свети Августин чак помиње и једну врло поштовану породицу глувих из Милана, "чији гестови представљају речи посебног језика" (Савић, 2002).

Постоје докази из египатских хијероглифа и грчких споменика да су диригенти и дворски мађионичари користили неку врсту знаковног језика. Грчко позориште је имало читаву такмичарску категорију за мимику и гестове, од којих за неке постоје теоријски описи.

Има доказа из коптске литургије о преношењу мелодија знаковним језиком/*хирономијом*. Постоји доста података о различитим стиловима дириговања у многим православним црквама које се означавају као хирономија (Buttler, Galwiddoe, 1998).

Проучавање гестова у филозофском смислу је веома старо. Најстарија филозофска традиција која се бавила њима је она која је повезана са класичним средњовековним студијама реторике.

Уметност говорења, која је подразумевала говор и гестове и која је била конститутивни део античке реторике звала се *pronuntiatio*. О томе пише Квинтилијан у својој *De institutione oratoria*, где реторску вештину гестова назива *хирономија* (грч. *cheironomia*) или наука о покретима руку, о гестовима.

Према Квинтилијану, реторика се дели на пет делова, од којих се пети – *pronuntiatio* – бави актуелним понашањем говорника који држи говор, што укључује и пажљиво разматрање гестова (тј. гестикулације које говорник том приликом производи).

Гест је у западноевропској средњовековној култури пронашао примену у неким знаковним језицима, најчешће братстава неких католичких монашких редова.

Амиано Марчелино (Ammano Marcchelino) је оставио податак из III века нове ере о обучавању глувих у античком Риму. Он је у својој књизи "Чињенице које ће најживети" ("Regum Gestarum libri qui supersunt"), у XX глави записао: "Када је император Јулије Цезар освојио Мајакамалу, као плен повео је и једног глувог дечака који је тако вешто умео да гестовима објашњава оно што је желео да је то било право чудо". Име тог глувог дечака није записано, али је то најранији податак из римске антике о пантомимско – гестовном изражавању глувих лица тог времена (Савић, 2007).

У периоду ренесансе се помињу Франсоа де Сал (1567-1622) који је 1608. године обучавао једног глувог "његовим знацима које је он употребљавао". Писац, Франсоа Рабле (1494-1553), у својој књизи "Гаргантуа и Пантагруел" (1532) говори о глувима који се споразумевају помоћу гестова. Мишел Монтењ (1533-1592) у својој књизи "Есеји" (1580) пише: "Наши глвонемии дискутују, препиру се и причају приче помоћу гестова и знакова. Видео сам неке од њих који су тако окретни и извезбани у томе да им заиста ништа не недостаје за савршено споразумевање". У другом издању својих "Есеја" (1588) истиче: "Потребна им је прстна азбука и граматика за гест".

Прва књига из које се учи знаковни језик глувих садржала је мануелни алфабет и објавио ју је 1620. године Хуан Пабло Бонет (Juan Pablo de Bonet).

Творац знаковне(мимичке) методе је Шарл Мишел де л'Епе (Charles Michel de L'Еpee). У раду са глувима створио је своју методу наставе која се претежно заснива на гестикулацији и изложио је у два рада: у спису "Обучавање глвонемиих путем мимичких знакова" из 1776.године и "Прави начин обучавања глвонемиих, потврђен дугогодишњим искуством" из 1784. године (Grayson, 2003).

У Паризу је основао 1755. године прву школу за глуве. Учио је да глуви могу развити комуникацију међу собом и са чујућим светом кроз систем конвенционалних гестова, знакова руку и спеловањем прстима (прстном абecedом). Креирао је и демонстрирао језик знакова тако да је сваки од њих представљао одређени жељени појам ( Flodin, 2004).



Опат Сикар (Sicard) је разрадио методу знаковног језика у спису "Теорија знакова"<sup>1</sup> и 2. Он је развио систем "условних знакова за одређене појмове" у који су унети вештачки знаци за граматичке категорије (падеже и лица), тако да је добијен такозвани "школски гест" као посебан сурдопедагошки појам који означава "условне покрете руку који имају одређено значење". Позната Сикарова књига је: "Педагошко упутство о образовању глувог од рођења", 1800;

У 15.веку, судови отоманских султана су ангажовали стотине глувих људи чији је задатак био да науче све учеснике судског процеса знаковном језику. Овај поступак је био друштвено-политичког карактера, јер се говорење пред султаном сматрало неприкладним (Woll, Ladd, 2003).

Један од најпознатијих историјских примера заједнице глувих која користи знаковни језик потиче из Масачусетса (САД) из 17.века. Велики број глувих из грофовије Кент, са подручја познатог под називом Weald (Енглеска) је почетком 17. века емигрирао у градић у Масачусетсу (САД). И њихов знаковни језик је наставио да се користи и у САД.

Крајем 1690.године, многи од њих су се преселили на острво Мартини виногради (Martha's Vineyard). Острво је населило 200 усељеника који су носили доминантне и рецесивне гене глувоће. Средином 1700. године, на острву се развио знаковни језик који су користили глуви и чујући. Скоро сви становници су знали знаковни језик, па су градске седнице биле превођене. Глуви острвљани су имали породице, радили, имали право гласа и били равноправни. У одређеном тренутку од 155 деце рођене на острву једно је било глуво, а у неким селима однос је био 1: 25 и 1: 4 (просек је 1: 1000). Бракови који су склапани између глувих дошљака и чујућих староседелаца резултирали су екстремно великим присуством оштећења слуха. Знаковни језик је прихваћен као природан језик и равноправан начин комуникације, много пре него што је отворена прва школа за глуве (Groce, 1985; Wilcox, Wilcox, 1998; Lane, Pillard, French, 2000; Marschark, Schick, Spencer, 2006).

Касније су глува деца са острва ишла на школовање у Хартфорд. Деца су пренела свој острвски знаковни језик и утицала да се њихов локални знаковни језик претвори у амерички знаковни језик глувих (ASL-American Sign Language), (Šegota i sar.,2010).

Прва књига која је у целости посвећена гестовима је Балверова "Хириологија", (Bulwer,1969) која садржи најстарију постојећу илустрацију знаковног језика. То је расправа о гестовном језику из 1644., у оригиналу има око 150 страница и сви описи различитих јединица су на латинском (Buttler, Galwiddoe, 1998).

Она укључује не само детаљне препоруке о томе како говорник треба да се понаша већ се такође, у првом делу бави покушајем успостављања природне историје геста, у чему је Балвер био инспирисан Френсисом Бејконом који је у својој књизи "Унапређење науке", предлагао установљавање науке о гесту.

Жикић (2002) истиче да Балвер није правио разлику између геста и знака. Односно између покрета који има културно енкодирано значење у одговарајућем културном контексту и таквог покрета чије је значење стандардизовано у морфолошком, лексичком, синтактичком и чак идиоматском смислу.

Балвер је био први који је начинио систематску студију човековог геста. Његово проучавање се дотицало тзв. природне историје геста, таксономије геста, знаковне комуникације глувих, геста као невербалног комуникативног средства и геста уз вербално изражавање, а све с аспекта вештине коришћења физичких покрета човековог тела (односно, пре свега, руке и шаке ) у комуникативне сврхе.

У доба просветитељства, у Француској, гестови су били посебно интересантни филозофима који су се бавили природом језика и његовим настанком. *Де Кондијак* је заступао став о гестовном прајезику, истичући да се говор развио из геста.

Посебну пажњу гесту су посветили Тајлор (Tylor,1878) и Вунт (Wundt,1973, према Жикић, 2002). Они су сматрали да је проучавањем геста могуће опазити начин прелаза од природног израза до конвенционалне симболичке акције и на тај начин осветлити процес настанка језика.

Вунт је направио основу класификације гестова. Позната је његова дистинкција између демонстративних или показујућих/упирућих гестова и дескриптивних или имитативних гестова.

Најзначајније дело које се бави гестовном и знаковном комуникацијом, је Малеријева студија о знаковном језику Преријских Индијанаца Северне Америке.

Малери (Mallery) је боравећи међу њима прикупио обиман материјал о њиховој невербалној комуникацији (Жикић, 2002).

Знаковни језик је постојао и пре опата де л' Епеа, и он га није измислио, већ га је усавршио. Његов наследник, опат Сикар, дао му је граматичко-морфолошко оформљење. Гест и дактилни знак су постали кохерентни, па се из Париза и ширио по свету, а Сикаров ученик Лоран Клерк (Laurent Clerc 1785-1869) га је пренео у Америку где је доживео неслућене размере.

Америка дугује велику захвалност Thomasu Hopkinsu Gallaudetu. Отпутовао је у Европу 1815. године, када му је било двадесет седам година, са жељом да научи методе комуникације са глувим људима. У Енглеској је упознао Roche Ambroise Sicarda, који га је позвао да студира у његовој школи за глуве у Паризу. Након неколико месеци Gallaudet се вратио у Сједињене Државе са Laurent Clercom, глувим инструктором знаковног језика из париске школе (Lane, 1980; Londen, 2004).

Gallaudet је основао 1817. године прву националну школу за глуве у Хартфорду, Конектикат, а Clerc је постао први глуви учитељ знаковног језика у Сједињеним Америчким Државама. Ускоро су се почеле отварати школе за глуве у неколико америчких држава. Међу њима била је школа за глуве у Њујорку, отворена 1818. године. Године 1820. школа је отворена и у Пенсилванији, и тако је до 1863. године отворено укупно 22 школе за глуве (Tennant, Brown, 1998).

Важна прекретница у историји едукације за глуве људе била је оснивање Gallaudet колеџа, у Вашингтону, 1863. године, који је остао једини колеџ за либералне уметности за глуве у Сједињеним Државама и у свету.

Thomas Hopkins Gallaudet пренео свој сан о оснивању колеџа за глуве на свог сина Edwarda Minera Gallaudeta, који је уз помоћ Amosa Kendalla претворио очев сан у реалност. Edward Miner Gallaudet постао је први председник новог колеџа (Burch, 2004).

Данас, САД имају један од најкомплетнијих и најизражајнијих система знаковног језика. Овај систем дугује много француском систему знакова, од којих многи знакови који се данас користе, мада модификовани, воде порекло.

1970. године развијена је *метода тоталне комуникације* (паралелна употреба знакова и говора).

1990. године објављен је извештај са Конгреса- "Према једнакости: образовање глувих". Препоручује се да се ASL примењује као први језик у образовању, а да се енглески језик учи као страни језик. Исто тако, препоручује се да ASL буде укључен у закон о двојезичном образовању.

Данас је у Америци присутно велико интересовање за знаковни језик, које непрекидно расте, и сада је знаковни језик четврти по реду на списку језика који се највише користе у САД.

Сведочанства о заједницама које су користиле знаковни језик пружају нам могућност да сагледамо поједине аспекте живота глувих кроз историју. Сачувано је мало докумената о начину на који одрасли гестикулирају, али не постоје подаци о продукцији знаковног језика код деце, што представља тему за коју су савремени истраживачи посебно заинтересовани (Marschark, Schick, Spencer, 2006).

#### 4.1. Знаковни језик

Знаковни језик је природан језички израз глувих. Знаковни језик је један високоидиоматски систем знакова, који омогућава најфинију појмовну диференцијацију.

Знаковни језик је самосталан језички систем, језик са сопственим граматичким правилима, другачијим од оних у језику чујуће заједнице.

Grosjean (1992, 2001) сматра да је знаковни језик је природан, потпуно изграђен језик који омогућава комплетну комуникацију глувог детета.

Знаковни језик је облик невербалне комуникације у којем се речи – приказују знацима или гестовима руку, који могу носити значење појединих мисли, речи или читаве реченице, зависно од контекста или комплексне серије идеја ( Volterra, Erting, 1994; Савић, 1996).

Знаковни језик треба прихватити као легитимни лингвистички систем и треба му пружити исти статус као и осталим лингвистичким системима. Знаковни језик се дефинише као "арбитрарно одређен положај руку са сврхом да се глувој особи помогне усвајање говорног језика и олакша рецепција говора у социјалној комуникацији"(UNESCO, Париз, 1984, према Димић, Ковачевић, 2004).

Знаковни језик је систем знакова који се остварује условним, конвенционалним покретима руку, пропраћеним мимиком лица, ради говорног општења, а користи се упоредо са артикулисаним говором или као замена за њега.

Mayberry, Squires (2006) наводе да се знаковни језици изражавају покретима руку, лица, тела и разумљиви су визуелно. Знаковни језици су еволуирали у заједницама глувих. Као и сви језици, знаковни језици имају своја лингвистичка правила, како се структурирају речи, реченице и дискурс. Сви знаковни језици имају свој речник, граматичку и деривациону морфологију, фонологију, синтаксу и семантику.

Савић, Ивановић (1996) дефинишу знаковни језик као "систем знакова који се остварује условним покретима руку који су обилно пропраћени мимиком у циљу разговора глувог са својом околином" .

Знаковни језик је "говор рукама" који се не заснива на синтакси или граматички говорног језика. То је примарни језик глувог детета који омогућава глувом детету да комуницира пре него што научи да слуша и говори или у случају да никада не савлада говор. У интензивној је употреби међу глувим и наглувим особама.

Знаковни језик је самостални језички систем, језик са сопственим граматичким правилима, другачијим од оних у језику чујуће заједнице. Најизразитији пример, и као систем најизграђенији је знаковни језик прелингвално глувих особа, код којих је глувоћа наследна и присутна је у неколико генерација (Bradarić-Jončić, 2000).

У сурдопедагошкој настави под знаковним језиком треба подразумевати условљене покрете руку (обе руке) које имају одређено договорено значење и одговарају одређеном појму. Употребљава се као помоћно средство на почетном степену сурдопедагошке наставе за означавање појма док се не савлада његова говорна (артикулациона) форма. Глуви га користе као средство невербалне комуникације у међусобном општењу (Дефектолошки лексикон, 1999).

Под појмом знаковни језик се 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. Тешко је потпуно издвојити било који од ових видова, јер се они међусобно допуњују, комбинују, прожимају како би мисао говорника била што јасније исказана (Димић, 2002).

Знаковни језик у свету препознат је и признат као прави, природан језик (Valli, Lucas, 2000; Lane, Hoffmeister, Bahan, 1996; Grosjean, 2001; Woll, Ladd 2003; Wilbur, 2004; Mahshie, 2007, Bradarić-Jončić, Kolarić, 2012; Димић, Половина, Кашић, 2009) који омогућава глувој деци стицање академских постигнућа као и чујућим вршњацима и знатно боље овладавање језиком чујуће заједнице .

#### 4.1.1. Статус знаковног језика

Wilbur (2004) истиче да данас постоје знаковни језици који су природно еволуирали, као и да се они разликују од педагошких знаковних система којима је циљ употребљавати доминантни говорни језик праћен знаковима.

Не постоји универзални, међународни знаковни језик, иако постоји европски међународни знаковни језик. Знаковни језици који су природно еволуирали не зависе од структуре доминантног говорног језика, иако се на тај начин могу представљати у настави; то не значи да говорни и знаковни језик не могу бити слични.

Од шездестих година нашег века, обнављају се интересовања за знаковни језик. Спроведе се бројна лингвистичка истраживања којима се описује структура знаковног језика, психолингвистичка истраживања, којима се дошло до важних сазнања о усвајању знаковног језика као првог језика код мале глуве деце, као и истраживања којима се желела утврдити повезаност између ране мануелне комуникације и развоја специфичности глувог детета - његових комуникацијских вештина, његовог спознајног, емоционалног, социјалног развоја као и школских постигнућа. Резултати те три групе истраживања значајно су допринела признавању равноправног статуса знаковном језику глувих у свету.

Знаковни језик глувих препознат је и признат као језички систем, са свим лингвистичким обележјима.

У развијеним земљама света, знаковни језик глувих данас ужива статус признатог језика мањине, равноправног било којем другом језику. О националном знаковном језику заједнице глувих у САД-у, америчком знаковном језику (American Sign Language – ASL), с обзиром на број људи који њиме говори у тој земљи, говори се као о петом по реду језику мањина, иза шпанског, италијанског, немачког и француског (Lane, Hoffmeister, Bahan, 1996).

Лингвистика знаковног језика нова је лингвистичка дисциплина која се проучава на катедрама бројних универзитета у свету, а признавање равноправног статуса знаковног језика утиче и на политику васпитања и образовања глуве деце (Bradarić-Jončić, 2000).

У САД се друштвено уважавање глувих почело манифестовати писањем речи "deaf" (глув) великим "D" (Deaf). На тај начин се жели истакнути да су глуви посебна група људи који припадају одређеној заједници (формалној или неформалној). Та заједница има одређене карактеристике, пре свега језик (ASL), као и заједничке културне обрасце, традицију, начин живота.

Занимљиво је, да многи глуви људи не виде себе као хендикепиране (Lane, 2002), али себе сматрају припадницима језичке мањине, са сопственом културом, вредностима, традицијом, обичајима, сопственим начином уметничког изражавања и наравно са сопственим језиком. То је култура Глувих, са великим Г. Неопходно је да се направи дистинкција термина "Глув" који има културну конотацију, од термина "глув" који има медицинско значење ( Padden, Humphries, 1988; Ladd, 2003; Pfau, 2010).

У Шведској и Данској, "глув" се и даље пишу са малим "г", иако су те две земље најразвијеније у погледу третмана глувих као равноправних грађана, образовања, запошљавања глувих, учења знаковног језика. Националност (свенска, данск) се пише малим словом, па се сматра да би писање речи глув са великим "Г", било нелогично језичко правило. Наиме, у овим земљама сви језици мањина (као и знаковни језик) се сматрају службеним језицима и равноправним са говорним шведским и данским језиком.

Постоји неколико интересантних случајева сеоских заједница са високом учесталашћу генетски наследне глувоће (Pfau, 2010). У неким од ових заједница, глувоћа није или је мање стигматизована и део чујуће популације је флуентан у

локалном знаковном језику. На пример: у Гани, село Адомарабе / Adamorobe-Ghana; (Nyst 2007), на Балију село Деса Колок /Desa Kolok - Bali (Marsaja 2008), и заједница бедуина у пустињи Негев у Израелу/ Al-Sayyid Bedouin village (Kisch 2004; Sandler et al. 2005 према Pfau, 2010.)

#### 4. 2. Основне карактеристике геста-знака

Основна јединица знаковног језика је гест- знак, тј. покрет једном или обема рукама који је обавезно допуњен мимиком лица.

Гест-знак је условно договорени начин споразумевања помоћу руку уз пратњу мимике лица и тела.

Знаци су састављени од три основна фонолошка параметра: конфигурације руку, локације (места артикулације) и покрета (Emmorey, 2007).

До појаве Стокоа (William C. Stokoe) гестови (знакови) су били подучавани као једна не анализирана целина. Stokoe (1960, 1965, према Димић, Ковачевић, 2004) описује и анализира знакове (гестове). На основу својих истраживања закључио је да знакови имају своје делове. Знакови имају три параметра – облик руке, покрет и локацију (оријентација је касније додата овом систему). Stokoe је указао да се знаковне (гестовне) морфеме разликују од морфема и речи у говорном језику зато што се симултано опажају а не секвенцијално.

Знаци гестовног језика су носиоци значења мисли, речи, појма, реченице или идеје.

Гестом- знаком се представља један појам на нивоу једне речи, или читаве реченице.

Знаци гестовног језика, који користе глуви, имају особину ширења искуства, али на много конкретнији начин, јер су визуелне природе. Они обично указују на неки детаљ карактеристичан за целину, али који ипак не симболизује њену суштину, као што то чини појам.

То су "арбитарно договорени знаци" који су за сваку средину специфични, и морају се научити.



Гестовни знаци су пролазни и карактеришу се пролазношћу и тренутношћу, и не могу се писмом (словима) или звучно фиксирати, али се могу описати и снимити. Карактеришу се крајњом конкретношћу, очигледношћу и дубоко су пропраћени емоционалном непосредношћу која се манифестује мимиком на лицу, као и пантомимом (Савић, 1996).

Када је у питању знаковни језик глувих, знак и означено имају неку безначајну, несуштинску везу, везано за конкретну ситуацију, али је та веза често и преуска и преширока истовремено (Живковић, 1996).

Глува особа је визуелан тип и све што сазнаје и доживљава чини путем вида. Она развија знаковни језик на основу сопственог кретања и подражавања околине.

Оптичке слике које она прима из спољњег света су конкретне, директне, статичне или динамичне. Гестовима-знацима се изражавају статичке или динамичке карактеристике садржаја о којима се говори.

Доласком у школу глуво дете доноси извесне покрете који су специфични за породицу и које само породица разуме. Глуво дете у школи брзо учи покрете средине. Глува деца глувих родитеља приликом доласка у школу су социјално комуникативно развијенија од глуве деце родитеља који чују, јер се путем геста-знака, развили способност споразумевања (Димић, 2002).

Владање гестом (знаком) и његова логичка употреба у говору јесте мисаони исказ и уколико се нађе слушно оштећено дете које не зна гестове, то говори о његовој психичкој неразвијености. Пошто гест има више значења, може доћи до отежаног споразумевања, на пример, када се више појмова означава једним знаком, да не би дошло до неспоразума употребљава се додатни знак.

Код глагола постоје само три времена: садашње, прошло и будуће, а да би се разликовала нужан је и додатни знак. Нема лица ни падежа код променљивих врста речи, нити слагања у роду и броју. Ред речи у реченици одређује се редом збивања, међутим ту, такође, не постоји нека устаљеност. Често зависи од близине предмета – визуелне перцепције, од интензитета визуелног доживљаја и емоционалног доживљавања. Гестом могу да се изразе разна осећања, расположења и потребе (Димић, 2002).

Гест је аморфан, тј. граматички је безличан, нема граматичке категорије (увек је у инфинитиву и номинативу) статичан је, нема конгруенцију у роду, броју и падежу, и не може се користити у мраку. Најбоље се схвата ако је пропраћен оралним говором (Дефектолошки лексикон, 1999).

Гестови се карактеришу специфичним језичким синкретизмом (једнакост облика за различита значења), често се истим гестом приказују различити појмови. Нема општих појмова (већ се они приказују појединачним појмовима) а апстракција се своди на конкретност. Гестови се брзо савлађују, лако се уче, разумљиви су глумима, не замарају, карактеришу се "телеграфским стилем" изражавања, не могу се фиксирати писмено и звучно, али се могу снимити (слика и филм).

Гестови су конкретни, брзо се уче, лако памте, разумљиви су сваком детету. Временом се проширују и усавршавају и постају заједнички за шири круг глувих. Приликом општења са глумим 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 се само говор. Тако треба поступати са новим појмовима који деци нису јасни (Димић, 2002).

Основне карактеристике знаковног начина изражавања су: конкретност, непосредност, очигледност, емоционална zasiћеност, као и пропраћеност мимиком. Овај начин изражавања обилује синонимним знацима за исти појам.

Позитивне стране су да је гест крајње конкретан, брзо се савлађује, лако памти, брзо се учи, разумљив је глумом детету, може се развијати и култивисати.

Негативне стране знаковног начина изражавања су следеће: акциони радијус геста ограничен је на видни домет саговорника, гест има специфичну лексику и синтаксу и сиромашан лексички фонд.

Гест се не може изоловано схватити, већ само у говорном контексту. Гестови имају индивидуални и локални жаргон, па један исти гест у различитим срединама различито значи (Савић, 1996).

У знаковном језику не постоји нека законитост у редоследу изражавања, каква постоји у оралном говору. Указује се на посебан изглед реченица исказаних гестом. Тешко је преводити са знаковног на говорни језик и обрнуто. Разлика је

условљена визуелном перцепцијом, интензитетом визуелног доживљаја, емоционалног доживљавања и развоја мишљења и говора.

Глува особа, у жељи да своје унутрашње потребе или стања изрази, непрекидно има потребу да ствара нове знакове-гестове. Знаци-гестови, пластично оцртавају суштину предмета или пластично копирају радњу или симболично означавају појам, што већ представља виши ступањ знаковног изражавања, али и основу за формирање апстрактних гестова.

Светска федерација глувих се код UNESCO –а изборила да се знаковни језик призна за својеврстан лингвистички систем, и у поређењу са националним говорним језиком прихвати као " билингвални израз глувих " (Савић, 1996).

Савић (2002) је навео одређене специфичне карактеристике геста.

- Гестовни знаци се карактеришу тренутношћу, а самим тим и брзом пролазношћу. Они се могу описати, снимити, нацртати, а затим мултиплицирати.
- Гест-знак представља битан, карактеристичан елемент представе, која се изражава покретом руку. Он презентира бит (суштину појма), а не читав ток његовог настајања. Нпр. отац-бркови; топ-трзај; сиромашан – поцепани лактови на рукаву итд.
- Гест-знак се карактерише крајњом очигледношћу, непосредношћу или имитацијом радње. Нпр. кројач-шивење; столар-рендисање; кућа-кров итд.
- Гест је обавезно пропраћен емоционалним изразом на лицу – мимиком, па и пантомимом. На пример: тужан, радостан, болестан, итд.
- Апстрактни појмови су сведени на конкретност садржаја. Нпр. Бог-показивањем кажипрста увис; мирис- повлачењем прста испред носа, итд.
- Сви гестови се карактеришу крајњом конкретношћу појмовног израза. Нпр. рад- ударањем песнице о песницу; књига - отварањем; лекар -опипавањем пулса на руци;
- Гестови-знаци трпе од недиференцираности и обилују појединачним означавањем целине. Нпр. кројач – шивење; одећа -капут; печат – уверење, решење, одлука;
- Многи гестови се не могу разумети ако се изоловано употребе, већ само у међузависности, у низу.

- Гестови-знаци имају индивидуални жаргон, и често су обојени "локализмима", тако да се разликују од једног подручја до другог.
- Гестови се могу развијати, култивисати, усавршавати, као што је то случај и са речима.
- Гестови се лако памте, брзо се уче, и често некритички усвајају, па постају заједничка тековина свих глувих.
- Гестови не изазивају оптички замор, као што је то случај код читања говора са уста.
- Знаковни језик брзо тече са свим карактеристикама "телеграфског стила изражавања".
- Акциони радијус геста је ограничен видним дометом саговорника, па се не може разумети на великој удаљености, као што је то на пример случај са звуком и говором.
- Гестови-знаци су различити по врсти и облику, и у зависности од степена образовања глувих, да би их адекватно схватили и искористили.
- Због своје недиференцираности, гестови-знаци, ако се не пропрате говором, могу унети велику забуну и неразумевање казаног.

У знаковном језику нема општих појмова, већ се они приказују појединачним појмовима.

За разлику од речи којом се означава читав појам, у знаковном језику део појма преузима на себе функцију целе речи ( На пример: "кућа" се представља гестом којим се означава "кров"; "књига"- отварањем и затварањем књиге; "волети"- стављањем обе руке на срце...)

Постоји низ гестова за које нема основа у објекту (у стварности, у природи). На пример: колико, ново, где...

Многи знаци који нам изгледају необичног порекла, ако се дубље анализирају открива се да у себи носе елемент конкретности, који се временом изгубио, па се данас шематски представљају. На пример, појам "неистина- лаж" се представља кажипрстом којим се по носу удара у страну. Он је настао од покрета руке испред уста који скреће у страну. Дакле, не говори право већ укриво, дакле лаже.

Специфичан језички синкретизам је карактеристичан за гестове-знаке. Различити појмови се често приказују истим гестом-знаком.

Да би се ти појмови диференцирали, нужна је артикулација, која мора пратити гестовни покрет. Појам се мора изговорити, да се могао диференцирати од другог појма.

Гест глувог је засићен конкретностима, а с обзиром да гест изражава мисао, то значи да је глуви конкретан мислилац, и он се изражава гестом онако како се радња пред њим одвија. Он једноставно ређа гестове онако како перципира свет око себе.

### 4.3. Структура знаковног језика

Знаковни језици имају структуру која се по својој сложености може упоредити са структуром говорног и писаног језика, а обављају се и сличне врсте функција. Постоје правила грађења знакова и њиховог редоследа – правила која се морају научити у детињству (нпр. од глувих родитеља или касније у раду са глувима).

У знаковном језику постоји велики број знакова (око 4000 у ASL) и они се користе за саопштавање знатног опсега значења. Комуникација две особе вичне знаковном језику пружа импресиван доказ за креативни потенцијал знака и његову друштвену и психолошку стварност као језика.

Кристал (1996) наводи да је шездесетих година прошлог века, по аналогији с фонологијом, скован термин херологија за означавање дисциплине која се бави проучавањем контрастивних јединица (херема) које се јављају у знаковном језику.

Појам *cherema* (*херема*) увео је амерички лингвиста William Stokoe, који је 1965. године објавио Речник ASL-а на лингвистичким принципима, у којем је сваки знак приказао као структуру састављену од најмањих различитих јединица односно херема. Stokoe је описао 3 основне групе *херема*: облик шаке, покрет и место артикулације. Описао је укупно 55 *херема* – 18 облика шаке, 12 места артикулације и 25 врста покрета. Касније је Stokoeовом систему од 3 групе *херема* додата и четврта – оријентација длана. Други истраживачи фонологије су ASL-а анализама дошли до другачијих система *херема* од оног првог како га је

описао Stokoe. Системи *херема* у различитим знаковним језицима такође се међусобно разликују (Kyle, Woll, 1985; Valli, Lucas, 2000; Bradarić-Jončić, 2000).

Stokoe (1965; 2005) је развио дескриптивни систем за ASL, заснован на лингвистичким принципима контраста на сублексичком нивоу, што имплицира да знаковни језици могу да имају препознатљиве фонолошке системе.

Stokoe је анализирао знакове шаке у знаковном језику глувих у терминима три аспекта: табула-локус, или тачка референце знака; десигнатор, односно облик или конфигурација шаке која чини знак; сигналација, тј. покрет који изводи шака која чини знак (McCarty, 2004).

Као знаковне еквиваленте теоријских елемената говора лингвисти су предлагали: покрете шаке и држања (задржавања) (Liddel, 1984); покрете шаке и распореде (Sandler, 1986); покрете шаке и положаје (позиције) (Armstrong, Stoke, Wilcox, 1994).

Накнадне структурне анализе пружиле су драгоцене индикације о тешкоћама са којима се истраживачи сусрећу настојећи да "ухвате" динамична, вишедимензионална својства знака.

У овом приступу идентификоване су три врсте херема (W.C.Stokoe; 1965):

- 1) таб (табула) локација знака у простору у коме је направљен;
- 2) дез (дезигнатор) конфигурација активне руке којом се прави знак; и
- 3) сиг (сигналација) акција активне руке. Знаци се описују као симултане комбинације таб, дез и сиг херема (Stokoe, 2005).

Различита ограничења утичу на коришћење ових контраста. Не користе се све могуће комбинације. Неке се физички не могу извести. Неке се, у складу с конвенцијом, не употребљавају- на пример, знаци се не праве из правца главе према раменима, већ од главе према грудима. Постоји јака тенденција за симетријом руку: ако знак захтева две активне руке, обе ће имати идентичне облике и смер кретања.

Неколико таквих ограничења одређује структуру знаковног језика, а главна пажња скорашњих проучавања била је усмерена на откривање правила према којима се знаци образују и на контекст (као што је поезија, иронија или хумор) у коме се толеришу одступања од тих правила.

Знаковни језици имају две претежно формалне специфичности: симултаност језичких обележја у визуелним знацима и иконичност језичког знака (Polovina, Dimić, 2010).

*Иконичност*. Знаци знаковног језика често су привидно иконични. Кад се објасни значење неког знака, он може изгледати "очигледан"; али то доказује да није тако лако предвидети значење само на основу облика знака. То се може видети чак и у знаковном језику који тежи максималној иконичности (Kristal, 1996).

Одређени број иконичких знакова неким својим обележјем "природно" повезује своју форму са значењем (нпр. ономотопеја). Сматра се да је људски језик арбитраран, јер ако се у случају конкретних звукова и облика из природе може очекивати неки степен иконичности, то је много теже чинити када су у питању апстракције (Polovina, Dimić, 2010).

*Симултаност*. У структуралној лингвистици се сматра да је једно од обележја језичког знака линеарност. У говореном језику језичке јединице се нижу у исказу једна за другом. У знаковном језику истовремено се реализују фонолошка обележја.

Када се пореди фонолошки и лексички нивои у знаковном језику, једна лексема- знак остварује се: обликом шаке, локацијом, оријентацијом и покретом, а дистинктивност тих елемената, односно обележја се, као и у говорном језику, утврђује на основу промене значења која настаје супституцијом једног обележја другим.

Поред основних мануелних обележја, за лексику могу бити значајни и немануелни знаци: торзо, односно положај тела, поглед очију, уста и фацијалне експресије, јер у појединим случајевима могу бити дистинктивни. Немануелна обележја заједно са знаком-гестом се често удружују доприносећи не само лексичком већ и реченичком значењу (Liddel, 2003).

Kimmelman (2009) указује да су врсте речи и дистинкцију именица и глагола у различитим знаковним језицима испитивали: Supalla, Newport (1978)- American Sign Language (ASL); Johnston (1989; 2001)- Australian Sign Language (Auslan); Voghel(2005)- Quebec Sign Language (LSQ); Hunger (2006)- Austrian Sign Language (ÖGS).

#### 4.3.1. Структура ASL-а (Америчког знаковног језика)

Захваљујући вишегодишњем детаљном проучавању америчког знаковног језика (ASL - American Sign Language), данас се доста зна о структури природног знаковног језика (Stokoe, 1993; Liddell, 2003; Lillo-Martin, 1999, 2003; 2011; Mitchell, Young, Bachleda, Karchmer, 2006; Tomaszewski, 2001).

Знаковни језик поседује веома развијену структуру коју треба описати из њеног сопственог угла. За разлику од структуре говора или писма, веома је тешко схватити структуру знаковног језика, као једног посебног медијума.

Кристал (1996) наводи истраживање Шлезингер и Намир (Schlesinger, Namir, 1978). Аутори су проучавали ефекат монолога у знаковном језику у дословном "преводу" на енглески.

"Два детета. Једно оженили. Двоје унучади. Рад близу брат зграда. Један још школа. Мајка отишла. Моја тетка истина мени телефонирати. Нажалост не погреб. Ја посао. Ја страшно плакати. Доћи ноћ."

Ова врста транскрипције неизоставно ствара утисак редуцираног или упрошћеног језика – граматика је крајње телеграфска, нема падежних наставака, а неке речи су изостављене. Али то би било оцењивање једног језика критеријумима другог - нешто што се коси са основним принципима савремене науке о језику.

Превод по принципу реч по реч са неког страног језика, дао би исто тако чудне резултате. Што се тиче изостављања чланова или копуле бити (на пример: човек срећан), амерички знаковни језик се разликује од руског. И обрнуто, ASL употребљава многе конвенције које не постоје у другим језицима - рецимо симултано коришћење сигнала (нпр. знакови који се праве руком плус изрази лица, покрети очију и тела), које се буквалним превођењем не може лако пренети.

Поред тога, брзина течног знаковног говора - од једног до два знака у секунди - продукује конверзациону брзину која се може упоредити са брзином вербалне конверзације. Обично је потребно више времена да се направи знак него да се изговори реч, али многи знакови знатно концизније изражавају значење у поређењу са говорном продукцијом (Kristal, 1996, Meier, 2002).



Изворни знаковни језик глувих користи велики капацитет визуелног модалитета за обраду симултано презентованих података, па глува особа истовремено прима језичке информације с руку и горњег дела тела као и са лица. Посебно, сигнали очију, обрва, чела, покрети и облик усана, као и покрети главе, како су показала истраживања ASL-а, који чине систем тзв.фацијалне граматике, пружају информације о томе како је реченица организована ( Liddel, 2003; Sandler –Lillo Martin, 2006; Neidle, Kegl, Maclaughlin, Bahan, Lee, 2000).

Немануални знакови с лица битни су код питања, наредби (императива), разликовање негацијских и декларативних реченица итд. На пример: упитне речи (ко,што,где) сигнализују се спуштањем односно мрштењем обрва, а питања на које се одговара са "да" или "не", дизањем обрва. Негацијски облик реченице остварује се, уз показивање знака, трешењем главе и мрштењем обрва ( Lillo-Martin, 2003).

Смер погледа може такође, сигнализирати граматичке категорије, нпр. дизање према горе говорећи о стаблу сигнализује придев висок (Bradarić-Jončić, 2000).

Реч, тј. знак- знаковног језика може да се сагледа као "заједница" гестовне именице и гестовног глагола (Stokoe, 1991).

У семантичкој терминологији знак може да се тумачи као чинилац (агенс)- глагол; чиниоци се тако називају зато што су оно шта чине (у стварању знакова физички, као у генеративној семантици концептуално), а глагол је оно што агенс ради. Критично је то што су ове гестовне именице и глаголи фонолошке форме; у знаковним језицима прототипски оне су чиновни руку (тј. оно што руке чине) (Armstrong, Stokoe, Wilcox, 1994).

У енглеском језику врло мало има морфолошких одлика, којима се рецимо именица *love* разликује од глагола *love* (*I love them; My love for them;*) Код других језика дистинкције се још мање могу уочити.

"У ASL, на пример, основа за тврдњу постојања, И, Гл., Адј., је да се само неки придеви могу степеновати интензификаторима, само именице можемо модификовати квантификаторима, а глаголи не могу имати атрибутивну функцију" (Димић, Половина, Кашић, 2009).

Семантичко – фонолошки глаголи могу попут "обичних", да буду прелазни или непрелазни. На пример, када се у ASL даје знак за "да", знаковни чинилац (агенс, тј. активна рука, укључујући и песницу, онога који даје знак) се држи одмакнута од тела и савија се у зглобу; ово је непрелазно, нема објекта.

Код знака за "глуп" делатност чиниоца укључује савијање руку у лакту, док песница додирује чело; семантичко-фонолошки глагол у овом знаку је, одатле, прелазан, има објект. Физички, објект је, једноставно, чело онога који прави знак (Armstrong, Stokoe, Wilcox, 1994).

#### 4.3.2. Коришћење знаковног простора

Изражајни потенцијал знака може се схватити само ако се знаковно понашање посматра мало подробније. Постоји тродимензионалан знаковни простор: *вертикално*, он обухвата растојање од струка до темена (знаци се ретко праве изнад главе, испод струка или иза главе или тела); *латерално-хоризонтално*, знаковни простор чини "мехур" који се простире испред особе од крајње леве до крајње десне стране. У том простору има места за неограничено велики број знакова, и у њему је могуће запазити функционисање неколико организационих принципа (Kristal, 1996; Emmorey, Tversky, Taylor, 2000). Могу се утврдити "локације" које идентификују различите елементе реченице или семантичке функције.

- Временски односи могу се изразити дељењем простора на неутралну област (садашњост), област испред ње (будућност) и област иза ње (прошлост); те области могу се користити како за глаголска времена, тако и за прилоге за време (тада, сада, следећи, последњи, итд.)

- Поједина лица (заменице) могу се разликовати коришћењем различитих просторних области: ти је на локацији напред-центар; један облик за треће лице налази се с десне стране, други с леве; преостали облици деле простор између њих. Такође, када је једном утврђена локација за дату особу, она обично остаје "резервисана" за ту особу до краја разговора.

- Питања се могу исказати знаковима праћеним одређеним изразом лица, на пример подигнутим обрвама и главом забаченом уназад.

- Редупликација се користи у великој мери (за изражавање таквих идеја као што су множина, вид, степен или наглашавање; на пример, вербална значења континуитета, понављања или уобичајености радње могу се приказати понављањем глаголског знака различитом брзином.

- Постоји могућност коришћења паузе између знакова или низа знакова да би се омећиле граматичке јединице.

- Цели знаковни простор може се повећати или смањити да би се изразио "гласнији" или "тиши" знаковни говор.

Амерички знаковни језик (ASL) се користи сложеним системом симултаних "модулација" знакова које су по својој функцији аналогне низу узастопних морфолошких облика у говору. Можемо их илустровати облицима који се користе за изражавање разлика у виду. У једној студији анализирани су варијације знакова за болестан и откривене су неке модулације вида (Kristal, 1996).

Хоризонтална димензија представља релативну дужину знака, док вертикалне поделе показују број понављања покрета. Празни делови представљају релативно трајање "мировања" (тј. тачака у којима рука мирује). Мишићна тензија, акцентуација и неке друге карактеристике покрета нису приказане (E.Klima, U.Bellugi, 1979, према Kristal, 1996).

Немануелне активности које прате низ знакова могу имати значајне структурне функције у ASL .

- Низ знакова "жена-заборавити-ташна" употребљен је као изјава *Жена је заборавила ташну* (чланови се у језицима који их имају не сигнализирају).

- Исти низ знакова праћен покретом главе и рамена напред и подизањем обрва: овим се изражава да/не питање: *Да ли је жена заборавила ташну?*

- Исти низ знакова употребљава се као део реченице "жена-заборавити-ташна-управо-стићи" (*Жена која је заборавила ташну управо је стигла*). Овде је део реченице у форми релативне клаузе (*Жена која је заборавила ташну*) сигнализиран подигнутим обрвама и подигнутом горњом усном, а главом забаченом уназад (S.K.Liddell, 1980, према Kristal, 1996).

#### 4. 3. 3. Лингвистички статус знаковног језика

Знаковни језик се у савременом свету сматра равноправним језиком са другим природним људским језицима. Има своју структуру и вокабулар и може обављати све функције као и било који други природни људски језик. До сада је описано неколико стотина различитих знаковних језика, који се могу, као и сви други знаковни језици, усвајати као матерњи језик (од глувих родитеља рецимо) или учити као страни језик (у комуникацији са глувима). Они међусобно могу имати сличних елемената, што произилази пре свега из чињенице да користе визуелни медијум, али нису довољно међусобно разумљиви да би се могло тврдити да постоји само један универзални знаковни језик (Димић, Половина, Кашић, 2009).

Лингвистичка истраживања су допринела препознавању знаковног језика као природног језика глувих особа. У бројним истраживањима су описани језички системи различитих националних знаковних језика (речник, фонологија, морфологија, синтакса, семантика, прагматика) (LeMaster, Monaghan, 2006).

Истраживања су показала да је структура знаковног језика битно другачија од оне у језику чујућих јер је савршено прилагођена оку.

Лингвистичким истраживањима аргументована су лингвистичка обележја америчког, британског, шведског, италијанског и других националних знаковних језика. Истражени су, описани и публиковани њихови речници (Stokoe, 1965; Vermae, Wilson, 1998). Они се и даље перманентно обогаћују новим знаковима, упоредо с развојем интелектуалних потреба заједнице глувих. Истражује се и описује фонологија, морфологија, синтакса и прагматика националних знаковних језика ( Kyle, Woll, 1985; Wilbur, 1987; Valli, Lucas, 2000).

Кристал (1996) наводи да већина модерних лингвиста да би диференцирали један језик од других комуникационих система спроводе две врсте истраживања: а) прва су усмерена на утврђивање универзалних структурних обележја језика, б) друга се заснивају на контрастирању језика са другим облицима комуникације.

Утврђивање језичких универзалија у оквиру једног језика подразумева идентификовање оних својстава за које се сматра да представљају битне одређујуће карактеристике језика.

Најшире познат и признат компаративни приступ потиче од америчког лингвисте Чарлса Хокета (Charles Hockett).

Marschark(1993), наводи да је Хокет израдио нацрт функционалног лингвистичког поља које се састоји од шеснаест карактеристика типичних за сваки целовит и заокружен лингвистички систем. Нацрт је требало да допринесе у схватању функционалне улоге језика. Хокет истиче да се неке од тих шеснаест карактеристика налазе у бројним комуникационим системима који постоје поред људског говора, али само изграђени језици процесуирају све набројане карактеристике, а ту по Хокету спада и знаковни језик.

Природни језик има неколико карактеристика које га чине специфичним и несводљивим на остале врсте комуницирања и означавања (Hockett, 1966). Под појмом "природан језик" подразумевамо језик који се користи у свакодневној комуникацији међу људима.

Статус знаковног језика се може аргументовати у контексту језичких универзалија.

Лингвистичке универзалије (Hockett, Altman, 1968) се разматрају у литератури у контексту стандардизованих знаковних језика као што је ASL (Marschark, 1993; Valli, Lucas, 2000) и BSL (Sutton-Spence, Woll, 2003).

*Арбитрарност.* Лингвистички симболи су договорени и у говорном и у знаковном језику. Иако неки знакови у знаковном језику подсећају на конкретне објекте или појаве које симболизују, они су у заједници глувих прихваћени као договорени. С друге стране, између многих знакова и објеката које они симболизују нема никакве очигледне сличности, а то се нарочито односи на апстрактне појмове. Арбитрарност лингвистичких симбола омогућава комуницирање апстрактних идеја у људској заједници.

Савремена структурална лингвистика је заузела став да је језички знак арбитраран. Један од кључних доказа за арбитрарност је чињеница да се једна иста појава означава сасвим различитим скуповима гласова на различитим језицима (*нас* на српском, на другим, *dog*, *Hund*, *chien*, *sobaka*, итд.) у не-

знаковним језицима, тако исто се за исте појаве налазе разлике у форми знака на различитим знаковним језицима (Polovina, Dimić, 2010).

*Двојност структуре.* Ова се лингвистичка универзалија односи се на чињеницу да лингвистичке структуре – речи односно знакови садрже два структурна нивоа. Први ниво чини структура као таква са својим значењем, а други ниво чине најмањи елементи који изграђују реч односно знак, чији је број у сваком језику ограничен. Као што се у језику чујућих свака реч може рашчланити на најмање јединице – фонеме, тако се и сваки знак у знаковном језику може рашчланити на лингвистичке елементе нижег нивоа (“chereme”-хереме), тако да се било која два знака у знаковном језику, разликују по најмање једном различитом обележју.

*Продуктивност, отвореност и развој.* Због двојности структуре, људски језици су креативни и продуктивни *системи* комуникације. Језик омогућава бесконачно стварање нових исказа. Ова особина језика, омогућава нам да помоћу ограниченог броја јединица изразимо бесконачан број смисаоних целина.

Број могућих комбинација у смислу стварања нових речи односно знакова, као и број могућих комбинација речи, практично је неограничен и отворен комуницирању нових сазнања. Отвореност или продуктивност језика омогућава да се језик у функцији времена мења и развија, у складу с потребама људске заједнице.

*Дистанцирање.* Ово обележје језика, омогућава да се и у знаковном и говорном језику, лингвистичке поруке могу односити на објекте и догађаје који нису непосредно присутни у комуникацијској ситуацији.

*Произвољност.* Осим што оба језика омогућавају размену информација о објектима који нису непосредно присутни, омогућавају и размену информација о објектима који у стварности уопште не постоје, информација које су погрешне, бесмислене, измишљене, које су плод маште. Можемо да говоримо о измишљеним и хипотетичким догађајима у различитим временским и просторним координатама.

*Рефлексивност.* Људске језике карактерише и чињеница да су они сами предмет посматрања, проучавања односно комуникације. Систем сазнања о самом језику, о његовој структури и функцији су тзв. метајезичка знања појединца, а

научна дисциплина која се бави структуром и функцијом језика је лингвистика. Лингвистика знаковног језика је нова лингвистичка дисциплина.

*Учење и пренос традицијом.* Језик се преноси са једне генерације на другу првенствено процесом учења и наставе. Људи усвајају језик интеракцијом са социјалном околином, и он се преноси са генерације на генерацију. Људско биће које има усвојен први језик, има оруђе за усвајање других нових језика. Човек може научити више од једног језика. Знаковни језик усваја се такође као први језик код глуве деце глувих родитеља. Традицијом се одржао у заједницама глувих. Глува деца чујућих родитеља уз адекватне ране интервентне програме могу усвојити знаковни језик као први језик до нивоа примереног њиховом менталном и хронолошком узрасту (Marschark,1993:27-29; Sutton-Spence,Woll, 2003; Костић, 2010; Bradarić-Jončić, 2000).

#### 4. 4. Знаковни и говорни језик

Природни знаковни језици не ометају усвајање доминантног говорног језика.

Истраживања показују да особе које уче знаковни језик од рођења (глува деца глувих родитеља) имају боље резултате од својих вршњака који касније почињу да уче знаковни језик (глува деца чујућих родитеља) у готово свим мерама језичке компетенције, говора, читања, писања, социјалног развоја и академских знања (Wilbur, 2004).

Petitto, Bellugi (1988) указују да иако знаковни и говорни језик преносе идентичну врсту језичких информација и користе се за обављање истих комуникацијских функција, ипак се разликују у неким основним начелима. Укључују различите врсте сигнала и запажају се кроз различите "осетне" механизме (визуелно-гестовне, за разлику од звучно-слушних), различито поступају са информацијама, памте се користећи различите меморијске структуре и подржавају их различите нервне структуре. Упркос овим бројним варијаблама, Pettito је уочила запањујуће паралеле у способностима све деце при достизању свих језичких и когнитивних кључних момената. Другим речима, подаци које је

скупила откривају да нема значајних разлика између деце у њиховим почецима, временском периоду, степену, редоследу и садржају раних језичких/когнитивних кључних момената кроз та два радикално другачија језичка модалитета (Petitto, 1993; Petitto, Bellugi, 1988; Petitto, Marentette, 1991; Mahshie, 2007).

Структурална својства знаковног и говорног језика су на много начина ограничена перцептивним, когнитивним и моторичким могућностима које наглашавају разлику између слушања и говорења, за разлику од гледања и "знаковања" (Studdert-Kennedy, 1987, према Wilcox, 2004 ).

Основне разлике знаковних и говорних језика:

- Знаковни језици су визуелно – спацијални (нису засновани на говору);
- Не поседују писану форму (самим тим, не постоји ни књижевна традиција);
- Малобројни су у односу на говорне језике, један знаковни језик у просеку броји од хиљаду до десет хиљада говорника (са изузетком америчког знаковног језика, којим комуницира неколико стотина хиљада људи) (Sutton – Spence, Ladd, Rudd, 2005, према Димић, Шешум , 2011).

Liddell, Johnson (1989) су уочили паралелу између фонологије знаковног језика и фонологије говорног језика. Оба језика – и знаковни и говорни деле се у сегменте које чине речи или знакови, и то у две велике целине: 1) консонанте и вокале у говорном језику и 2 ) захвате и покрете у знаковном језику( Димић, Ковачевић, 2004).

Природни знаковни језици производе се са више артикулатора: две руке, глава, тело, горњи део лица (укључујући обрве, поглед и трептање очних капака), нос, уста/образе, браду и језик. Језички сигнали са тих артикулатора могу се појављивати истовремено не ометајући један другог већ заједнички доприносећи укупном значењу (Wilbur, 2004).

Говорни језик реализује се у звучном медијуму фоничком супстанцом у облику кретања ваздушног притиска. Одвија се у времену, ослоњен на чуло слуха, па је аудиотемпорални језик. Знаковни језик реализује се у спацијалном медијуму, продуковањем у простору видљивих конвенционалних знакова, те је визуелно-спацијални језик. Пошто се реализују у различитим медијумима, ниједан није директна репрезентација другог.



Знаковни и говорни језици се продукују и перцепирају на потпуно различит начин.

Говорни језик се производи уз помоћ вокалног тракта и перципира чулом слуха. У продукцији знаковног језика приоритетни су покрети руку, и немануелних артикулатора, као што су глава, лице и тело, и овакав говор перципира се путем вида ( Senghas, Monaghan, 2002; Liddel, 2003; Hohenberger, 2008; Orfanidou, Adam , Morgan , McQueen, 2010).

Знаковни и говорни језици укључују различите перцептивне и продуктивне системе. Док, говорни језици укључују механизме аудитивне обраде и говорне продукције, знаковни језици се перципирају визуелно и њихова артикулација укључује систематско коришћење делова тела и простора (Plaza-Pust, 2005a).

Знаковни језици су се развили у другачијем биолошком медијуму од говорних језика (Chee So, Coppola, Licciardelo, Goldin-Meadow, 2005). Али, упркос евидентним разликама у модалитету, они су структурирани као говорни језици на фонолошком нивоу (Sandler,1989; Perlmutter,1992; Brentari,1998), морфолошком нивоу (Klima,Bellugi,1979; Supalla,1982; Padden, 1988;) и синтаксичком нивоу (Liddell, 1980; Padden, 1981; Lillo-Martin, 1991; Neidle,Kegl, McLaughlin, Bahan, & Lee, 2000; према Chee So, Coppola, Licciardelo, Goldin-Meadow, 2005.)

Модалитет игра значајну улогу у обликовању израза лингвистичке структуре. Уз уважавање начина на који модалитет може утицати на лингвистичку структуру, улога иконичности или визуелне мотивације је од нарочитог значаја. Визуелно гестовни модалитет пружа много већи потенцијал за иконичко представљање од аудитивно вокалног модалитета (Taub, 2001; Perniss, Pfau, Steinbach, 2007).

Meier (2002) наводи три уочљиве разлике између ова два језичка модалитета која могу да буду узрок разлика у лингвистичкој структури знаковних и говорних језика: различита природа артикулатора који се користи за продукцију говора, различита природа перцептивних система који се користе за пријем говора, као и релативна "младост" знаковних језика на коју указују демографски и историјски фактори (Perniss, Pfau, Steinbach, 2007).

Различитост структуре знаковног језика данас се више не поима као његова дизграматичност и примитивност, већ се у његовим специфичностима препознаје

прилагођеност језичког сигнала визуелно-гестовном модалитету комуникације, која омогућава једнаку брзину преноса информација у знаковном језику као и у говорном језику, иако су покрети руку спорији од покрета језика (Sacks, 1991; Lane, Hoffmeister, Bahan, 1996; Valli, Lucas, 2000).

Очигледне су разлике између говорног и знаковног језика, у средствима којима се скреће пажња других на одређени садржај, током комуникације. На пример, у говорном језику у задобијању пажње, говорник се може послужити именовањем саговорника, коришћењем његове титуле, узвицима. У знаковном језику начин на који се скреће пажња саговорника, у великој мери се разликује, и ослања на вокализацију, нагле покрете рукама, додиривање по руци или рамену, или улажење у видно поље саговорника.

У знаковном језику, на пример, реплика коју износи један од два саговорника чији се разговор исказује у форми директног говора сигнализује се погледом усмереном у правцу локације испред себе. У говорном језику то постижемо евентуално мењањем боје гласа (Metzger, 2005).

Главна карактеристика визуелно-гестовног модалитета је његов велики капацитет обраде симултано презентованих информација, за разлику од аудитивног модалитета, који има већи капацитет за обраду сукцесивно презентованих информација.

Аудитивни модалитет је темпорални модалитет, акустичке информације долазе у временској сукцесији једна за другом, и зато се различита значења порука остварују морфолошким наставцима, суфиксима, префиксима, редоследом речи у реченици. Сукцесивност у емисији говорни језик мора компензовати релативно већом брзином артикулације (Bradarić-Jončić, 2000).

Непримереност комуникације у визуелно-гестовном модалитету, се огледа када се говорно-језички сигнали презентују искључиво сукцесивно, (на пример, комуникација која би се одвијала искључиво путем ручних азбука (дактилологије). Моторичка реализација сувише је спора, долази до преплављивања краткотрајног памћења и не може се брзо, лако и ефикасно разумети смисао поруке.

Знаковни језик користи велики капацитет визуелно-гестовног модалитета, да би брзина комуникације била оптимална у односу на моторичку брзину руку и

капацитет краткотрајног памћења. Истовременом емисијом/перцепцијом података с различитих извора, скраћује се, дакле, време емисије односно примања поруке, па упркос томе што су покрети руку два пута спорији од покрета говорних органа, нема разлике у брзини преноса лингвистичких информација на нивоу реченице и дискурса (Bradarić-Jončić, 2000).

Постоји тенденција да се покаже да је однос између знаковних и говорних језика у структури и неурофизиологији, у основи такав да може да се говори о истоветности, или бар сличности (Kimura, 1990).

Попут говорног језика, знаковни језик код глувих особа изгледа да суштински зависи од леве стране мозга (Corbalis, 1999).

Иста подручја мозга која служе продукцији и разумевању говорног језика, служе и продукцији и разумевању знаковног језика.

Wilbur (2004) сматра да истраживачи не треба да доказују да је учење знаковног језика критичан фактор за укупни успех и постигнућа глуве деце, већ да треба да истражују структуралне разлике између знаковног и говорног језика како би створили адекватна средства којима ће глуву децу која већ имају усвојен први (знаковни)језик, поучавати другом (говорном) језику.

#### 4.4.1. Функција знаковног и говорног језика

*Знаковни језик* мора бити први усвојени језик (или један од прва два језика) код деце која имају озбиљан губитак слуха. Знаковни језик игра значајну улогу у когнитивном и социјалном развоју глувог детета. Такође ће омогућити детету да се акултурира у свет глувих (једном од светова којима оно припада) чим се успостави контакт са околином. Добро је познато да неки нормално усвојен први језик, без обзира да ли је говорни или знаковни, у великој мери убрзава усвајање неког другог језика. Коначно, могућност да користи знаковни језик осигурава да је дете овладало бар једним језиком. Без обзира на изразит труд глувог детета и стручњака из његовог окружења, и без обзира на коришћење различитих техничких помагала, чињеница је да многа глува деца имају великих потешкоћа да продукују и перципирају неки говорни језик у оралном модалитету. Ако се чека неколико година да се постигне задовољавајући ниво који се можда никад и

неће постићи, а у међувремену онемогући глувом детету приступ језику који му испуњава непосредне потребе (знаковни језик), у ствари значи преузимање ризика да ће дете заостати у свом развоју, како у језичком, тако и у когнитивном и социјалном, или у развоју личности.

Други језик глувог детета биће *говорни језик* који користи свет оних који чују а којем свету оно такође припада. Овај је језик, у свом говорном и/или писаном модалитету, језик дететових родитеља, браће и сестара, шире породице, будућих пријатеља и послодаваца. Ако они који комуницирају са глувим дететом у свакодневном животу не познају знаковни језик, ипак је битно да се комуникација успостави, а то се може остварити једино преко говорног језика. То је такође језик, већином у својој писаној форми, који ће бити значајан медијум за стицање знања. Много тога што научимо преноси се преко писма, у породици, школи, друштву (Grosjean, 2001).

#### 4.4.2. Развој знаковног и говорног језика код глуве и наглуве деце

Глува и чујућа деца, ако имају очувану визуелну перцепцију и интелигенцију, и ако имају континуиран и потпун приступ и једном и другом језику у раном периоду, усвојиће оба – без обзира да ли им се "обраћа" знаковима или говором (Petitto, 1994).

Ако све функционише у развоју првог језика код мале деце, развој знаковног или говорног другог језика, уколико је он потпуно доступан, може се одиграти готово паралелно (Petitto, 1994). Ако не постоје препреке за правовремено усвајање првог језика, глува деца брзо почињу да усвајају писани облик језика већине. Учење писаног језика мање је интерактиван и когнитивно захтевнији процес (Svartholm, 1993) од учења говорног језика. Очекивања паралелног развоја знаковног језика и писаног облика говорног језика немају смисла у најранијим фазама. Писменост се врло брзо јавља у околностима у којима је дете развојно спремно, а писани облик је урођен у интерактивни контекст и контекст средине.

Истраживања су показала да изложеност знаковном језику не омета могућност глувог детета да усвоји говор. Israelite, Ewoldt, Hoffmeister (1989) сажели су бројна истраживања у којима су глува деца глувих родитеља који су користили знаковни језик од почетка постигла исте или боље резултате у поређењу са глувом децом чујућих родитеља. Када су у питању мерења везана за говорни језик- упркос интензивном труду да се дете подучи говору од раног узраста, онемогућавању приступа знаковном језику, или коришћењу симултане комуникације – појавама које често карактеришу приступе глувој деци чујућих родитеља (глува деца глувих родитеља такође су постигла знатно боље резултате). Ahlgren (1994) наводи да се знаковни језик више не сматра претњом нормалном развоју глуве деце, већ је најбоља могућа гаранција нормалног развоја.

Ако у развоју првог језика (говорног или знаковног) није било препрека, деца имају језичку и когнитивну спремност за усвајање другог језика без већих проблема, чак и ако са учењем тог језика почну касније (Hyltenstam, 1992; Long, 1990; Svartholm, 1993). Међутим, ако је развој првог језика на неки начин спречен, велика је вероватноћа да се ни први ни други језик неће у потпуности развити (Cummins, 1984; Johnson, Newport, 1989).

#### 4.5. Усвајање језика

У анализи језичке структуре доминирају два приступа. Један потиче из неурологије и назива се "сензомоторним". Он концептуализује језик према дисоцијацији између разумевања и продукције. Овакво разликовање давно је препознато у физичкој раздвојености делова коре који су првенствено задужени за пријем и разумевање поруке (Верникеова област у левом постериорном темпоралном режњу) од оних повезаних са изражавањем (Брокина област у левом фронталном оперкулуму). Други је лингвистички, којим се језичка компетенција анализира преко различитих нивоа своје функционалне организације: фонолошког, семантичког, граматичког или прагматског. Ова два приступа су се у почетку развијала у оквиру посебних области, да би се у неком моменту почели користити комбиновано, усмеравајући даље правце истраживања, као и теорије (Krstić, 2008).

Да би се говор и језик могли развити у јединствен неуролингвистички ситем дете мора да овлада елементима говора и језика као што су супрасегментна структура говора, фонолошка, лексичка, граматичка, синтаксичка и семантичка. Њихов развој помажу многи неуролошки, биолошки и психолошки фактори као што су одређене структуре ЦНС система, вербално памћење и когнитивни потенцијали са једне стране и безбројне говорне стимулације из дечијег окружења, с друге стране.

Изучавање процеса учења говора код деце показало се једном од најзанимљивијих, најважнијих и најсложенијих грана лингвистике последњих година. Истраживања усвајања језика могу помоћи у разумевању језика у целини.

*Произвођење, разумевање, подражавање* . "Усвајање језика" укључује две различите вештине: способност да се говор спонтано производи и способност да се разуме говор других.

Када се разматра учење језика, поставља се питање везе између произвођења и разумевања језика. Постоје три могућности. Традиционално, гледиште сматра да разумевање увек претходи произвођењу: нужно је да деца разумеју неку реч или граматичку конструкцију пре него што почну да је користе.

Међутим, има све више доказа да се не остварује увек тај једноставни однос. Произвођење може да претходи разумевању, или оба процеса могу бити тако блиско повезана да се одвијају паралелно. Несумњиво, има много доказа који потврђују да деца производе неку реч или конструкцију без претходног разумевања.

Сматра се да је подражавање посебна вештина у усвајању језика- многа деца проводе доста времена имитирајући оно што су њихови родитељи управо рекли. То је најоучљивије када се уче нови гласови или лексичке јединице, али се показало да је подражавање важно и за развој граматике. Деца често подражавају реченичне обрасце које не могу спонтано да произведу, а престану да их имитирају онда када почну да их користе у говору- што претпоставља да је подражавање нека врста "моста" између разумевања и спонтаног произвођења.

#### 4.5.1. Теорије о усвајању језика

*Подражавање.* О усвајању језика дуго се мислило као о процесу подражавања и поткрепљења.

Обично се сматра да деца уче да говоре тако што имитирају исказе које око себе слушају и што своје одговоре учвршћују понављањем, исправкама и осталим реакцијама одраслих. Тај принцип не може објаснити све чињенице о језичком развоју. Деца доста опонашају у учењу гласова и речи, али се само мали део њихове граматичке способности може објаснити на тај начин. У прилог овој критици обично се користе две врсте доказа- једна заснована на типу језика који производе деца, а друга на ономе што она не производе.

Усвајање језика је више ствар сазревања него подражавања (Кристал, 1996).

*Урођеност.* Шездесетих година прошлог века, тврдило се да деца поседују урођену способност за језички развој: људски мозак је "спреман" за језик у том смислу да кад се деца изложе језику, аутоматски почињу да функционишу одређени општи принципи за откривање и структурирање језика. Ти принципи чине дечји "механизам за усвајање језика" (МУЈ); Или LAD- Language Acquisition Device. Неки аутори су тврдили да МУЈ децу снабдева знањем језичких универзалија, као што су постојање реда и врсте речи; други су сматрали да он даје само опште поступке за откривање начина како се језик учи. Сви заступници ове теорије се слажу да је потребна нека таква концепција да би се објаснила необична брзина којом деца уче да говоре и велика сличност у начину усвајања граматичких образаца код различите деце у различитим језицима.

Показало се да је тешко детаљно формулисати својства "механизма за усвајање језика". У међувремену појавила су се и алтернативна објашњења процеса усвајања језика.

*Когниција.* Главно алтернативно објашњење тврди да се усвајање језика мора посматрати у контексту дечјег интелектуалног развоја. Језичке структуре појавиће се само ако постоји већ оформљена сазнајна основа – на пример, пре него што деца буду у стању да користе структуре за поређење, она морају

претходно да имају развијену концептуалну способност изрицања одговарајућих судова о величини.

Најутицајније објашњење проистиче из модела когнитивног развоја које је предложио Жан Пијаже. Сprovedено је неколико контролисаних студија да би се испитала веза између фаза когнитивног развоја који је предложио Пијаже и појаве језичких вештина.

Везе су се најјасније показале током најранијег периода учења језика (до 18 месеци), а односиле су се на развој оног што је Пијаже назвао сензомоторном интелигенцијом, кад деца конструишу менталну слику света објеката који поседују независну егзистенцију.

Тешко је показати прецизне корелације између специфичних когнитивних понашања и језичких својстава у том раном добу. Питање је врло спорно и усложњава се уколико деца постају језички и когнитивно свеснија (Кристал, 1996).

Nelson(1993, према Tomić,2003) је развио користан преглед основних теоријских становишта који се односе на развој језика који је класификовао у шест категорија:

- *Теорије биолошког сазревања* које повезују усвајање језика са унутрашњим процесом сазревања структура мозга (Marshall, 1981).

- *Лингвистичке теорије* које су заправо суб категорија биолошких теорија у смислу да оне заступају тезу да људи имају биолошки заснован развој језика који је само подстакнут окружењем (Чомски, 1965, 1981, Пинкер, 1987).

- *Бихејвиоралне теорије* које се фокусирају на мерљиве аспекте језичког развоја и механизме преко којих деца уче да продукују ове функционалне јединице вербалног понашања (Skinner, 1957).

- *Когнитивистичке теорије* (Пијаже, 1926) које сугеришу да је језички развој део когнитивног развоја и због тога зависи и обликован је од стране општих когнитивних структура.

- *Теорије информационог процесирања* које су суб категорија когнитивистичких теорија, и баве се процесима које подржавају когнитивни чин који чине кодирање, репрезентацију, манипулисање и чување лингвистичких стимуланса.



- *Теорије социјалне интеракције* које сугеришу да је језик социо-културно оруђе које се развија из процеса социјалне интеракције као резултат људске мотивације да улази у контакте са другима и да на тај начин развија селф концепт (Виготски 1962, Брунер 1968, према Томић, 2003).

Теорије социјалне интеракције сугеришу да деца уче да говоре и комуницирају када имају разлог за то, као и да контекст у коме се налазе има одлучујућу улогу на избор језичких структура које користе. Главне смернице које сугерише теорија социјалне интеракције су:

- Језик се развија не зато што је условљен унутрашњом лингвистичком компонентом, или је подстакнут принципом поткрепљења, већ зато што су људска бића природно мотивисана да улазе у интеракцију и да тако развијају концепт о себи и другима.

- Значајне компоненте развоја нису апстрактне лингвистичке или когнитивне структуре, нити конкретна вербална понашања, већ су то пре феномени свесних симболичних говорних чинова, њихова комуникациона функција, и њихове консеквенце за учеснике конверзације.

- Усвајање језика се дешава у дијадном односу, током интеракције која је мотивисана дететовом потребом да развије концепт о себи и да улази у социјалну интеракцију са осталима.

- Родитељи и други партнери у конверзацији значајно доприносе процесу усвајања језика тако што модификују своју језичку подршку и прилагођавају је дететовом нивоу језичког развоја (Nelson, 1993, према Griffiths, 2002; према Сретенов, 2008).

#### 4.5.2. Усвајање језика код деце

*Прелингвална фаза* је период комуникације који претходи појави говора код деце. Много пре појаве првих речи дете развија способности које га воде ка говору. Ову фазу карактерише одсуство "праве"говорне продукције. Значајни процеси се одвијају у оквиру фонетског развоја, сазнајног напредовања и развоја ране превербалне комуникације у току прве године живота.

*Лингвална фаза* је период активне употребе језика. Почиње појавом првих речи (у просеку на узрасту око 1.године) и траје до потпуног овладавања фонетиком, граматиком и синтаксом датог језика. Лингвална фаза почиње онда када је дете први пут свесно употребило реч. Прве речи употребљавју се у функцији исказа (често се називају *холофразама*) са широком поруком, које одрасли обично исказују реченицама.

Усвајање језика се код деце одвија у три главне области: произвођењу (артикулацији) гласова, перцепцији говора и говорној интеракцији (Кристал, 1996).

Прелингвална фаза обухвата период између рођења и 12 месеци и састоји се из неколико развојних фаза:

Фаза I (0-8 недеља) основни биолошки шумови.

Фаза II (8-20 недеља) гукање и смех.

Фаза III (20-30 недеља) гласовна игра.

Фаза IV (25-50 недеља) брбљање.

Фаза V (9-18 месеци) мелодични искази.

*Перцепција говора.* Сасвим мала новорођенчад показују необичан распон аудитивних способности. Аудитивна способност за разазнавање извесних парова самогласника или сугласника присутна је око четврте недеље и постаје све префињенија у каснијим месецима. Деца у зачуђујуће рано доба почињу са аудитивном дискриминацијом.

*Разумевање говора.* Одојчад почиње да реагује на значења различитих тонова гласа између другог и четвртог месеца живота ( на пример на љутите, умирујуће или веселе гласове). Од око шестог месеца различити искази почињу да се везују за одговарајуће ситуације или показивање прстом као одговор на питања. Препознају се појединачне речи или основни одговори (нпр. не). Пред крај прве године, деца разумеју неколико речи. У једном истраживању, од осморо деце шесторо деце је дало јасне доказе да разуме двадесетак речи крајем прве године, а једно дете је разумело шездесет речи (Benedict, 1979, према Kristal, 1996). Месец дана испред појаве првих изговорених речи се јавља ова способност разумевања.

*Говорна интеракција.* Од тренутка рођења мајка држи дете испред себе и говори му – упркос чињеници што зна да оно још не поседује никакав језик. Мајке имају инстинкт да рано подстакну комуникацију користећи се као стимулусима – најранијим биолошким шумовима. Мајка је спремна да исказима детета припише намере и да их угради у разговор- што иначе не чини са његовим невербалним активностима као што су покрети главом или махање руком. Основе разговора почињу током тих раних интеракција. Мајка користи велики број питања, поздравља дете, дуго разговара са дететом. Циклична схема говора и ћутања антиципира базичну структуру каснијих разговора. Бебе између 8. и 9. месеца покушавају да привуку пажњу одраслих природном гестикулацијом. Са појавом прве речи одојчад су посматрањем и вежбањем, научила доста о томе шта је разговор и како да учествују у њему.

*Фонолошки развитак.* Развој гласова код детета обухвата две фразе: прва фаза обухвата спонтано дечје гласање, док друга обухвата степенасто усвајање гласова говора језичке околине у којој дете живи и повезана је са лингвистичким развојем. Чини се да деца савлађују формалне обрасце интонације доста рано, али њихова свест о различитим значењима које ти обрасци преносе развија се до периода адолесценције.

*Граматички развитак.* У раној фази граматичког развоја јављају се појединачне речи, краћи или дужи искази. Ови рани искази функционишу као да су реченице. Ти искази не поседују дистинктивни граматички облик, али употреба прозодије и гестова преноси снагу датог реченичког типа (холофразе). Око 2. године производе се реченице од три или четири речи. Својство говора у 4. години је уклањање граматичких грешака. Неки аутори сматрају да се граматичко учење завршава у петој години. Међутим, усвајање појединих типова сложенијих граматичких конструкција одвија се и током 10. и 11. године живота.

*Семантички развитак.* Усвајање језика у првим месецима код деце карактерише учење вокабулара. Мала деца брзо граде вокабулар у оквиру неколико семантичких поља. Око 2. године говорни вокабулар је већи од 200 речи. Током 3. године долази до импресивног повећања обима вокабулара. Око 6. године, деца уочавају двострука значења и фигуративне изразе. Семантички

развој наставља се током школског периода и траје кроз читав живот одрасле особе.

*Прагматски развитак.* Генерално, прати развој социјалне когниције и представља њен битан део. Данас многи сматрају да интенција ка комуникацији има значајну улогу у овладавању практично свим аспектима језичке компетенције (Tomasello, 2003). Дететова способност да учествује у конверзацији јавља се између 2. и 4. године. Између 3. и 5. године, деца знају како треба прикладно одговарати. Изучавање конверзације код мале деце показује да су многе интерактивне способности одраслих већ присутне пре поласка у школу.

#### 4.5.3. Усвајање знаковног и говорног језика код глуве и наглуве деце

Језик знакова је први језик који усваја дете глуво дете. То је природан, потпун језик који детету омогућава успешну комуникацију. За разлику од говорног језика, језик знакова омогућава детету да рано комуницира са родитељима и особама из околине.

Фактор лингвистичке компетенције је важан, за развој говорних способности код глувог детета. Глувој и наглувој деци која имају добру лингвистичку основу у језику знакова, усвајање говорног језика не представља тежак задатак (Soleša-Griјak, 2010).

Психолингвистичка истраживања на подручју усвајања знаковног језика код глуве деце глувих родитеља, указују да је процес усвајања знаковног језика упоредив и врло сличан усвајању језика деце без оштећења слуха (Bradarić-Jončić, 2000).

Глува деца која су од најранијег узраста изложена искључиво знаковном језику пролазе кроз исте основне степене усвајања језика као чујућа деца која уче да говоре у свом окружењу (Bonvillian, Folven, 1993; Drasgow, 1998; Hoffmeister, Wilbur, 1980; Meier, 1991; Жикић, 2002).

"Да би се на правилан начин могао проучавати развој говора слушно оштећене деце, као и одступања која се у том развоју јављају, мора се познавати развој говора чујуће деце. Једино се на тај начин могу открити и разумети све

пратеће појаве слушног оштећења и њиховог утицаја на процес развоја говора" (Ђоковић, 1997).

Природан процес говорно-језичког развоја одвија се под утицајем говорно-језичког окружења.

У усвајању језика, особама оштећеног слуха доступна су два језичка облика: знаковни и говорни језик. Различити су начини усвајања и употребе та два језика (Pribanić, 2004).

Језичко искуство појединца зависи од великог броја чинилаца, као што су родитељска преференција одређеног језичког модалитета (знаковног или говорног), ставова саветника кога родитељи изаберу и могућностима избора начина рехабилитације и едукације.

Без обзира на први језик који ће глуво дете усвојити, чињеница је да оно мора да научи да чита и пише у конвенционалној ортографији и мора постићи одређени степен компетенције у говорном језику.

Истраживања су показала да рано усвајање знаковног језика не интерферира са учењем говорног језика, већ напротив, подстиче га (Sacks, 1991).

За глуву децу чујућих родитеља први језик биће говорни језик. Ако чујући родитељи изаберу знаковни језик, он неће бити усвајан на исти начин као код глуве деце глувих родитеља.

Чујући одрасли, уз знаковни језик истовремено употребљавају говорни језик, а поред тога њихова вештина емисије и рецепције знаковног језика често је непотпуна и има јак утицај структуре говорног језика.

Комуникација на знаковном језику неће почети све док се не спроведе дијагностичка обрада малог глувог детета, тако да ће постојати иницијално закашњење у усвајању знаковног језика. Глува деца чији је први језик био говорни вероватно ће касније у животу, делимично или потпуно усвојити и знаковни језик (Pribanić, 2004).

#### 4.6. Знаковни језик као природан језик

Једна од главних карактеристика природног језика је чињеница да се развио кроз време, кроз коришћење у заједници. Природни језици, који укључују знаковне језике које користе глуве особе у различитим нацијама или културним групама за *дневну* комуникацију, одржавају комплексност структуре и функције које су потребне за дубљу комуникацију (Petitto, 1994). Изложеност знаковном језику доноси са собом могућност за интеракцију са заједницом корисника који су флуентни у том језику ( Jackendoff, 2002).

Значај заједнице корисника језика знатно је већи од саме чињенице да дете има са ким да разговара. Континуирано коришћење језика у свакодневној комуникацији кроз генерације, један је од главних чинилаца који малој деци чине природне језике лакима за учење, без обзира на то у којој се језичкој заједници на свету роде (Daniels, 2001). Ово коришћење језика идентификовано је као механизам кроз који природни језици регулишу свој ниво комплексности, на начин да се рефлектује стварни потенцијал људског ума.

Бројна истраживања лингвиста указују да природни језици пролазе константне промене. У периоду мањем од једног века, бројне су енглеске речи постале архаичне, а додате су многе нове речи. Знаковни језици слични су и мењају се врло брзо кроз генерације (Frishberg, 1976, према Mahshie, 2007).

С обзиром да се природни језици развијају како их људи користе, од својих почетака прилагођени су ограничењима и способностима људских механизма за комуникацију. Непрестано се регулишу, кроз непрестану употребу – тако да се нови елементи и конструкције које се појављују модификују према ономе што лингвисти називају већом "природношћу". Природни знаковни језици, као и говорни језици, пролазе кроз фонолошке и морфолошке процесе који одржавају језичке структуре унутар оквира који могу бити лако и адекватно произведени .

До сада је описано неколико стотина различитих знаковних језика, који се могу, као и сви други знаковни језици, усвајати као матерњи језик (на пример: од глувих родитеља) или учити као страни језик (у комуникацији са глувима) (Polovina, Dimić, 2009).

Студије у оквиру бројних језика, укључујући и знаковни језик, бавиле су се децом у окружењима где им је природан језик онемогућен, тј. где је њихов одрасли језички модел на неки начин недовољан, осиромашен или не задовољава параметре природног језика.

Деца стварају своју сопствену верзију језика или систем гестова који је последнији карактеристикама природног језика од језичких информација које су примили (Mahshie, 2007).

Чујућа и глува деца поседују капацитет за потпуно усвајање природног језика и то им треба што раније омогућити. Глува деца која су присиљена да сама стварају свој знаковни језик, пролазе од почетка читав развојни пут *нативизације* коју је кроз историју прошао њихов национални знаковни језик, као и било који други национални језик у људској заједници (Bradarić-Jončić, 2000).

Када се глувој деци презентују вештачки системи знакова или непотпуни модели знаковног језика (ASL), њихова производња гравитира даље од већине вештачки наметнутих, серијских карактеристика ових система утемељених на говору према укључивању просторних карактеристика које су део природног знаковног језика (Livingston 1983; Johnson, Newport, 1989). То се догађа чак и када деца немају "модел" у природном знаковном језику – што је врло јак доказ да су природни језици регулисани сами по себи на такав начин да се могу уклопити у дечје механизме за перцепцију и продукцију језика.

Искуства из Шведске и Данске указују, на основу информација о важности природног језика у процесу усвајања, да рани пренос визуелног језика глувој деци чујућих родитеља, садржи две важне компоненте: а) родитеље, браћу и сестре и друге који учествују у процесу учења знаковног језика; б) глуву децу и одрасле који су већ део заједнице људи који користе знаковни језик као свој примарни начин директне комуникације, лицем у лице.

Ова концепција је веома важна за родитеље. Родитељски напори, да осигурају дететов рани језички, когнитивни и социјални развој омогућавањем учења природног знаковног језика (без обзира на то да ли ће говорни језик на крају постати доступан модалитет) ослобађају родитеље притиска да морају детету бити једини језички модел (Mahshie, 2007).

Petitto (1988,1991,1994,2001б) се интензивно бавила студијама о усвајању говорног и знаковног језика. Посматрала је разноврсне групе деце у различитим породичним језичким срединама:1) деца која чују, а изложена су првенствено говорном језику; 2) деца која чују, а изложена су првенствено знаковном језику; 3) деца која чују, а изложени су и говорном и знаковном језику; 4) глува деца изложена знаковном језику (Petitto,Bellugi,1988; Petitto, Marenette,1991; Petitto, Katerelos, Levy, Gauna, Tetreault, Ferraro, 2001б).

Ова деца живела су у породицама где је био коришћен један или више следећих природних језика: говорни енглески, говорни француски, амерички знаковни језик и Langue de Signes Quebequoises или LSQ (језик француско-канадске заједнице глувих).

Претпоставља се да би требале постојати основне разлике у временском периоду, редоследу и садржају усвајања говорног, за разлику од знаковног језика.

Petitto, истиче, да независно од тога ком су од четири језика (два знаковна, два говорна) била изложена деца из њене студије, сва су она остварила иста језичка постигнућа у приближно исто време (вокално и мануелно брбљање; прва реч и први знак; први изрази од две повезане речи и два повезана знака; итд.)

Значајно је истаћи да су чујућа деца у породицама у којима су користили говорни и знаковни језик достигла све кључне језичке моменте и у знаковном и у говорном језику унутар истог временског периода, упркос радикалним различитостима у модалитетима језика (Baker, Van den Bogaerde, 2008).

Као додатак очигледној чињеници да се говорни и знаковни језици значајно разликују у смислу производње и перцепције, постоје исто тако и важне различитости између језика истог модалитета. Petitto, истиче да је знак за "шољицу" другачији у ASL-у од онога у LSQ. У првом је знак врло иконичан – изгледа као да неко држи шољицу – док је у другом апстрактнији. Упркос томе, сва су деца усвојила овај концепт у истом временском периоду, и није забележено да је дошло до застоја у усвајању језичких концепата због степена тежине производње знака или његове иконичности.

Према мишљењу многих научника, ова студија негира основне претпоставке о биолошком примату говорног језика, указујући на то да људски мозак не преферира један модалитет на штету другог (Mahshie, 2007).



Људски мозак програмиран је за усвајање језика, без обзира на модалитет у којем се он остварује.

#### 4. 7. Усвајање знаковног језика

Глуве бебе којима се пружа могућност усвајања знаковног језика као првог језика, развијају комуникацијске вештине примерене свом менталном и хронолошком узрасту, по фазама и постигнућима врло сличним чујућој деци, за разлику од глуве деце којима је говорни језик први језик који усвајају, и у ком значајно заостају у свим фазама говорно-језичког развоја.

Глуве бебе пролазе у усвајању знаковног језика исте фазе, истим редоследом, у исто време и с истим типичним обележјима, као и чујућа деца која усвајају говорни језик ( Morford, Mayberry, 2000; Morgan, Woll, 2002; Mason, Rowley, Marshall, Atkinson, Herman, Woll, Morgan, 2010).

Petitto, Marenette (1991) указују да и глуве бебе брбљају на свом знаковном језику, користећи ограничен број облика шаке, који касније постају делови првих речи у знаковном језику. Поређења истраживања брбљања у различитим знаковним језицима показују да су први облици шаке који се јављају код малих глувих беба, шаке Г, О, Б, Ц, С, 5 ( Maestas у Moores, 1980; Petitto, 1995; Sutton-Spence, Woll, 2003).

Petitto, Holowka, Sergio, Ostry (2001a) су тумачили покрете руку, чујућих беба глувих родитеља и уочили да бебе производе покрете рукама које садрже специфичне обрасце природног језика. То је тзв. тихо брбљање.

Аутори Fernandez-Viader, Segimon (2004) су испитивали појаву првих облика шака у LSC- Catalan Sign Language- Llengua de signes catalana (каталонском знаковном језику) и анализирали грешке које су направљене у првим облицима шаке две девојчице на узрасту од 15-24 месеца, којима је LSC први језик. Аутори су покушали да утврде може ли се усвајање првих облика шака које су утврдили Boyes-Braem и McIntire у ASL-у, наћи и код деце која користе LSC. Деца су снимана у познатом окружењу, у интеракцији са мајком у свакодневним ситуацијама, храњења, играња, цртања, причања прича. Сваки снимак траје укупно 45 минута.

Анализирани су облици шаке које су деца изводила. За сваки облик шаке узет је у обзир тачан број извођења. Посматране су грешке у дечјим продукцијама. Посматране су грешке које се чине карактеристичним за почетак знаковне комуникације. Утврђена је присутност већине облика шака, иако се један од њих не може наћи у LSC-у (облик шаке C). По мишљењу аутора, то је последица секундарних чинилаца (природе повратне информације). Резултати истраживања указују на анатомску условност почетака усвајања знаковног језика.

Bonvillian, Orlansky, Novack (1983) испитивали су знаковни језик и моторички развој 11 деце глувих родитеља у временском периоду, дужем од 16 месеци. Деца су први препознатљив знак (гест) произвела са 8 и по месеци, десети знак са 13, 2, а своју прву комбинацију знакова са 17 месеци.

Нека истраживања показују да се прва реч у знаковном језику појављује 2-3 месеца раније него у вокалном језику, на узрасту од 9 и или 10 месеци (Hoffmeister, Wilbur, 1980; Bonvillian, Orlansky, Novack, 1983; Meier, Newport, 1990; Bonvillian, Orlansky, Folven, 1994; Tomaszewski, 2001).

Подаци које су у свом истраживању добили Anderson, Reilly (2002) указују на изузетну сличност првих знакова и речи у ASL (америчком знаковном) и енглеском говорном речнику (Anderson, 2006).

Mayberry, Squires (2006) указују да глува деца на узрасту од 12 месеци продукују првих 10 знакова, 50 знакова продукују са 20 месеци.

У фази једночланих исказа глува деца користе такође изоловане знакове односно речи – именице или глаголе као и чујућа деца (на пример: *мама, тата, беба, јести, пити, млеко, лопта, нас...*)

Launer (1982), Erting, Prezioso, O'Grady Hynes (1990) указују како глуве мајке, понекад померају или држе руку свог глувог детета у циљу формирања одређеног знака.

Morgan, Barrett-Jones, Stoneham (2007) су анализирали укупно 1018 знакова, у природној интеракцији глуве деце узраста од 19 – 24 месеца са њиховим глувим мајкама. У продукцији првих знакова, деца су правила грешке у првим облицима шака, супституције, и често су понављала исте знакове.

На почетку усвајања знаковног језика глуве бебе праве сличне грешке у продукцији знакова, као и чујућа деца у артикулацији гласова у говорном језику.

То су најчешће: супституције, омисије, дисторзије херема ( Lane, Hoffmeister, Bahan, 1996).

Marschark (1993) указује на брже богаћење речника у усвајању знаковног језика (али само до фазе двочланих исказа), како код глуве, тако и чујуће деце глувих родитеља.

Ове предности се објашњавају, са једне стране, чињеницом да је глувим бебама језичка активност родитеља, као и њихова сопствена језичка активност у потпуности перцептивно доступна, а с друге стране, чињеницом да моторика мускулатуре руке раније сазрева од мускулатуре говорних органа.

Petitto, Marenette (1991) истичу да у усвајању знаковног језика, глува деца у исто време почињу користити двочлане исказе, као и чујућа деца. Значења која се исказују тим двочланим исказима су слична по врсти и редоследу јављања као и код чујуће деце.

Глува деца (најчешће чујућих родитеља) која почињу да уче знаковни језик после критичног периода за усвајање језика (до краја 5. године живота), имају просечно лошија језичка знања у знаковном језику .

Њихова језичка знања су слабија и од изворних говорника и оних који су рано почели учити знаковни језик, па чак и од оне наглуве или касније оглувеле деце која су га учила као други језик, са стандардно усвојеним вокалним језиком као првим језиком (Lane, Hoffmeister, Bahan, 1996). Показало се да тој деци треба више времена да идентификују знак, праве више грешака у понављању реченица, теже препознају и користе граматичке облике.

#### 4.7. 1. Критичан период за усвајање и учење знаковног и говорног језика

Идеја критичног периода заснована је на хипотези да постоји ограничен период у развоју мозга када мозак има снажну предиспозицију за усвајање језика. За време овог биолошки одређеног раздобља, мозак деце јако добро реагује на било које језичке подражаје из околине. Деца усвајају језик природно, кроз излагање и интеракцију, када нема ограниченог приступа и када их није потребно посебно подучавати (Krashen, 1981; Mayberry, 2002).

Ово рано природно усвајање језика неки аутори сматрају нужним предусловом за постизање потпуне језичке флуентности код деце, што такође утиче на њихове когнитивне способности и њихову способност за учење других језика (Bochner, Albertini, 1988; Fischer, 1998; Plaza-Pust, 2005a). Ако језик усвоје након овог периода, њихова способност учења језика биће смањена. Адолесценти и одрасли се више не могу ослонити на урођене механизме који тако добро функционишу код млађе деце (Grimshaw, Adelstein, Bryden, MacKinnon, 1998).

Природно усвајање језика поступно постаје свеснији и захтевнији процес кроз време, јер се информације у мозгу "потхрањују" на други начин. Lenneberg (1967) тврди да је ова "латерализација" (придавање функција двома можданим "хемисферама") спор процес који почиње око друге године живота а завршава се око раздобља пубертета. Krashenovi (1973) радови упућују на то да развој латерализације започиње врло рано и завршава се на узрасту до пете године (иако се развој наставља и након пубертета) (Fischer, 1998; Kuhl, Conboy, Padden, Nelson, Pruitt, 2005; Van Staden., Badenhorst, Ridge, 2009).

Brown (1980, према Mahshie, 2007) наводи друге чиниоце који могу утицати на оптимално раздобље усвајања језика, укључујући и моторичке вештине (физичка координација) и когнитивни развој, који се брзо развијају у ранијем периоду живота а спорије након пубертета .

Поставља се питање: "Ако дете рано примарно изложимо знаковном језику, хоће ли оно пропустити "критичан период" за усвајање говорног језика? (Mahshie, 2007).

Разлика између усвајања и формалног учења језика је кључна у дискусији о критичном периоду за учење првих и других језика (Svartholm, 1993).

Појам усвајања језика односи се на подсвесни процес којим деца усвајају први језик, док се учење, у овом контексту, односи на свесни процес којим се разумевају једноставна граматичка правила и друге чињенице о томе како језик функционише. Krashen (1981) тврди да се ове две врсте знања "потхрањују" посебно у мозгу, и да се само усвојеним језиком можемо аутоматски и спонтано служити.

У случајевима када глуво дете има могућности, (с обзиром на степен оштећења слуха) да усвоји говорни језик природно, кроз свакодневне процесе и

интеракцију, учење говора кроз понављања, повратне информације, исправљање и објашњавање од стране учитеља не може се назвати процесом "усвајања". Ако је оштећење слуха такво да, са или без амплификације, то дете мора свесно учити говор кроз рехабилитацију и едукацију, онда је тај процес знатно другачији од других процеса усвајања језика код деце. Ово подучавање деце која имају врло слаб или никакав приступ говорном сигналу и говорним вештинама, научници који се баве говором у Шведској сматрају више интелектуалним задатком меморисања него задатком учења језика (Svartholm, 1993). Због тога се сматра да не спада у подручје критичног периода јер се примењује на усвајање првог језика. Оно што се сматра кључним за развој говора је когнитивна спремност и мотивација за задатак учења.

Стручњаци који су имали искуства са глувом децом која су рано изложена знаковном језику, верују да ће она деца која ће усвојити језик, природно, учинити то природно путем слуха, чак и ако им се у дужем временском периоду обраћа на знаковном језику. Велики број глувих родитеља у свету виде да њихова наглува деца имају контакт са људима који им се обраћају путем говорног језика.

Велики је број чујућих родитеља (без обзира на то да ли уче знаковни језик или не) склон томе да се говором обраћа својој глувој деци, и да у породици разговарају међусобно и са чујућом децом. Модели говорног језика су свуда. Када деца имају добре остатке слуха и реагују на говор, чујући одрасли из њиховог окружења користе се с таквом децом говором у различитим контекстима.

Студије ране интеракције мајке и детета показује да се већина ране комуникације родитеља са децом састоји од "аутоматских" реакција које потврђују напоре деце да комуницирају (Bouvet, 1990). Другим речима, ако се дете почне вербално изражавати, родитељи ће то пратити, подстичући вербалну комуникацију.

Long (1990) описује "осетљив период" за време ког чујућа деца могу лако усвојити и дуги језик, тврдећи да, ако особа која учи други језик жели да усвоји изворно изговарање другог језика, излагање том језику треба започети пре шесте године. Long такође тврди да се усвајање морфологије и синтаксе (начин на који језик повезује речи и делове речи како би се створило значење) треба одвијати на

узрасту између шесте и петнаесте године како би дете усвојило потпуно изворно знање у овим подручјима.

Поставља се питање: у приступима који се заснивају искључиво на раним настојањима да се дете научи говорном језику, да ли ће то дете пропустити "критичан период" за усвајање било ког првог језика?

Ово је питање које су поставили шведски лингвисти и психолози који су били забринути због строгог орализма који је у Шведској дуго преовладавао. Ако се пропусти критичан период због тога што смо дете изложили само говору, ризикује се да нека деца, која имају ограничен или никакав приступ говорном сигналу, не развију никакав рани језик (осим можда идиосинкратичких система које су саставили како би се сналазили у свакодневном животу). Компетенција у знаковном језику коју усвоје кад су му једном изложени биће знатно мања зависно од узраста на коме је усвојен (Johnson, Newport, 1989; Hyltenstam, 1992; Mayberry, Lock, 2003). Овај недостатак компетенције раног првог језика, за који је доказано да претходи усвајање било ког другог језика, резултује тиме да деца пролазе кроз сопствено образовање као "полујезична" (Cummins, 1984).

Ако дете у периоду критичном за усвајање језика нема могућности квалитетног усвајања језичког система, путем којег ће кроз социјалне интеракције развијати когнитивне вештине служења језиком, тада ће његова постигнућа током усвајања првог језика у каснијем добу, као и у учењу другог језика, бити слабија. Уколико особа има низак праг језичких знања у оба језика, непознаје довољно (до нивоа уобичајеног за особу с усвојеним стандардом првог језика), ни први ни други језик, говоримо о појави *семилингвизма* или *полујезичности*, који се нужно негативно одражава и на образовна постигнућа (Bhatia, Ritchie, 2005).

Дете које је кроз интеракције с околином током критичног периода за усвајање језика утврдило темеље првог језика, развило је когнитивне способности које ће му омогућити трансфер стечених језичких знања приликом учења другог језика, под претпоставком да је у довољној мери изложено другом језику и да поседује мотивацију за његово учење.

Ова сазнања објашњавају и разлике у језичким знањима глуве деце глувих и чујућих родитеља. Глува деца глувих родитеља успешнија су у усвајању језика чујуће заједнице јер учење другог језика започињу на добро утврђеним основама

првог/матерњег (знаковног) језика, који је својом структуром прилагођен визуоспацијалном модалитету перцепције говора (Šegota i sar., 2010).

Глува деца која у критичном периоду за усвајање језика немају могућност квалитетних интеракција с околином какве им омогућава знаковни језик, већ и у знаковном језику и у говорном језику чујуће заједнице постижу низак праг језичких знања, предодређена су за семилингвизам и све штетне последице које он оставља на целокупан дететов развој и његова академска постигнућа.

Глува деца која почињу да уче знаковни језик након критичног периода за усвајање језика, просечно слабије владају знаковним језиком од изворних говорника и оних глувих који су рано почела да уче знаковни језик, па чак и од оне наглуве или касније оглувеле деце која су га учила као други језик, са стандардно усвојеним говорним језиком као првим језиком.

#### 4. 8. Врсте знаковних језика

Као резултат језичких промена, и због независног развоја у различитим деловима света, не постоји један једини знаковни језик.

Постоји велики број знаковних језика (амерички, француски, италијански, дански, руски...). Они нису међусобно разумљиви. Различити знаковни језици користе различите знакове и различита правила за грађење знакова и структуру реченице. Чак и у оквиру једне области у којој се употребљава исти говорни језик разлике могу бити толико велике да искључују узајамно разумевање - на пример британски и амерички знаковни језик (BSL и ASL) (Reagan, 2000).

Прави знаковни језик, као што је амерички знаковни језик – ASL-American Sign Language (Wilbur, 1987; Stokoe,1993; Emmorey, Reilly, 1995; Valli, Lucas, 2000), британски знаковни језик, – BSL- British Sign Language (Kyle,Woll,1985; Morgan, 1999; Sutton-Spence,Woll, 2003), италијански знаковни језик- Italian Sign Language- Lingua italiana dei segni – LIS (Volterra, 1987), шведски знаковни језик- SSL-Swedish Sign Language- (Svenskt teckenspråk or STS) (Ahlgren, 1994; Nilsson, 2004) прави су природни језици са свим обележјима језика. Прави знаковни језик потпуно је независан од говорног језика, њиме је могуће комуницирати без употребе говорног језика и њега преферирају рано оглувеле особе.

Кристал (1996) истиче да постоји могућност да се у оквиру једне говорне заједнице редовно користи неколико знаковних језика. У најширој употреби су појмовно засновани системи који су се природно развили међу глувима и назив "знаковни језик" углавном се односи на њих - као што су амерички знаковни језик, британски знаковни језик, дански знаковни језик итд.

Најбоље проучен знаковни језик је ASL, који је био предмет проучавања лингвиста, антрополога, психолога, социолога (Gardner, 1969; Friedman, 1977; Damasio, 1986; Corina, 1999, према Жикић, 2002).

ASL (American Sign Language) је прави језик, са својом фонологијом, фонетиком, синтаксом, морфологијом, лексиконом, који може да се пореди са говорним језицима. ASL има већину критеријума језика: продуктивност, измештање (премештање), прагматичку разноврсност, излагање знаковним подацима, замена улога између онога који се обраћа и онога коме се обраћа, аутокорекцију "говорника", металингвистичку димензију ( McNeill, 2000; Messing, Campbell, 1999).

Messing, Campbell (1999) истичу да у САД, поред ASL постоји више визуелних комуникативних система: мануелно кодиран енглески- Manually Coded English ( МСЕ систем који су "створили едукатори да би учинили видљивом морфосинтаксу енглеског"), контактано означавање (контактни систем између глувог течног означавања и онога који чује, а познаје ASL или МСЕ као други језик), спеловање прстима (систем у коме знак стоји уместо слова алфабета), симултана комуникација (бимодални систем у коме се порука симултано презентује и говором и визуелним модалитетима) и знаковног језика (систем облика шаком и њихових позиција који треба да учини видљивим звуке говорног језика).

Кад један знаковни језик стекне велику популарност и почне широко да се употребљава, у њему се појављују дијалекти и варијетети, као што се то догађа и у говорном језику. Овакве варијације могу се видети у ASL, којим се сада користи више од пола милиона глувих, од којих га многи употребљавају као матерњи језик.

Неки варијетети су регионалног порекла, али многи други своје постојање дугују старосном добу у коме је знаковни језик научен и друштвеним факторима-



као што су окружење у кући (у случају да су родитељи глуви) и формално образовање оног ко се користи знаковним језиком (Kristal, 1996).

Утицај говорног језика заједнице на језик заједнице је још један значајан фактор. Изгледа да код глувих у Америци постоји један дијалекатски континуум, што је вероватно универзалан феномен. На једном крају тог континуума ASL, налазе се варијетети који не показују утицај говорног језика, а на другом варијетети на које су у знатној мери утицале карактеристике говорног енглеског језика – нарочито његов ред речи.

Постоји и неколико пицин-варијетета знаковног језика. Пидин знаковни језици еволуирају на исти начин као и говорни пицин језици (Ann, 2001).

Кад се упореде различити знаковни језици, показују се јасне структурне разлике. У једном проучавању кинеског знаковног језика (CSL- Chinese Sign Language) и америчког знаковног језика (ASL- American Sign Language), било је могуће утврдити неколико систематских разлика у коришћењу облика и покрета руке ( Perniss, Pfau, Steinbach, 2007; Emmorey, 2002; Bellugi, 1991; Kristal, 1996).

У оба језика има знакова истог облика али различитог значења.

На пример, они који користе ASL (American Sign Language), препознају знак за *отац* у CSL (Chinese Sign Language), али га тумаче као знак за *тајанствен* у ASL; знак за *помоћ* у CSL једнак је знаку за *гурати* у ASL.

Неки знаци у CSL имају облике или покрете који су неприхватљиви у систему CSL, као што су знаци за *среда* и *узнати*.

Неки знаци у CSL имају облик који је прихватљив у ASL, али се фактички не употребљавају у ASL; на пример, елементи знака у CSL за *несрећен* слични су знаку за *жут* или *раздвојен* у ASL, али та особита комбинација у CSL није знак у ASL ( Klima , Bellugi, 1979; према Kristal, 1996).

Wilbur (2004) указује да постоји више сличности између немачког знаковног језика и аустријског знаковног језика и немачког језика, него између америчког знаковног језика и енглеског језика. Управо због тога што знаковни језици еволуирају сами, уз социолингвистички утицај доминантног говорног језика кроз систем школства, очекујемо да ћемо пронаћи сличности и разлике.

#### 4.9. Врсте знаковних система

Постоји неколико врста знаковних система. Они су углавном намењени глувој деци или одраслима, али их понекад користе ментално заостале особе.

До највеће пролиферације нових знаковних система дошло је у земљама енглеске говорне заједнице. Већина приступа укључује модификације америчког знаковног језика или британског знаковног језика, с циљем да се комуникација знаковима приближи говорном енглеском језику. Неколико таквих система појавило се крајем шездесетих година у САД, а најпознатији од њих су основе видног енглеског језика (1966) и два његова деривата, лингвистика визуелног енглеског (1971) и правилан знаковни енглески језик (1972). Смишљени су и други системи који се доследно држе структуре говора, као што су знаковни енглески (1969) и ручни енглески (1972) (Kristal, 1996).

С обзиром на преку потребу за напретком у области образовања, сви ти системи корисно су примењивани у низу различитих образовних ситуација.

Сви ти системи имају за циљ да одразе структуру енглеског језика, али то чине на различите начине. Сви се држе енглеског реда речи, али се разликују по начину на који граде знакове и у мери у којој употребљавају говор прстима. Изумитељи система морају да доносе многе арбитрарне одлуке; на пример, није јасно како треба лоцирати знакове за такве речи као што су неправилне именице, глаголи или придеви.

Кристал(1996) поставља питање: "Треба ли облике за прошло време (*took, gone* итд.) сигнализирати на исти начин као и глаголски прошли (*taken, went* итд) или различитим знацима? Да ли облик *took* треба сигнализирати као "*take+PAST*", "*take +-ed*", "*take+e+d*" или "*t+o+o+k?*"

Има много таквих могућности и различити системи крећу се у различитим смеровима, са различитим степеном доследности.

#### 4.9.1. Паџет-Горманов знаковни систем (ПГЗС)- Paget-Gorman Sign System (PGSS)

Први предлог који је широко прихваћен био је *систематски знаковни језик* Ричарда Паџета (Richard Paget-1951). Систем садржи око 3000 знакова, који представљају речи и морфеме говорног енглеског језика . Реченице се сигнализују пратећи ред речи у енглеском. У систему се употребљава скуп "основних" знакова – семантичких поља као што су "акција", "животиња", "боја", "посуда" и "храна". Различите речи које припадају тим пољима идентификују се позивањем на основни знак уз додатак знака за идентификацију .

Шест основних знакова ПГЗС-система су: 1) акција; 2) животиња; 3) боја; 4) посуда; 5) ствар; 6) мислити (Sutton-Spence, Woll, 2003).

Речи за различите боје изводе се из основног знака за боју. Да би се направио знак за *плав*, једна рука се држи у положају за реч *боја*, док се први прст друге руке држи подигнут, задњом страном према напоље, поравнат са одговарајућом страном тела онога који сигнализира (чиме у ствари, показује на боју неба). Да би се сигнализирао *црвен*, користи се исти основни знак, док друга рука сигнализира *крв*.

#### 4.9.2. Знаковни језик Индијанаца (Амер-инд)

Северноамерички Индијанци вековима су говорили неколико стотина језика из различитих језичких породица. Због тога није чудно што су развили један облик знаковног језика као средства за споразумевање између различитих племена. На основу ранијих описа, Меџ Скели, Индијанка која се бавила патологијом говора, адаптирала је овај "говор рукама" за употребу са хендикепираним особама.

Систем је замишљен као гестовни код, а не језик. Садржи ограничен број знакова који представљају конкретна значења и нема никакву граматичку структуру изузев редоследа. Знаци су бирани тако да их свако може одмах протумачити без претходног учења и без обзира на језик којим говори (Kristal,1996).

#### 4.9.3. Cued speech (Кјуд спич)

Овај систем који је осмислио 1966.године, амерички педагог Ричард Орин Корнет (Richard Orin Cornett), прилагођен је за употребу у преко 30 језика (Kristal, 1996).

Ова метода комуникације, која у преводу значи говор поступка или говор радње или говор мига, се користи у раду са децом која имају слушно оштећење.

Осам конфигурација и четири позиције једне руке се користе да изразе видну представу природног говора (Cornett, Daisey, 2001). Ова метода је дизајнирана да превлада проблеме који се јављају у комуникацији великог броја деце која имају тешко оштећење слуха, а такође да помогне у бољем савладавању читања говора са уста и лица саговорника: 1) проблем ограничене комуникације на раном узрасту који резултира кашњењем у развоју личности и социјалном сазревању; 2) проблем заостајања у вербалном језику; 3) немогућност да се изгради одговарајући ментални модел говорног језика; 4) недостатак одговарајуће методе чисте комуникације у разреду и простору који ће омогућити да не дође до неспоразума и неразумевања и да се побољша изговарање (Димић, 2002).

Ови проблеми су покушани да буду решени путем Кјуд спича, сем, наравно, чистоте изговора где мануелни алфабети не могу много помоћи. У Кјуд спичу сваки глас се може читати са уста. Рука помаже само да се идентификује група од три или четири гласа који су веома различити при читању говора. Ниједан глас не може да буде читан само са руке (Evans, 1982).

Код уобичајеног читања са усана само се неки гласови - они у предњем делу усне дупље - могу лако распознати; а има и читавих реченица које читачи са усана тешко диференцирају, нарочито кад контекст није јасан (на пример: *It is in the tin- У конзерви је*, у којој је положај усана скоро идентичан од почетка до краја) (Kristal, 1996).

Очекује се да "кјуд спич" елиминише такве проблеме тако што ће омогућити глувој особи да "види" гласове говора док се изговарају.

Код "Кјуд спича", осам конфигурација и четири позиције једне руке се користе синхронизовано са говором, са руком и уснама. У комбинацији су визуелно различити модели за сваки глас (Sutton-Spence, Woll, 2003).

Четири позиције руке (на једној страни лица, на грлу, на уснама и на бради) се користе да групишу гласове вокала. Сваки положај сигнализира групу од три самогласника с различитим положајем усана; тако да се самогласници са истим положајем усана могу јасно разликовати на основу пратећег знака датог руком. Постоји осам облика шаке и сваки од њих се асоцира са групом сугласника са различитим облицима усана; као код самогласника, сугласници са истим обликом усана распознају се на основу пратећег знака (Kristal, 1996).

Једна од најважнијих предности Кјуд спича је ефикасност у говорној корекцији и читању са усана и лица гласова који имају исти начин или место творбе (на пример П, Б, М) (Musselman, 2000).

Разноврсни поступци који се користе у САД за лакше међусобно разликовање гласова при читању са усана (као нпр.кјуд спич), могу се показати корисним при раду на развоју говора унутар двојезичног окружења када су деца мало старија (Mahshie, 2007).

## 5. МЕТОДЕ У РАДУ СА ГЛУВОМ И НАГЛУВОМ ДЕЦОМ

У свету се користи неколико метода које су се јасно издвојиле и које егзистирају.

### 5.1. Орална метода

Ова метода, коју поједини аутори називају и орално-аурална метода, базира се на томе да деца добију информације читањем говора са уста и лица (speechreading, lipreading), уз помоћ слушних амплификатора и да се сами изражавају говором. Употреба знакова и гестова није дозвољена. У овој методи са читањем и писањем се почиње врло рано као потенцијалним инхибиторима који ће помоћи у изградњи оралног говора (Димић, 2002; Storbeck, 2005).

## 5.2. Аудиторна метода

Ова метода је унисензорна и заснива се на изградњи пажљивог слушања код деце која имају одређене остатке слуха. Читање, писање и читање говора са уста и лица саговорника се такође подстичу. Иако је ова метода превасходно окренута према деци са тешким оштећењем слуха, последњих десетак година је поједини едукатори примењују и у раду са децом која имају дубоко, веома тешко оштећење слуха.

## 5.3. Метода писања

Писање је извесно време била једина метода у обучавању глувих и једини начин комуникације. Ову методу су користили Рудолф Агрикола (Rudolf Agricola), Педро Понс де Леон (Pedro Ponce de Leon), Ђироламо Кардано (Girolamo Cardano)...

Писана форма говора је код глуве и наглуве деце увек била у служби обучавања усменом говору. Писана реч се боље види, може да се рашчлани, на њој се може дуже задржати пажња, може се понављати, враћати на њу, да би се разумео њен смисао, док је изговор усмене речи краткотрајан.

Данас се метода писања користи само као помоћно средство у образовању глувих и наглувих особа. Такође се користи и у обучавању особа које не могу да се изражавају говором (Димић, 2002).

## 5.4. Рочестер метода

Ова метода, која је први пут употребљена у Рочестеру, САД, 1878. године, у школи за глуве, у тежњи да се покрене побољшање образовања глуве деце. У себе укључује мануелну и оралну компоненту. То је комбинација оралне методе и прстне азбуке (oral method+fingerspelling). Деца добијају информације преко читања говора, слушне амплификације и прстне азбуке и сами се изражавају кроз говор и прстну азбуку. Велика је улога додељена читању и писању. При овој методи наставник коректно спелује ручним алфабетом свако слово сваке речи у

ординацији са говором. Добро обучени наставник може приказати просечно 100 речи у минути.

Ефикасност ове методе зависи од способности употребе језика, прстне азбуке, говора и писања. Метода има квалитетан програм говора и читања говора са уста. Са мануелне стране је по природи ортографска и састоји се из прстне азбуке која обухвата 26 слова енглеског алфабета. То значи да глува деца могу да читају или пишу све што се може спеловати и показати прстном азбуком и обрнуто.

Једна од битних карактеристика ове методе је да се помоћу ње може представити потпуни речник и структура енглеског језика у веома чистој и видљивој форми. Омогућава стварање новог речника и формирања правилне структуре реченице. Ова метода помаже слушно оштећеном детету да, захваљујући прстној азбуци сазна нешто више него што су његове могућности. Прстна азбука се увек користи симултано са говором детета, наставника, родитеља.

#### 5.5. Симултана метода

Ова метода је комбинација оралне методе, гестова и прстне азбуке. Деца примају информације читањем говора, слушном амплификацијом, путем гестова и прстне азбуке. Они се изражавају говором, гестовима и прстном азбуком. Гестови се разликују од прстне азбуке по томе што означавају читаву реч или идеју.

#### 5.6. Метода тоталне комуникације

Метода тоталне комуникације укључује употребу слушних амплификатора, изградњу доброг слушања, читања говора са уста и лица. Првенствени фокус овог метода је употреба свих чула – слуха, вида и додира. Коришћење гестова и прстне азбуке као визуелног језика је веома значајан део ове методе. Главна разлика између аурално-оралног и методе тоталне комуникације је убеђење и употреба визуелног језика као додатка слушању и говору.

Ова метода је настала у САД. Први је почео да је примењује 1960. године, Рој Холкомб(Roy Holcomb).1976. године, ова метода је проглашена методом којом

се може остварити ефикаснија комуникација међу слушно оштећеним особама. По овој методи се користе сва доступна средства која слушно оштећеној особи могу помоћи да ступи у контакт са својом непосредном околином (Evans, 1982).

### 5.7. Билингвална метода

Билингвална метода је данас једна од најзаступљенијих метода у свету, у процесу артикулације и развоју говора и језика. У себи садржи знаковни језик средине у којој деца живе (код нас *српски знаковни језик* или СЗЈ – уз употребу мимике, дактилологије и говора), говорни језик средине ( код нас српски језик, као секундарни језик глувих), читање говора са усана, читање и писање, употребу слушних амплификатора. Ова метода обухвата све оно што индивидуалне способности детета захтевају (Димић, Димић, 2003).

### 5. 8. Помоћна средства у развоју говора

Током историјског развоја људског друштва, потреба за споразумевањем створила је разна средства општења која су се усавршавала све до нивоа на коме се данас налазе.

Глуве и наглуве особе у свом усменом изражавању као помоћна средства користе поред знаковног језика, мимику и дактилологију, као и читање говора са уста и лица саговорника ( Димић, 2002).

#### 5.8.1. Мимика

Мимика, уз гест, стални је пратилац људског говора. Кад говори, човек нема увек исти израз лица, већ га мења према мисаоно-емоционалним садржајима онога што саопштава (Шипка, 2008).

Мимика је помоћно средство које појачава значење појединих речи и говора, и развија се истовремено са развијањем усменог говора. Мимички покрети глувих и наглувих особа, као и оних који чују, представља један од помоћних начина људског споразумевања. Пратећи говор, она помаже његовој изражајности, као помоћно пропратно средство (Димић, 2002).



### 5.8.2. Дактилологија

" Дактилологија је техника невербалне комуникације коришћењем прстне азбуке, у којој су слова приказана различитим положајем прстију једне или обе руке" (Савић, 1996).

Говор прстима, или дактилологија, знаковни је систем у коме за свако слово обичног алфабетског писма постоји посебан знак ( Padden, 1991).Принцип је применљив на сваки језик који је развио алфабетски систем писања. Ипак, постоје конвенционалне разлике; конкретно, за британску ручну азбуку употребљавају се две руке, док амерички и шведски системи, с друге стране, употребљавају само једну руку (Kristal, 1996).

Главне предности говора прстима јесу његова велика применљивост и прилагодљивост. Брзо се учи и може се користити за сигнализирање неограниченог броја речи. Тај систем је нарочито подесан за сигнализирање властитих имена, за које у другим знаковним системима не постоје посебни знаци (Musselman, 2000).

За коришћење система потребно је много времена с обзиром на то да је просечна брзина сигнализирања до 300 слова у минути (око 60 речи). Кристал(1996) сматра да се дактилологија уопште не може користити уколико се не зна како се која реч пише (што представља проблем за малу децу, која уз то имају и тешкоћа с контролисањем кретњи руку потребних за обликовање знакова).

С гледишта примаоца поруке, тешко је распознати руком обликоване знакове из даљине, па чак из близине разумљивост може да опадне с порастом брзине сигнализирања, нарочито кад онај ко сигнализира почне да изоставља слова.

Дактилологија се састоји од специфичне форме знакова прстију којима се преводи усмени или писани говор на кинетички начин изражавања. То је систем покрета прстију једне руке (дактилологија, од грчке речи "дактилос" што значи прст) или обе руке (хирологија, од грчке речи "хирос", што значи рука или шака), којима се означавају слова аналогно графемама. Дактилологија се често употребљава синхроно са говором.

Прстна азбука олакшава споразумевање глуве и наглуве деце. Иако је прстна азбука један вид говорног система, она се не развија као самостална област, већ је у служби општег развоја говора. Деца се истовремено срећу са изговором речи и давањем истих прстном азбуком. Она зависи од степена развијености говора, а користи у развоју усменог говора. Користи се у периоду описмењавања, односно у првој и другој години учења.

Дактилологија има онолико покрета прстима, колико има гласова у једном језику, односно слова у тој азбуци (абецеди), тако да сваком слову одговара одређени положај прстију-прстни знак (Савић, 1996).

Прстна азбука доприноси побољшању артикулације гласова и дискриминације гласова. Дете које чује контролише говор слушањем, а оно које не чује кинестетичким путем. У дактилологији има онолико знакова колико има слова у нашој азбуци. Познато је да постоји тесна веза између оптичке слике речи и кинестетичке слике речи. Дактилологија помаже контроли изговора. Прстна азбука знатно доприноси читању говора са уста и лица саговорника.

Све земље имају своје прстне азбуке, које у својој основи имају знаке које је још Хуан Пабло Бонет (Juan Pablo Bonet )поставио, па су само додавани знаци за специфичне гласове појединих језика.

Прву српску ручну азбуку саставио је Јован Бољарић 1894., касније је она више пута модификована, док најзад 1979. године није добила своје коначно оформљење. Скоро свуда у свету је у употреби једноручна азбука, док се дворучна ретко употребљава, из чисто практичних разлога (Савић, Ивановић, 1996).

Padden (2006), Naptonstall-Nykaza, Schick (2007) сматрају да је говор прстима најбоље је посматрати као помоћни систем сигнализације, као прикладан мост између говорног и писаног језика с једне стране и правог знаковног језика с друге стране.

Naptonstall-Nykaza, Schick (2007) истичу значај говора прстима (fingerspelling) као саставног дела Америчког знаковног језика (American Sign Language-ASL ) и важан аспект у развоју говорног / енглеског језика.

### 5.8.3. Читање говора са уста и лица саговорника

Читање говора са уста и лица саговорника једна је од компонената развоја говора. То је део говорног ланца комуникације који обухвата говорника и онога који чита говор.

Читање орално-гласовног говора са уста и лица саговорника је способност да се оптичке слике речи приме, обраде, схвате и потврде у говорном понашању, делатности (Димић, 1997а,б).

Дете које чује, говор перципира и контролише слухом. Дете са оштећеним слухом принуђено је да се служи са читањем говора са усана. Дете пажљиво прати покрете усана лица које говори. На тај начин ствара видне слике о покретима говорних органа који учествују у артикулацији. Читање говора са уста и лица саговорника не може само да се своди на визуелну перцепцију покрета говорних органа, већ оно у себе укључује и преостале слушне могућности и мисаону обраду примљених података.

Глуво и наглуво дете визуелно перципира говор саговорника и истовремено активира своје говорне органе и на тај начин формира своје навике за говор. За разумевање говора значајан је и невербални контекст као и свеукупна ситуација у којој се дете налази. Читање говора је сложена активност и резултат је сладног повезивања рада разних кортикалних структура и веза. Не значи само повезивање вербалних симбола и пуко "збрајање" гласова у речи и реченице, већ разумевање мисли и идеја (Димић, 2002).

За успешно читање са усана, нужна је флуентност у језику која омогућава предвиђање јер читање са усана захтева познавање идиома и предвиђање фраза које се обично појављују у датом контексту (Haskins, 2000). Само мањи део фонема је видљив на уснама, а многи изгледају исто (ф и в; б и п). То је напоран процес који зависи више од физичке околине и карактеристика говорника него од талента глуве особе. Читање са усана представља помоћ у разумевању, нарочито ако је говор праћен знаковима. Олакшано је у познатим ситуацијама у којима су теме предвидљиве (нпр. код поздрављања, у ресторану и сл.) за разлику од непознатих ситуација, нпр. код психолога (Phillips, 1996; Ivasović, 2006).

Уколико је оштећење слуха теже, вид има значајнију улогу у комуникацији и спознавању света. Глуве особе, дакле, доминантно перципирају говор видом – читањем са уста, при чему им слушање представља значајну помоћ, јер је велики део гласова слабо видљив на уснама. Читање са усана врло је тешко када се ради о непознатим садржајима, када није могуће погађање из контекста и када у разговору учествује више особа (Sacks, 1991). Како бисмо глувој особи олакшали читање са уста, пожељно је да говоримо нешто спорије, правећи паузе након логичких целина, пазећи да не стојимо насупрот светлу, и да нисмо удаљени од глуве особе више од 1,5 метра.

## 6. СРПСКИ ЗНАКОВНИ ЈЕЗИК

Српски знаковни језик (СЗЈ) је визуелни језик гестова који користе глуве особе у Србији. СЗЈ је њихов први (примарни) језик док је говорни српски језик њихов други језик (Димић, 2002; Димић, Ковачевић, 2004; Половина, Димић, 2009; Димић, Половина, Кашић, 2009, 2010).

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

Вишегодишња истраживања и стандардизацију српског знаковног језика спроводили су српски лингвисти Димић, Половина, Кашић.

### 6.1. О потреби стандардизације СЗЈ (српског знаковног језика)

Стандардни језик је општи језик који би требало да могу да користе сви припадници једне језичке заједнице. Као основа стандардног језика могу се узети или неки регионални варијетет, или говор одређене социјалне групе, или као основица може се користити нека претходна варијанта језика забележена у писаном виду.

Стандардизација подразумева кодификацију изговора, граматике и вокабулара како би се обезбедио скуп нормативних правила за стандардну употребу. Одабрани стандард треба и званично спровести што се чини путем владиних публикација, преко медија и у школама. То не значи да је он лингвистички једина варијанта, али ако се временом шири и примењује у ширим круговима говорне заједнице онда такав стандардни језик олакшава међусобну комуникацију

Српски језик као стандардни (књижевни) језик омогућава припадницима различитих регионалних варијетета да се међусобно споразумеју, да користе исте уџбенике у школи и да разумеју медије, да могу да читају књиге, тако и СЗЈ као стандардизовани језик треба да омогући исту врсту олакшане комуникације. То не значи да ће варијетети на локалном нивоу бити укинута и да ће нужно нестати. Напротив, они ће стално доприносити богаћењу знаковног језика, на свим нивоима, а поготово у погледу вокабулара (Димић, Половина, Кашић, 2010).

Димић, Половина, Кашић (2009) за почетну стандардизацију знаковног језика у погледу граматике, су за истраживање у својој основној фази сакупили материјал српског знаковног језика путем елицитације исказа на знаковном језику. Аутори су сматрали да је то нужно као први корак у настојању да се опише српски знаковни језик, свесни свих проблема и недостатака које такав приступ може да има. Информанти у истраживању су били билингвали којима је српски језик и српски знаковни језик једнако познат (као матерњи први и матерњи други језик), информанти којима је знаковни језик примарни језик комуникације (глуве и наглуве особе).

*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 на горе, на доле,...) као и путања (стаза) целог покрета у простору, или покрети само прстију. Сматра се и да немануелни знаци играју улогу (мимика лица, положај главе, тела). Такође, постоји асимилација или неутрализација.

Основна знаковна обележја у СЗЈ су: 1) облик шаке; 2) покрет; 3) оријентација; 4) локализација; 5) фацијална експресија.

## 6.2. Творбени процеси (примери деривације и композиције)

*Конверзија.* Уобичајена је појава да се исти или слични облици користе и за значења типична за именице и за глаголе. У СЗЈ, као и у осталим знаковним језицима има доста примера конверзије: *име* има исти знак као и *звати*; *јело* је исти знак као и *јести*; *књига* и *читати* су веома слични по покрету, с тим што је разлика у броју тих покрета, код *читати* је покрет један, а за *књига* је редуликован. *Фарба* је иста као и *фарбати*.

*Суфиксација.* У СЗЈ, се као и у другим знаковним језицима јавља суфиксација. Ради се о агентивном суфиксу, помоћу кога се могу створити називи за нове професије. Док су *лекар*, *професор*, засебне морфеме, за нове професије може се користити морфема *особа*: *пошта* + *особа* је *поштар*.

*Композиција.* У српском језику од две речи може да настане нова реч која има обавезно или промењено значење или промењени акценат. На пример: *висибабa*, *кишобран*. У српском знаковном језику такође је веома чест процес композиције, да се две знаковне речи комбинују у нову (*мајка*+*отац*= *родитељи*; *оставка*= *напустити*+ *папир*).

Димић, Половина, Кашић (2009) истичу да као и у другим незнаковним језицима, некада није лако увек разлучити сложенице од синтагматске комбинације знакова (*лекар*+ *сестра*= *медицинска сестра*). Понекад се чини да се два знака нимало не спајају али семантички могу да имају значење еквивалентно једном појму (*човек*+ *женити* = *супруга*).

## 6.3. Богаћење речника

Нове речи настају и позајмицом из других знаковних језика. Спеловање прстима је резултат контакта са српским језиком. Прстна азбука или дактилолошко спеловање се користи у одређеним ситуацијама, нарочито када су у питању имена (Марија, Дарко...) Име особе, земље, града може се дати и са једним до два облика шаке, а да се у ствари чак и не зна да је то било почетно спеловање.

#### 6.4.Врсте речи

Врсте речи се разматрају у свим људским језицима. Међутим, само се за неке сматра да су универзалне, тј. да постоје у свим језицима света. Сматра се да сви језици познају неку врсту поделе на именичке и глаголске речи, такође да би било врло тешко замислити језик без деиктичких елемената. Међутим, постоје многи језици у којима није лако разлучити формалана (обличка) обележја такве граматичке поделе.

Посебна разлика постоји између флективних језика, попут српског и латинског, у коме морфолошка промена по падежима, лицима, временима и сл., омогућава у великом броју случајева лако разлучивање шта је именица а шта глагол.

*Именице.* У СЗЈ именице означавају имена људи, географских појмова (властите), ствари (заједничке – брат, дан, ноћ, хаљина, пут...), материје (градивне-чај, вода, млеко...), недељивих скупова (збирне– воће, поврће, цвеће) и апстрактних појмова (апстрактне – проблем, срећа, помоћ, време, болест, тишина...)

Властите именице се спелују, а заједничке, градивне, збирне и апстрактне су знаковне речи за које постоје гестови. Ова подела на подврсте почива на семантичком критеријуму (Димић, Половина, Кашић, 2009; Половина, Димић, 2009).

У СЗЈ именице немају морфему за множину, више од једног појма се исказује лексички, уместо граматичке категорије броја употребљава се знаковна реч која именује прилог за количину (много дечак).

Примарне функције именица у СЗЈ су функција субјекта (*дрво* висок), предикатива (моја сестра *студент*), објекта (нема *брат*).

У СЗЈ именице могу бити у функцији именичких и прилошких одредби (ставила сам наочаре *сунце* нова *футрола*).

*Глаголи.* У СЗЈ могуће је употребити знак да се изрази радња, процес, стање. У формалном погледу ти знакови немају јасну дистинкцију у односу на друге знакове. За исказивање неке радње, процеса или стања употребљава се једна знаковна реч. Та знаковна реч, условно, представља основни облик. Најчешће та

знаковна реч за глагол, представља глаголски предикат, који се у дословном, реч по реч, превођењу преводи презентом у српском језику.

У СЗЈ време се може исказати прилозима *попут јуче, сутра, пре* и сл. или адвербијалном одредбом: пре сто година, кад ја млад, односно изразима којима се утврђује временска тачка у односу на говорну ситуацију, док глаголска реч остаје у свом основном облику.

*Придеви* обично означавају особине ентитета. СЗЈ има знакове којима се означавају особине. На пример: укусан, леп, љубазан, млад, добар, болестан. Основна функција придева је атрибуцка или предикативна (атрибуцка- Има *леп* хаљина; Воли једе *пуњен* паприка; предикатска- болест *наследан*).

*Прилози (адверби)* означавају место, време, узрок вршења радње, и тада се везује уз глаголе (овде, ту, тамо, где, сада, јуче), интензитет особине уз придеве и прилоге (веома леп, јако добар, врло ружно) и количину уз именице (много деца...)

*Заменице.* Личне заменице имају основно деиктичко значење, личне деиксе, и на кога се односе заменице зна се на основу претходно реченог или је то јасно из комуникативне ситуације. Рецимо знак за *он (она; оно)* је *он* у СЗЈ и нема обележја за род. Ако има потребе да се пол особе искаже дода се знак за пол (женско, мушко). Нема разлике између другог и трећег лица у погледу облика шаке и покрета.

У СЗЈ се најчешће користе *посесивне* заменице: мој, твој, његов и оне се употребљавају у том облику и за значење множине.

*Предлози.* У српском стандардном језику предлози су врло фреквентна врста речи. Многи предлози су по пореклу прилози а разграничење је само дистрибутивног карактера. Предлози се нужно не употребљавају, иако се могу употребити, уколико је семантички јасно какви односи постоје између двеју именица (именичких синтагми).

*Везници.* Везници нису бројни у СЗЈ. У везнике можемо убрајати: *и, или, али*. На пример: *Иде мајка и ћерка*. Ако се не употреби знак за *и*, реченица се може протумачити као *Мајка иде код ћерке*.



## 6.5. Семантичка поља

Лексичка поља су скупови који представљају хијерархијско устројство лексикона једног језика. У оквиру њих се може говорити о ужим и ширим значењима, о сличностима, супротностима, преклапањима значења. Лексичко поље се односи на групу речи која покрива једно концептуално, семантичко поље, то семантичко поље улази у неко шире лексичко поље и тако се ствара хијерархија којом се обухвата у крајној анализи целокупно лексичко-семантичко устројство језика.

Основни лексикон српског знаковног језика садржи лексеме за: *отац, мајка, деда, баба, син, сестра; брат, тетка; ујак, стриц.*

*Ујак* и *стриц* се као и у српском језику разликују. Разлика у односу на српски знаковни језик је што српски језик има ознаку за син, али не и за ћерку.

Интересантно је да се *ујак* и *стриц* показују знаковима у области везаним за мајку, односно оца: жена, мајка и тетка, али и ујак, сви се показују са стране тела; знак *стриц* се показује у области браде, односно доњег дела лица, слично са деда, отац (знак је изнад браде, али ипак близу, сличан врћењу бркова) и очух.

Други пример лексичког поља које се доста разликује од лексичког поља у српском језику је лексичко поље домаћих животиња. Половина, Димић (2010) указују да српски знаковни језик има мање лексема за животиње него у српском језику, поготово мање разноврсних лексема за домаће животиње. Иако постоје лексеме за: *пас, мачка, крава, коњ; магарац*, не постоје одговарајуће лексеме за означавање животиње мушког и женског пола, односно њихове младунце. Код лексема: *кокошка, петао, пиле* користе се посебни знаци; могу и *ован* и *овца* да се разликују. Знак за *јагње* је највероватније комбинација лексема: *млад+ вуна*. Остале дистинкције између мушког и женског пола, могу се направити уз додавање лексема за мушко, односно женско.

Лексичка поља се даље уређују према лексичко-семантичким односима синонимије, антонимије и хипонимије, односно сличности и разлика међу лексемама унутар лексичког поља. За лексикон једног језика, важни су и односи полисемије и хомонимије.

## 6.6. Семантика знакових речи

Два појма говоре о односу сличности и разлике у значењу у односу на исти облик: полисемија и хомонимија (Димић, Половина, Кашић, 2009).

*Полисемија или вишезначност* је врло раширена појава, а најчешће речи су често и веома полисемичне. *Хомонимија* је слична полисемији по томе што један исти облик, знак, има различита значења.

Уколико постоји блискост између више значења једне лексеме, јавља се полисемија; ако су значења врло удаљена неспојива-хомонимија.

Значења су код полисемија јасно међусобно повезана, у хомонимији су она савим различита говорнику. Два значења једног истог облика, које третирамо као две лексеме у случају хомонимије ( коса као "део тела" и коса као "алатка за кошење траве") (Polovina, Dimić, 2010).

Многе знаковне речи могу бити вишезначне: тако исти знак означава: *родитељ; (нација, отац, народ, људи); ватра (упала, пожар); одмор (распуст, пензија);*

Реч која означава "женско" може да значи три појма (*девојчица, ћерка, минђуша*).

*Синонимија* - Две лексеме у СЗЈ могу имати исто значење у основи али се разликовати, на пример у интензитету приписане особине, имати различиту употребну вредност у смислу да један од синонима користимо у формалном говору други у неформалном. Посебан тип синонимије у СЗЈ је однос знака за појам и дактилолошког спеловања тог истог знака. Апсолутни и потпуни синоними се у језику ретко налазе, обично се говори о речима које имају мање или више слично значење.

У случају три знака за *жена*, први знак је исправљена шака додирује струк са стране, длан на доле; други знак полусавијена шака, прсти својом спољашњом страном додирују струк опет са стране тела, и трећи знак којим се прати облик женских груди, - чини се да се ради о различитом степену колоквијалности, те је овај последњи знак, најколоквијалнији.

Лексема *мачка* може да се покаже знаком који имитира "умивање" мачке, да се покажу "брци" мачке, и карактеристичан покрет "гребања" шапом мачке.

Други покрет "брци" се према сазнањима Половина, Димић (2010), први усваја код деце која усвајају знаковни језик као матерњи, касније прелазе на употребу другог знака "умивања".

*Хипонимија* је однос између двеју или више лексема од којих једна има општије друга специфичније значење (уже значење је укључено у значење општије лексеме). СЗЈ се може разликовати од српског језика. На пример: у СЗЈ постоји један знак за малина (купина, јагода), у српском језику немамо надређени појам за ове појединачне врсте речи (Димић, Половина, Кашић, 2009).

Хипонимија је као однос између лексема са општијим и посебним значењем једна од кључних за утврђивање хијерархијских односа између лексема у некој парадигми (Polovina, Dimić, 2010).

На пример, однос између лексема *особа-жена-мајка*, као скуп у коме се иде од општег значења ка све посебнијем.

С обзиром да се многи речници знаковних језика праве по принципу тезауруса, односно скупова појмовних области, овај тип лексичких односа заслужује посебну пажњу.

*Антонимија* означава лексеме са супротним значењем. Основна подела је на градабилне и неградабилне антониме. У СЗЈ се такође може говорити о постојању ове две врсте антонима.

Парадигматски односи који обухватају и формалне и семантичке карактеристике обухватају и антониме.

Поједине речи-знакови попут *дати-узети*, супротстављени су и формално по правцу покрета: *дати* је означен покретом од говорника ка локацији (саговорнику или у страну) која је реципијент, а *узети* ка говорнику, односно у страну ка локацији обично дискурсно означеном реципијенту (Polovina, Dimić, 2010).

Примери који са само једним формалним обележјем казују супротност између антонима, у СЗЈ су: *испод и изнад, светло и мрачно*, итд.

Антоними могу бити и лексеме које су по више параметара различите: *далеко и близу, крај и почетак* и сл.

Односи антонимије, супротности, остварују се и употребом негације не: *треба и не треба; уредан и неуредан*.

Српски знаковни језик, као и други знаковни језици има две формалне специфичности: симултаност језичких обележја у визуелним знацима и икониčnost језичког знака.

*Симултаност*- Симултаност одређених формалних обележја важи за све језике, знаковне и не-знаковне. Ако се додају паралингвистички вербални елементи у комуникацији, као и гестови као пратећи и други невербални елементи, укључујући положај тела, фацијалну експресију и сл. Форма и значење се у језицима преплићу на комплексне начине. О линеарности и симултаности језичких обележја у једном језичком знаку, па и лексеми може се говорити када су у питању знаковни и говорени језици.

Половина, Димић (2010) наводе неке примере у српском знаковном језику. Знакови могу да се производе са две руке или са једном: 1) лексема *воз*; 2) знакови код којих је једна рука стабилна док друга чини покрет: *одлучити*; 3) само једна рука: *трешња*; 4) немануелни знак паралелан са гестом: *чудити се*, где се исти знак као за *пробудити се* комбинује са дистинктивним ширењем очију и подизањем обрва.

У свим наведеним примерима важно је истовремено присуство више карактеристичних формалних визуелних обележја, што важи за цео лексикон српског знаковног језика.

Неки знакови имају формално заједнички облик шаке, неки сличан покрет, неки позицију.

Знаковни језик може да користи неколико десетина облика шаке као дистинктивне од много већег броја могућих.

Тако се могу груписати знаци код којих је облик шаке заједнички: испружен кажипрст, а шака стиснута; сви прсти стиснути у шаца; сви прсти испружени; шака полуотворена итд. (знаковни језик може да користи неколико десетина облика шаке као дистинктивне од много већег броја могућих).

Може да се успостави веза између облика шаке и значења, те испружени прсти а шака заокружена у српском знаковном језику може да се користи за лексеми: *светло, лампа, сунце*. Такође, покрет је исти код лексеми: *десно и лево*, само је смер различит, а остали елементи форме су слични.

Локација може бити иста као, као у лексемама: *сусрет, проблем*, оба испред тела.

Могу се утврдити неке сличности између скупова лексема које заузимају исту позицију: испред лица, испред тела, са стране, као стационарни знакови и као почетак или крај покрета. То је карактеристично, код лексема везаних за јело и пиће: *пити, јести, вода, сладак, кисео, и сл.* код доњег дела лица; ако су у питању ментални процеси: *памет, мислити, интелигентан, заборавити, сањати*, у пределу чела; особине "срчаности" у пределу груди: *сретан, храбар, опасан*; наредбе од груди ка простору испред тела, односно покрети који се завршавају испред тела: *бесан, озбиљан, стваран, заиста*.

Наведени примери показују, да ако постоји формална сличност у једном обележју, не значи нужно да постоји сличност у значењу (Половина, Димић, 2010).

*Иконичност* - Друго обележје језичког знака у структуралној лингвистици је арбитрарност, односно неиконичност. Много се расправљало о иконичности знакова-речи у знаковним језицима. Чујућим особама, када се покаже неки знак из знаковног језика и каже шта значи, чини да он на неки начин заиста представља ако не слику, онда стилизовани обрис предмета који се означава знаком.

Метонимијски односи се могу сматрати иконичним. Wilcox (2006) тврди да је метонимијска репрезентација један начин да се укаже на неарбитрарност језичког знака у знаковном језику.

У српском знаковном језику, лексички знакови за животиње се могу сврстати у иконичне знакове метонимијског типа, по томе што "исписују" један део предмета: за *птица* показује се знак који осликава кљун, за лексему *зец* показују се уши, за *слон* сурла, за *жирафа* издужен врат. Обриси тела не користе се за лексему *крава* већ се користе покрети који означавају "мужу". Код лексема *медвед* и *пингвин* рукама се имитирају покрети који су типични за њихово кретање. Наведени лексички скупови су карактеристични метонимијски примери.

Мање облици, а више карактеристични покрети за означене радње користе део радње да означе радњу уопште. Лексеме-знакови: *прати, купати се, брисати, чешљати* илуструју карактеристични покрети.

Половина, Димић (2010) тврде да је мали број оних знакова који у СЗЈ могу бити препознатљиви говорницима српског језика, и да сви ти знакови нису иконични по својој форми: *добар, одличан, пити, писати, возити (ауто)*. У другу групу би спадали знакови попут: *мирис, родити, цвет*; док би остали били у групи оних код којих је икониčnost готово или сасвим непрепознатљива: *слободно, забрањено, проблем, треба*, и сл.

У знаковним и говорним језицима, могуће је показати одређен степен икониčnosti у граматичким и дискурским контекстима.

### 6.7. Сложенице у лексичким пољима

У знаковним језицима, аналогно говорним језицима очекивало би се да један елемент у сложеници буде краћи и мање наглашен од другог; односно да један од два знака буде редукован. Ни говорни, ни знаковни језици не показују доследност у формализовању сложенице као једне лексеме у датом језику.

Поставља се питање да ли нешто треба сматрати сложеницом у неком језику или напосто релативно слободном комбинацијом двеју лексема у синтагми.

Са семантичке стране није лако одредити једну лексему као сложеницу.

Лексема *лекар* односи се као општа лексема у односу на лексеме сложенице у српском знаковном језику: *уши+лекар+*; *зуб+лекар*; *срце+лекар*. Овакав тип сложеница је релативно лако уочити, и он представља продуктиван начин за стварање нових речи у српском знаковном језику.

Аутори Polovina, Dimić (2010) указују на статус лексема: *комисија и оговарати*, зато што се у првом случају уз знак *кућа* додаје покрет удаљавања склопљених шака у облику "крова" у страну, или другог знака у коме исти знак за *особа*, поновљен више пута за *особље*, уз додате покрете значи *оговарање*. Питање је да ли су то сложенице које се састоје из више елемента или су у питању неки други процеси креирања речи.

## 6.8. Нове речи у српском знаковном језику

Српски знаковни језик непрестано ствара нове, или модификује већ постојеће речи. Примери нових речи везаних за нову технологију комуникације: интернет; вебсајт; фејсбук; мобилни. Прва два знака су нови знакови: за *интернет* се користе обе шаке које са испруженим прстима и заокружених дланова "врте" испред лица, за *вебсајт* спојена три прста усправљена, с длановима и хоризонталним покретом наспрам тела, па се покрет испред лица наставља надоле са окретањем длана ка саговорнику и заустављањем испред тела.

Друге две лексеме везане за нову технологију више делују као сложенице. То су: *фејсбук* и *мобилни*. За *фејсбук* се показује лице + књига, за *мобилни* – телефон+покрет "цеп", с тим што се у оба случаја могу упростити покрети, скраћивањем или изостављањем дела почетног покрета.

Поред технолошких иновација и неке фреквентније речи доживљавају промене током времена. Раније се *проблем* показивао знаком сличним знаку за струја - испред тела кажипрст и средњи прст се управе ка стабилном длану друге руке и окрену једном. Данас се употребљава све више и други знак за наведени појам: знак скупљених прстију обе шаке које се испред тела једни уз друге крећу навише и наниже, или на истој позицији два савијена прста такође у контакту и с покретом обртања у супротном правцу.

На неке од промена утичу и други знаковни језици, јер се позајмљивање и конвергенција појављују у свим језицима, па и у српском знаковном језику.

За *нећу* је био исти знак као млад, данас се користи још један знак: савијен кажипрст преко средине носа (могуће је да се ради о утицају неког другог знаковног језика или варијетета).

Када је у питању српски знаковни језик, постоји и слој општег заједничког лексикона који је препознатљив у више знаковних језика, с једне стране, а с друге стране, географско и социјално раслојавање свакако да постоји, међутим релативно мала говорна заједница од неколико десетина хиљада говорника не мора нужно да има сличне разлике као у већим заједницама.

Половина, Димић (2010) истичу да ће будућа истраживања лексикона и семантичких особености лексике српског знаковног језика, подразумевати

испитивање више контекстуалних употреба и варијација у употреби знака. Упоредна анализа лексикона више знаковних језика могла би да покаже повезаност више сродних знаковних језика.

Истраживање лексикона може да укаже и на значај погледа, пауза, немануелних сигнала, или положаја тела, спацијалне организације.

## 6.9. Значење реченица и контекст

У природним језицима значење је често немогуће разумети уколико се не зна физички комуникативни контекст (ситуација у којој се одвија разговор) или шири социопсихолошки и културни контекст. До неспоразума у неком језику може доћи не само због вишемислености речи, већ и због хомонимичности конструкција (синтагми, реченица).

Димић, Половина, Кашић (2009) сматрају да даљи рад на СЗЈ захтева и многе друге детаљне анализе, а посебно лингвистичко прагматичку, на нивоу дискурса.

## 7. УПОРЕДНА АНАЛИЗА СТАТУСА ЗНАКОВНОГ ЈЕЗИКА У ЕВРОПИ

### 7.1. Статус знаковног језика и културне разноликости

Употреба, промоција и заштита знаковног језика као језика заједнице глувих се може посматрати са културне тачке гледишта, јер различити знаковни језици у Европи чине битан елемент европског језичког културног наслеђа.

Све више држава у Европи признаје знаковни језик, на различите начине, као језике глувих и додељује знаковном језику исти статус као и националном говорном језику одређене земље (Timmermans, 2003).

Улажу се напори да се заштите, развију и промовишу национални знаковни језици (посебно Финска и Шведска). Примери су речници знаковног језика, истраживачки пројекти, кампање за подизање националне свести, курсеви знаковних језика за чујуће, двојезична настава.



Признавање знаковног језика као језика избора заједнице глувих је први неопходан корак ка интеграцији и пуном држављанству. Признавање би требало да буде праћено одговарајућим правима за кориснике знаковног језика, рецимо право на слободан избор између оралног или двојезичног (билингвалног) школског система, увођења знаковних језика као комуникационог канала у опште и вокационално образовање, и усвајање практичних мера за обезбеђивање пуног учешћа глуве мањине у заједници. Овим ће се омогућити повећање броја преводаца и лакоће приступа јавним и приватним сервисима, образовању, рекреацији и друштвеној активности, и на тај начин ће се допринети знатном побољшању квалитета живота и људских права глувих особа.

Знаковни језици су изборни или једини језици великог броја глувих особа. Корисници знаковних језика су културна и језичка мањина. Процењено је да је однос прелингвално глувих људи 1:1000. С обзиром, да постлингвално глуве особе, породице глуве деце, наставници, друштвени радници, имају потребу да користе знаковне језике, број корисника знаковних језика је значајно већи од броја глувих особа. Корисници знаковних језика су мањина, с обзиром да су они група која је бројчано инфериорна у односу на остатак популације у одређеној држави. Глуве особе су у недоминантној позицији и поседују лингвистичке карактеристике које се разликују од остатка популације.

Знаковни језик није универзалан језик. Свака земља има свој национални знаковни језик.

У Европи, знаковни језици се углавном користе у земљама порекла: британски знаковни језик у Великој Британији, француски знаковни језик у Француској, немачки у Немачкој, италијански у Италији... У неким земљама може постојати више од једног знаковног језика. Такви знаковни језици се користе само у одређеним географским подручјима и као такви потпадају под дефиницију регионалних мањинских језика. На пример: у Шпанији, каталонски знаковни језик се користи у Каталонији и галицијски знаковни језик у Галицији; у Белгији, се користе фламански-белгијски, белгијско-француски и немачки знаковни језик; у Швајцарској су у употреби: швајцарско-немачки, швајцарско-француски и швајцарско-италијански знаковни језик; у Финској фински и финско-шведски знаковни језик (Timmermans, 2005).

У многим земљама званични знаковни језици су признати до неког нивоа, али знаковни језици су ретко званично признати као такви у националним уставима као изборни језик заједнице глувих која живи у одређеној земљи. Па ипак, све више и више се знаковни језик помиње у законодавству, и ово директно или индиректно признање знаковног језика као комплетног и природног средства комуникације за глуве особе ће помоћи глувима да постану интегрисани у друштво и добију одговарајући приступ правосуђу, образовању и запошљавању. Парламентарна скупштина Савета Европе је предложила Комитету министара у својој Препоруци из априла 2003. да подстакне 45 земаља чланица да доделе знаковним језицима који се користе на њиховим територијама формално признање.

Европска унија глувих (EUD) се бори за пуно и законско признање знаковних језика од стране ЕУ, Савета Европе и свих ЕУ националних влада, као мањинског језика, као што су признале одређене говорене језике као мањинске и регионалне језике. Према EUD, не постоји основ за искључивање знаковних језика, посебно не на језичким основама, с обзиром да су истраживања још одавно показала да су знаковни језици- језици.

## 7.2. Уставно признавање знаковног језика

Британски члан Европског парламента Лиз Лин, као и Европска унија глувих (EUD) наводе да су пет земаља признале знаковни језик у својом уставу: Финска, Грчка, Португалија, Чешка и Словачка. Timmermans (2003) истиче да су Финска и Португалија једине две европске земље код којих се помиње знаковни језик у уставу. Грчка, Чешка и Словачка признају знаковни језик кроз законе (то је случај и са осталим европским земљама).

*Финска* - Постоји око 8 000 глувих особа у Финској, од којих 5 000 користе знаковни језик као свој први језик. Процењено је да је број корисника знаковног језика у Финској око 15 000. Прекретница у статусу финског знаковног језика је постављена 1995., када је секција која се бавила језичким правима, обновљеног дела основног закона финског устава доделила законску заштиту онима који користе знаковни језик.

Међународна поређења показује да је Финска била друга земља у свету, после Уганде, где је национални знаковни језик признат на уставном нивоу. Измењени устав обавезује јавне власти да предузму активне мере како би обезбедиле да корисници знаковног језика имају прилику да користе свој језик и развијају своју културу.

*Португалија* - У уставу Португалије се истиче да је "у спровођењу своје образовне политике, дужност државе да заштити и развија португалски знаковни језик, као културни израз и инструмент приступа образовању и једнаким приликама за све".

*Шведска* је званично признала знаковни језик 1981. године. "Владина комисија за интеграцију истиче да изразито глуви морају да буду двојезични да би функционисали међу собом и у друштву. Билингвизам са њихове стране, према комисији, значи да они морају да буду флуентни у њиховом знаковном језику, и у језику који их окружује – шведском."

*Данска* - дански знаковни језик је признат као језик од стране владе и јавних власти од 1991. Знаковни језик је препоручен као примарни језик за обуку и комуникацију у образовању глуве деце.

*Словенија* - У 2002. Словенија је усвојила Закон о употреби словеначког знаковног језика, постајући 25. земља у свету која је признала једнакост знаковном језику. Закон признаје право глумим особама да користе словеначки знаковни језик и право на преводиоца за знаковни језик.

*Чешка* - једнакост знаковног језика са осталим језицима проглашена је 1998. Закон омогућује да знаковни језик буде основно средство комуникације за глуве у Чешкој. Истиче се да глуви имају право на коришћење знаковног језика, да добију образовање на том језику, као и да га уче.

*Велика Британија* - Употреба знаковног језика регулисана је у неколико регулативних аката. Процењено је да је за 70 000 глумих особа, знаковни језик њихов језик избора за комуникацију и учешће у свакодневном животу. Британски знаковни језик је визуелно-гестовни језик са својим сопственим речником, граматиком и синтаксом. Британска влада је признала знаковни језик 2003. године. Глуве особе су недавно избориле формално званично признање

британског знаковног језика као језика за себе, тражећи од образовних власти да обезбеде боље могућности за глуву децу да боље науче комуникационе вештине.

*Белгија* - Од 2003. белгијско-француски знаковни језик је признат као језик глувих. Белгијско-француски знаковни језик се може користити за обуку глувих учитеља и преводилаца, и може се користити најшире у образовању, уз француски језик. Знаковни језик ће тако постати четврти национални језик, уз француски, фламански/холандски и немачки.

*Немачка* - Закон о једнаким приликама за особе са инвалидитетом, који је ступио на снагу 2002. обавезале су федералне власти да обезбеде окружења без баријера у најширем смислу те речи. Особе са оштећеним слухом или говором имају право у одбрани својих права у административним процедурама са свим федералним властима, да комуницирају на немачком знаковном језику где знаци подржавају изговорене речи, или путем других примерених комуникационих помагала.

*Литванија*- 1996. је званично признат знаковни језик као званични језик глувих особа ( Timmermans, 2003).

*Шпанија*- Национални акциони план за социјално укључивање (2001-2003) садржи мере за подршку знаковног језика као комуникационог средства за глуве.

*Србија* - Права глувих у Србији на употребу знаковног језика су законски дефинисана у многим областима, али не постоји Закон о знаковном језику. (Обрадовић, Димић, Бановић, 2010).

### 7.3. Употреба знаковног језика у образовању

Образовање је један од главних путева ка личном усавршавању и самоиспуњењу, као и ка тржишту рада, и интеграцији у друштво. Ефективни напори ка укључивању особа са инвалидитетом у образовни систем могу да предупреду многе механизме искључивања на које би особе са инвалидитетом иначе наишле касније у животу.

Парламентарна скупштина Савета Европе препоручује укључивање знаковног језика као валидне академске квалификације у најширим секундарним школама са једнаким статусом са осталим подучаваним језицима.

Timmermans (2003) истиче препоруку давања права глумим особама да слободно изаберу орални или двојезични (билингвални) школски систем.

#### 7.4. Билингвално образовање

*Норвешка* – Законодавство обезбеђује право сваког глувог детета предшколског, основношколског и средњошколског узраста да буде образовано на норвешком знаковном језику ако му је то примарни језик. Без обзира да ли похађају школу за глуве, или редовну школу. Национални програми, који су предложени од стране владе, и обавезни су за сву децу, указују да је жељени исход за глуву децу функционална билингвалност.

*Шведска* - Глува и наглува деца која користе шведски знаковни језик као свој први језик су подучавана у једној од пет регионалних државних специјалних школа. Нагласак је на учењу на знаковном језику. Потреба за контактом са осталом глумом децом која користе исту методу комуникације, је значио да ће се специјалне школе задржати. Специјалне школе су организоване при Националној агенцији за специјалне школе. Агенција је одговорна да развија специјалне школе и да гарантује добар квалитет наставе у специјалним школама.

*Финска*- Језик у употреби у настави, у школи, може бити фински знаковни језик. Старатељ такође може изабрати секундарни језик, којим се дете подучава као матерњи језик. Ученик може изабрати језик на ком ће бити подучаван. За средњошколско и универзитетско образовање, услуге превођења на знаковни језик су обезбеђене у складу са законима који су на снази.

*Данска*- Образовање глуве деце је засновано на концепту билингвизма. Ово значи да је дански знаковни језик основни језик за ученике и предаваче. Подучавање, конверзација и објашњавања морају бити на данском знаковном језику. Глува деца уче дански као страни језик. Од 1991. дански знаковни језик је посебан предмет у распореду глуве школске деце. Намера је унапређење разумевања данског знаковног језика и њихове моћи да га користе добро и у свим његовим аспектима..

*Ирска*- Закон о образовању од 1998. садржи одредбу која признаје да глува деца треба да буду подучавана путем ирског знаковног језика. Нагласак је на

двојезичности (билингвизму) где се очекује да се деца подучавају на оба језика – путем ирског знаковног и писаног енглеског. Свако дете има право на 7 и по сати подучавања сваке недеље, ирског знаковног језика.

*Италија*- Све је већи број породица које бирају билингвално образовање за своју глуву децу, и указују члановима своје владе и локалној агенцији да обезбеде помоћнике у учионицама своје деце. У обданишту и основној школи, помоћник је често глува особа. Додатно, препорука комитета за смештање више од једног глувог детета у свакој учионици је имплементирана у многим школама широм Италије. На универзитету, Закон обезбеђује присуство преводаца на италијански знаковни језик.

*Естонија*- Постоји билингвални приступ у подучавању (двојезични програм и глуви учитељи) од 1994., започињући од предшколског и напредујући до средњошколског нивоа. Основа за билингвално подучавање је постављена захваљујући финансијској помоћи из Шведске и захваљујући иницијативи родитељских асоцијација.

*Словенија* - Пре Закона о употреби словеначког знаковног језика од 2002., употреба знаковног језика у школском систему није била обавезујућа. Са увођењем деветогодишњег система у основношколско образовање, и измењеног програма, употреба знаковног језика у школском систему ће постати обавезујућа. Центар за рехабилитацију глувих у Љубљани и Национални савез глувих и наглувих Словеније скрећу пажњу на велику важност учења знаковног језика.

*Исланд* - Од 1999. у Исландском основношколском програму, исландски знаковни језик је први језик глувих особа, а исландски, говорни језик, секундарни језик глувих Исланђана. Овај основношколски програм не важи за децу испод шест година. Деца од 6-12 година могу да похађају „послешколски сервис“ са чујућом децом истог годишта.

*Пољска* - Глува деца имају право на образовање на знаковном језику и употребу овог језика у школи. Обука на знаковном језику није обавезна и свака школа може да изабере методе комуникације које ће користити са глувом децом.

Препорука Већа Европе о заштити националних знаковних језика из марта 2003. донета у Стразбуру (документ 9738) наводи да су знаковни језици израз европског културног богатства и да треба подстакнути чланице ЕУ:

- на службено признавање свог националног знаковног језика као језика мањине
- на обучавање тумача и наставника знаковног језика
- на образовање глувих на знаковном језику
- на обучавање глувих за комуникацију и подучавање на знаковном језику
- емитовање ТВ програма на знаковном језику, титловање ТВ емисија на говорном језику "скривеним" телетекстом
- на информисање глувих о њиховим правима и могућностима коришћења знаковног језика
- на употребу нових технологија и осигуравања приступа тим технологијама за глуве
- на увођење знаковног језика као изборног предмета у средње школе са статусом једнаким страним језицима
- на давање финансијске помоћи издавању литературе за учење знаковног језика
- на давање права родитељима глуве деце на слободан избор између оралног и билингвалног приступа образовању.

## 8. БИЛИНГВИЗАМ

Матерњи језик је у законске сврхе дефинисан као први језик који је особа научила и који још увек говори и са којим се поистовећује. У многим случајевима поред поистовећивања захтева се и одређени степен језичке компетенције и употреба датог језика ( Skutnab - Kangas,2010).

Матерњи језик је онај језик који дете прво научи.

За дефинисање матерњег језика се популарно користе критеријуми по којима је то: језик на коме мислимо; језик на коме сањамо; језик на коме рачунамо.

Претпоставља се да све те функције спадају у ону врсту која се усваја у првом језику.

Матерњи језик се може дефинисати и "као језик које неко лице најбоље зна" (по језичкој компетенцији); "као језик који се највише користи" (са

социолингвистичког аспекта); "као језик са којим се неко лице идентификује" (друштвено-психолошка дефиниција) (Skutnab-Kangas, 1994).

Ако пођемо од претпоставке да је "матерњи језик онај језик који човек најбоље зна", онда лице које има два матерња језика мора подједнако добро да зна оба језика (балансирана двојезичност) и сваки језик да зна исто тако добро као одговарајући монолингвални говорник.

Владање језиком можемо да поделимо на четири различита подручја, два рецептивна и два продуктивна, два усмена и два писана. На тај начин извршена је подела на разумевање, говорење, читање и писање.

Као основа за даље поделе могу да се узму различите области живота, од којих свака захтева употребу другачије варијанте језика ( дом и пријатељи; школа или свет рада; културни живот; службене ситуације).

У оквиру стриктне дефиниције по компетенцији, човек тешко може истовремено подједнако добро да зна два матерња језика-мада могу да постоје ретки изузеци- и то исто тако добро као што монолингвал зна свој једини изворни језик. Могуће је да билингвал један од матерњих језика зна исто тако добро као што монолингвал зна свој једини језик, а да другим језиком влада мало слабије (или у ретким случајевима чак и боље).

По социолингвистичкој дефиницији "матерњи језик је језик који човек највише користи". Могу ли се два језика користити потпуно једнако? Ако се један језик користи колико и други, онда би требало да постоји могућност њихове замене у свим ситуацијама. Човек би морао да буде у стању да оба језика користи у свим језичким функцијама.

Чак, кад би неки индивидуални говорник подједнако добро савладао оба језика (на пример: у детињству, у двојезичној породици) на крају би се функционална диференцијација у ширем друштву, вероватно, одражавала и на индивидуалном плану.

Пошто би човек у неким областима могао да користи само један језик, способност употребе другог језика у тим доменима би опадала или се никада не би стекла у "потпуности".

Тако би се у неким областима оба језика мање користила и слабије савладала. У том случају човек више не би имао на располагању два мање-више



целовита система, већ би то пре била два непотпуна система која се узајамно допуњују (Skutnab-Kangas,1991).

Постоји велики број дефиниција двојезичности које су сличне или се разликују у односу на језичка, психолошка, друштвена и образовна обележја (Ђокић, 1998).

По "традиционалној" дефиницији билингвизам је језичка појава која обухвата познавање и употребу два језика у подједнакој мери, с тиме што је један од језика обично преодминантан. У већини случајева то је матерњи језик појединца, док је други језик онај који се учи од рођења паралелно са матерњим језиком у породичној средини.

Идеални облик билингвизма је онај када се оба језика говоре подједнако добро за све животне циљеве. Вајнрах (Weinreich,1953, према Skutnab-Kangas,1991), дефинише билингвизам као "праксу наизменичне употребе два језика".

Grosjean (1982) говори о билингвизму као редовној употреби два језика.

Skutnab-Kangas (1991), наводи да по "модерној" дефиницији, коју је дао Хауген (1969), и прихватио Хофман (Hoffman, 1991), билингвизам је "ма који облик функционалне употребе страног језика".

Овако дефинисан билингвизам представља невероватно раширену језичку појаву која обухвата и мултилингвизам и дводијалектизам, наине сваку ситуацију у којој се употребљава више од једног језика (или језичких варијетета).

Grosjean сматра да је двојезичност присутна у свим друштвеним класама и на сваком узрасту.

Билингвизам (двојезичност) представља способност појединаца, групе или народа да у говору употребљавају два језика, без видљиве склоности за један од њих. *Рани билингвизам* је усвајање оба језика до четврте године, а *касни билингвизам* усвајање другог језика после четврте године живота. *Симетрични билингвизам* означава подједнако познавање оба језика, а *асиметрични билингвизам* слабије познавање другог језика (*пасивни билингвизам* или *нерецептивни билингвизам*) (Дефектолошки лексикон, 1999).

Постоје различите дефиниције двојезичности, од оних које подразумевају савршено владање другим језиком (J2) односно компетенцију изворних говорника

у J2, па до оних који дозвољавају и минималну компетенцију у само једној језичној делатности у J2.

Раније су дефиниције тежиле ограничавању билингвизма на подједнаку савладаност оба језика, док су касније дефиниције дозволиле веће варијације у компетенцији (Bhatia , Ritchie, 2005).

Већина дефиниција најчешће укључује само један аспект билингвизма - владање језиком, али не социјалне и културне елементе.

Према захтевима који се постављају у односу на компетенцију у J2, све дефиниције билингвизма могу се поделити у две групе (Kyle,1994): минималистичке и максималистичке.

*Минималистичке дефиниције* под билингвизмом сматрају већ и делимичну употребу J2 у оквиру једне језичне делатности (слушања, говорења, читања, писања).

McNamara (1976, према Malave,1997), дефинише билингвизам као поседовање минималне језичке компетенције у једној од четири језичке делатности у другом језику, различитог од матерњег.

*Максималистичке дефиниције* захтевају високу компетенцију у J2 коју формулишу на различите начине: као потпуно владање са два језика на свим нивоима(слушање, говорење, читање, писање); као могућност савреног говорења оба језика; као владање са два језика флуентношћу изворних говорника; као коришћење J2 као матерњег језика; као могућност комуницирања на J2 без превођења ( Bradarić-Jončić, Kolarić, 2012).

Неке дефиниције узимају у обзир и социјалнокомуникативне димензије. Једну од таквих дефиниција дао је Mohantya (1994, према Von Vlack 2007) "билингвалне заједнице или особе су оне које су способне удовољити сопственим или друштвеним захтевима у нормалном функционисању на оба језика у интеракцијама са другим говорницима тих језика". На основу те дефиниције видимо да билингвалне особе не морају бити подједнако веште у оба језика, већ оно што их стварно дефинише јесте употреба језика.

С обзиром на време и начин усвајања и степен овладаности језицима, разликујемо *чисти и мешани*, односно природни и секундарни билингвизам.

*Чисти (аутономни) билингвизам*, је онај код кога су се оба језика савладала у детињству, подједнако активно на свим нивоима.

*Мешани билингвизам*, односи се на касније учење другог језика, уз успостављање паралелних, али неједнако вредних језичких кодова.

*Природни билингвизам*, присутан је код особа одраслих у билингвалној ситуацији, а које нису имале никакво језичко подучавање.

*Секундарни билингвизам*, присутан је код особа које су научиле други језик касније, након усвајања првог (Bradarić-Jončić, Kolarić, 2012).

Велики број проучавања билингвизма, која чине већина истраживања у иницијалној фази, углавном су се ограничавала на билингвизам код деце и то на фонолошки и морфо-синтаксички ниво језика као таксономски подложнији језичком опису, док су се проучавања лексичког нивоа сводила на проучавање значења појединих речи, углавном изоловано, уз примену тзв. ајтем анализе.

Проблеми у комуникацији се првенствено јављају због недовољног или ограниченог познавања лексикона другог језика, интересовање истраживача се преноси на коришћење лексикона у процесу комуникације. Наглашава се значај лексикона и сматра се да у познавању речи лежи кључ за разумевање нечије поруке, као и схватање поруке од стране саговорника (Ђокић, 1998).

У односу на ментални лексикон код монолингвала постоје две теорије: по једној се информација прерађује по нивоима, почевши од перцепције, преко фонолошког, морфо-синтаксичког, лексичког и семантичког нивоа, до коначне продукције; док се по гешталт теорији сви нивои истовремено активирају да би се дошло до истовремене продукције.

Код билингвизма, односно мултилингвизма, поставља се питање да ли се користи један ментални лексикон за оба (односно више) језика, или постоје два паралелна (односно више) лексикона за сваки појединачни језик, или се пак ова два лексикона замењују (Ђокић, 1998).

У процесу стицања билингвизма и усвајања нематерњег језика на раном и предшколском узрасту присутна су три значајна психоллингвистичка феномена: метајезичка способност, спонтана контрастивна анализа и језичка трансференција. Карактеристична је њихова међусобна повезаност и условљеност (Микеш, 1998).

Метајезичка способност је способност детета да занемари семантички садржај језичког исказа и усмери своју пажњу на структуру тог исказа и језичка правила према којима је исказ структуриран, откривајући при том и функционисање језичког система.

Многа истраживања говоре о позитивном утицају билингвизма или усвајања нематерњег језика на развој различитих облика метајезичке способности, а то доводи до закључка да усвајање језика није само процес стицања комуникативних вештина већ и формативни чинилац који утиче на целокупни психички развој детета (Titone, 1994).

Истраживања у области билингвизма и когнитивног функционисања показала су да рани билингвизам и константна, свакодневна употреба два или више језика, доводе до ранијег сазревања неких когнитивних процеса код деце (Bialystok, 2001).

Деца са билингвалним искуством имају развијеније психичке функције, као што су концентрација, синтеза и апстракција.

### 8.1. Билингвизам глуве деце

Билингвизам означава појаву познавања и редовне употребе два језика (док се упоредна употреба више језика назива мултилингвизам).

"Билингвизам је познавање и стална употреба два или више језика. Билингвизам типа "знаковни језик – говорни језик" је једини пут да глуво дете задовољи своје потребе, тј. да од малена комуницира са својим родитељима, развије своје когнитивне способности, упозна свет, у потпуности комуницира са околином и акултурира се у свет оних који чују и свет глувих " (Grosjean, 1992, 2001).

Билингвизам глувог детета подразумева познавање језика знакова који користи заједница глувих и говорног језика који користи чујућа већина.

Када је лингвиста William Stokoe педестих година овог века почео проучавати структуру америчког знаковног језика и када је 1960. године издао књигу "Sign Language Structure, Studies in Linguistics" у којој указује на вредност и богатство знаковног језика, у свету је поново почело вредновање тог система

комуникације који има своју сопствену синтаксу и граматiku и независан је од оралног (говорног) језика.

Прихватање знаковног језика као "правог" језика довело је до тога, да се седамдесетих година уводи у образовање глуве деце тзв. "тотална комуникација", "тотални приступ", тј. коришћење свих могућих средстава комуникације са глувима, укључујући ту и истовремену (симултану) употребу више комуникацијских средстава, говора и знакова, слике и текст.

Данас је ова метода у свету напуштена будући да се показало да је истовремени орални говор и коришћење знаковног језика мешање два језика а последица су слаби резултати у учењу говорног језика. Против те методе најодлучније су се борили глуви, који сматрају да је тотална комуникација "тотална збрка", јер онемогућује природну и коректну употребу знаковног језика.

Након многих истраживања показало се да је најбољи приступ за већину глуве деце – билингвизам, односно билингвална метода (Mahshie, 2007).

Билингвизам је познавање и редовна употреба два или више језика.

Билингвизам је познавање и редовна употреба знаковног и говорног језика код глуве и наглуве деце.

Свако глуво дете, без обзира на оштећење слуха, требало би да има право да постане двојезично. Познавајући и користећи знаковни и говорни језик, дете ће остварити своје пуне потенцијале у интелектуалном, говорном и социјалном развоју (Grosjean, 1995).

Говорни језик ће се усвајати у његовом писаном и, ако је могуће, говорном облику. У зависности од контекста појединачног детета, два језика ће играти различите улоге – нека деца ће доминантно користити један, нека други, а нека ће користити подједнако оба. Могући су и различити облици билингвизма с обзиром на различите нивое глувоће и сложеност саме лингвистичке ситуације (четири језичка облика, два система продукције и перцепције...). То значи да ће већина глуве деце постати двојезична и двокултурна у различитом степену. Као и друга билингвална деца, глува деца ће користити оба језика у свакодневном животу и биће, у различитом степену, део оба света.

Када глуво или наглуво дете развије добру лингвистичку основу кроз природно усвајање првог, језика знакова, та лингвистичка компетенција, уз дечије

повећано искуство како језик функционише, може се искористити као подршка учења другог, тешко доступног, говорног језика. Ово не значи да сва глува и наглува деца могу да развију и да ће развити потпуне и функционалне говорне способности.

У циљу да постане билингвално, свако дете оштећеног слуха мора бити сврсисходно изложено утицају оба језика. За многу чујућу децу то се природно одвија када се разликује језик у породици од језика друштвене средине. Стратегија излагања утицају два језика за већину билингвалне деце мора имати циљ да деца обезбеди потпун приступ бар једном језику. А стратегије су различите: одређивањем појединаца да користе оба језика пред дететом; одређивањем времена у којем ће се сваки језик користити; коришћењем једног језика унутар, а другог ван куће или коришћењем оба језика истовремено уз међусобну смену.

У истраживању (Graney, 2002) примењена је стратегија учења говорног језика уз помоћ две особе од којих једна користи говорни језик, а друга језик знакова. Стратегија је примењена на три групе деце: (а) прву групу су чинила глува деца која су развила говорне способности које су сличне способностима чујуће деце (њихове слушне способности, уз адекватну амплификацију, дозвољавају им довољан приступ аудиторној информацији при чему они усвајају говорни језик кроз природне интеракције); (б) другу групу су чинила глува деца чији је приступ аудиторним информацијама био мањи, те се ослањају на читање са усана, тактилне информације и друга помоћна визуелна средства (ова деца не усвајају природно говорни језик, него морају да га уче, а ниво којим овладавају је индивидуални и зависи од остатака слуха); (в) трећу групу су чинила деца која су била потпуно глува и нису могла лако да развију додатне говорне способности.

Сами циљеви и методе унутар ове стратегије су прилагођавани индивидуалним способностима и потребама детета. Вештине које су се развиле као резултат комуникационе стратегије су: читање са усана, што укључује разумевање фацијалне експресије и контекста; развој артикулације вежбањем појединачних гласова у смисленим контекстима; учење изговора новонаучених речи; учење како да се препознају и употребе речи које се појављују у околини у циљу комуникације; стратегије за поправљање односно увежбавање техника за

моменте када се прекине комуникација или када дође до неразумевања (тражење да особа понови на нов начин оно што је већ рекла); стратегије за предвиђање, што подразумева знање о томе шта може да очекује у датој ситуацији; писана комуникација, која подразумева употребу новог речника да би се успешно и јасно пренела порука; прагматичке језичке вештине што укључује знање о томе како се користи језик( Graneу, 2002, Soleša – Griјак, 2010).

Билингвизам чујућих се разликује од билигвизма глувих.

Билингвална чујућа деца, уче два језика као и глуви. Разлика је у томе што J2 уче аудитивним путем, у истом модалитету као и J1 (Knight, Swanwick, 2002).

Глува деца уче два језика, у два модалитета, што је знатно сложеније.

Када чујућа деца уче J2, он им је потпуно доступан и није ограничен никаквим физичким факторима. Глува деца не могу у потпуности чути свој J2. У начину усвајања J1, такође постоје разлике.

Већина чујуће деце из језичких мањина учи свој први језик код куће од родитеља, а J2 почињу да усвајају у школи. За глуву децу глувих родитеља тај пут је сличан, тј. природно усвајају знаковни језик код куће и формално уче J2 у васпитно-образовним установама, иако често усвајају оба језика истовремено. За глуву децу чујућих родитеља то искуство је најчешће другачије. Чујући родитељи најчешће тек требају да науче дететов J1 (знаковни језик), па родитељи и дете усвајају/уче знаковни језик истовремено.

Језик чујућих у многим чујућим породицама глуве деце ипак остаје кућни језик. Тако да се комуницира мешавином природног знаковног језика, мануелно кодираног говорног и писаног језика чујућих.

У чујућим породицама глуве деце, мешање кодова присутно је већ у уносу језичких информација.

Глува деца глувих родитеља су у свакодневним ситуацијама окружена својим J1 у породици, за разлику од глуве деце, чујућих родитеља.

Код глуве деце, чујућих родитеља, васпитно-образовна установа, је одговорна за афирмацију знаковног језика, културе и идентитета глувих и важна је за повезивање породице са заједницом глувих.

Што се тиче начина усвајања/учења J2, код чујуће деце усвајање говорног облика J2 рефлектује процесе који су били укључени и у усвајање J1. Већина

глуве деце нема усвојен J1 при поласку у школу, као што то има већина чујуће деце.

Чујућа деца која уче страни језик усредсређују се на учење додатног језика, док глува деца морају да уче два језика одједном.

Језици чујућих имају говорни и писани облик. У учењу писаног облика J2 чујућа деца имају помоћ говорног облика J2 и писаног облика J1. За разлику од њих, J1 глуве деце (знаковни језик) нема писану форму, па глува деца почињу да уче читање и писање у J2 без претходног искуства у читању и писању у J1. То представља за њих потпуно нов начин комуникације( Knight, Swanwick, 2002; Bradarić-Jončić, Kolarić, 2012).

## 8.2. Предшколско васпитање и образовање глуве и наглуве деце

### 8.2.1.Развој невербалних и вербалних комуникативних способности деце предшколског узраста

Дете можемо посматрати као комуникатора који се развија, у периоду од рођења до шесте године живота, као најкритичнијег периода за развој комуникативних способности (Bryen, Gallagher, 1983).

Узрасно адекватно усвајање језика и говора даје могућност детету да се игра, усваја појмове и да буде укључено у социјалну интеракцију са својим вршњацима. Деца која успешно комуницирају лакше успостављају социјалне односе и омиљена су у друштву.

Дететова немогућност да се игра и комуницира са другом децом га временом изољују и воде ка дубљим тешкоћама на емоционалном, социјалном и плану укупног развоја.

Говор детета се ослања на когнитивни и социјални развој а начин на који дете комуницира је показатељ његовог степена социјализације. Дете усавршава језик употребљавајући га и истовремено учи како се њиме боље служити. Говор предшколског детета је снажно повезан са акцијом и изражава само једноставне односе према стварима и појавама које га окружују.



Дете језиком као средством комуникације обликује поруку да би остварило неки циљ или намеру и у том смислу комуникација на овом узрасту може да има разноврсне функције.

Развој комуникације је процес смењивања квалитетно специфичних облика комуникативне делатности где се фазе развоја на предшколском узрасту могу дефинисати као: 1) ситуацијско-лична (непосредна-емоционална) код одојчета до краја прве године; 2) ситуацијско-практична, у другој и трећој години; 3) изванситуацијско-сазнајна, четврта и пета година; 4) изван-ситуацијска комуникација оријентисана на личност, од пете до седме године (М. И. Лисина, према Сретенов, 2008).

Почетак сложеног и дуготрајног процеса развоја језичке и комуникативне способности означавају већ прве интеракције детета које су само пропраћене говором (фаза примарне, афективне комуникације). Следи период током којег се говор надограђује у дететове интеракције са околином (почетна фаза семиотичке комуникације, тзв. практично-ситуациона комуникација). Следи фаза у којој се интеракције остварују готово у потпуности говором - наредна фаза семиотичке комуникације, тзв. когнитивна комуникација. Дете по рођењу успоставља контакт са социјалном средином невербалним сигналимa који одрасли тумаче и реагују на њих. На основу ове афективне комуникације дете и одрасли улазе у фазу заједничких радњи која је за дете још увек превербална али дете је у овој фази изложено говору који је њему прилагођен и који подразумева комбинацију једноставних речи, понављања, модификацију тоналитета, све са циљем превођења радњи на вербални план и увођења детета у свет речи.

Управо, интеракција омогућава прво невербалну комуникацију која поступно постаје вербална од стране одраслог, да би временом крајем друге године и само дете ушло у семиотичку фазу, када почиње да користи речи као носиоце значења и када се речник значајно увећава. Ивић овим схватањем, полазећи од учења Виготског, даје посебан значај практично ситуационој комуникацији базираној на интеракцији детета и одраслог за настанак говора (Ивић, 1978, према Клеменовић, Каменов, 1998; Сретенов, 2008).

Поруке које се размењују у комуникацији, посебно на млађим узрастима су више засићене и основане на *невербалним комуникативним средствима*

(нарочито кинезичким и паралингвистичким) у односу на каснији узраст. У комуникацији са децом предшколског узраста посебну важност имају кинезички елементи, нарочито у периоду док језик не постане у потпуности усавршен (Bullowa, 1973, према Клеменовић, Каменов, 1998).

Интеракција се може одвијати и без комуникације, посебно без форми вербалне комуникације. Сматра се да чак 60% односа међу људима одвија преко невербалних форми комуникације. Деца временом науче да интерпретирају и реагују на туђе гестове, фацијалну експресију и покрете. Они такође постају свесни сопствене невербалне експресије и почињу да је користе адекватно ситуацији.

Велики број интеракција које се не базирају на речима подразумевају директну размену гестова, предмета, материјала. Када су деца у питању она врло често размењују играчке, прибор који им је потребан за реализацију различитих активности, или једноставно учествују у различитим типовима игара које подразумевају заједничку активност, координацију и реципрочно деловање а да те активности нису праћене вербалном комуникацијом.

Комуницирајући, мало дете улази у однос са другим људима и тако постаје свесно своје индивидуалности и открива да стварност може да посматра на различите начине. Кроз комуникацију дете истовремено изражава своје мисли и осећања, и трага за новим информацијама.

Говор детета се ослања на когнитивни и социјални развој а начин на који дете комуницира је показатељ његовог степена социјализације.

Идеални услови за развој комуникације код деце подразумевају дијадну интеракцију у којој дете константно добија различите подстрекаче као што су продужење започетог исказа, моделирање говора, коришћење конкретног, једноставног речника, разговор о особама и предметима за које дете показује интерес, и све то прилагођено дететовом нивоу разумевања (Waggen, 2000).

Виготски (1996) сматра да је примарна функција говора комуникација и социјални контакт. Кроз дневну интеракцију деца уче како да користе говор да би могла да пренесу поруку, исказу осећања, и остваре своје намере како би могла да функционишу у друштву. Преко процеса учења говора, родитељи социјализују

своју децу у правцу културолошки прихватљивих облика понашања, изражавања и мишљења (Lu, Mei-Yu, 2000).

#### 8.2.2. Развој комуникативних способности глуве и наглуве деце предшколског узраста

Не постоји хомогена група глуве и наглуве деце. На способност сваког детета да развије говорне вештине утичу различити фактори.

Graney (2002), истиче да су неопходна два велика предуслова: биолошки потенцијал и унутрашња мотивација или интерес. Фактори повезани са потенцијалом и мотивацијом глуве и наглуве деце могу се поделити у неколико области. Ове две групе фактора се могу даље поделити на неколико области: степен оштећења слуха, континуитет употребе слушних апарата, лингвистичка компетенција, подршка породице, интелектуални статус, став појединца и породице. Сви ови фактори имају сложену, међусобно прожету улогу у општем развоју говорних способности. Ипак, ниједан фактор не указује на границу до које ће глуво или наглуво дете развити јасне говорне способности. Деца која не могу да користе слух са циљем да прате сопствену говорну продукцију имају пред собом веома тежак задатак када је у питању овладавање функционалним говорним способностима. Многи чујући родитељи желе да њихово дете оштећеног слуха проговори, али за крајњи резултат је важна и унутрашња мотивација самог детета (Graney, 2002; Soleša-Grižak, 2010).

Научници са Универзитета Gallaudet, након посматрања говорне "игре" деце предшколског узраста (у предшколској установи у којој се претежно користи ASL, у Фремонту, Калифорнија, школа за глуве) истакли су да се јасније може одредити која деца имају природну предиспозицију за говор када се говор и знаковни језик користе одвојено (у различитим ситуацијама). Сва деца која посматрана уживала су активностима и играма за слушање и говор у које су били укључени и које су им се чиниле смисленима, уз то су те активности имале и визуелни карактер. Када одрасли у својим окружењима не користе у исто време говор и знаковни језик, стручњацима постаје много лакше (као и родитељима) да уоче који начин комуникације деце је најразумљивији, која деца више пажње

обраћају на звук и говорни унос језичних информација, и која имају користи у интерактивним окружењима у којима носе слушне апарате (Mahshie, 2007).

Cummins, Swain (1986) цитирали су бројне студије које су спроведене од раних шездесетих, а извештавале су да билингвална деца функционишу на знатно вишем нивоу од монолингвалне деце како су показала различита мерења когнитивних способности (Collier, 1989; Evans, Seifert, 2000). На сличан начин је Daniels (1993) утврдила да су чујућа деца, чији је први језик био знаковни, постизала боље резултате у енглеском језику од њихових вршњака који су били једнојезични.

Шта родитељи могу да ураде пре него што дете крене у школу? Веома је важно што раније остварити комуникацију на било који начин са дететом. Дете може да иде у предшколску установу која може да буде само за децу оштећеног слуха или развојна група у оквиру редовне предшколске установе. Корисно је да тамо дете научи знаковни језик Најефикаснија је комбинација знаковног језика и способности читања са усана (Soleša-Grijak, 2010).

Глуво дете требало би да уз помоћ језика постигне:

1. *Да комуницира са својим родитељима и члановима породице што је раније могуће.* Дете које чује најчешће усваја говор у првим годинама живота ако је изложено утицају неког језика и ако га опажа. Говор је значајно средство за успостављање социјалних односа између детета, његових родитеља и шире околине. То што важи за дете које чује, треба да важи и за глуво дете. Глуво дете треба оспособити да, што је раније могуће, комуницира са својим родитељима. Захваљујући говору остварује се највећи део афективне везаности између родитеља и детета.

2. *Да развије когнитивне способности у раном детињству.* Преко говора дете развија интелектуалне способности неопходне за развој његове личности. У њих спадају различите врсте закључивања, апстраховања, памћења... Одсуство говора, усвајање *неприродног* језика или употреба језика који се слабо перципира или познаје може да има значајне негативне последице на дететов когнитивни развој.

3. *Да упозна свет.* Дете ће стећи знање о свету углавном преко језика. Комуницирајући са родитељима, члановима шире породице, децом и одраслима, усвајају се и размењују информације о свету. То је знање на које се ослањају

активности које ће започети у школи. Знање о свету убрзава схватање и право разумевање језика.

4. *Да у потпуности комуницира са околним светом.* Глуво дете, исто као и оно које чује, мора бити способно да у потпуности комуницира са особама из свог окружења (родитељима, браћом и сестрама, вршњацима, наставницима, одраслима, итд.). Комуникација треба да се одвија са оптималном сразмером информација, на језику који одговара учесницима и ситуацији. У неким ситуацијама биће то знаковни језик, у другима говорни (у једном од својих модалитета), а понекад оба језика наизменично.

5. *Да се акултурира у оба света.* Преко језика, глуво дете мора постепено постати чланом како света оних који чују, тако и света глувих. Мора се поистоветити, макар и делимично, са светом оних који чују, а који је скоро увек свет његових родитеља и чланова његове породице (90% глуве деце има родитеље који чују). Али дете мора доћи у контакт, што је могуће раније, са светом глувих, својим другим светом. Дете мора да се осећа пријатно у оба ова света и мора бити у стању да се са оба идентификује што је више могуће (Grosjean, 2001).

### 8.2.3. Комуникација глувог детета у породици

Неопходно је рано откривање оштећења слуха код детета и што раније спровођење раног интервентног програма. Препорука је АSHA-е (American Speech-Language-Hearing Association) да се креирају примерени рани интервентни програми усмерени на породицу који пружају могућност избора стручњацима, родитељима и деци оштећеног слуха.

Потребно је да породица детета оштећеног слуха има приступ свим информацијама о општем развоју детета, посебним информацијама о оштећењу слуха, комуникацијским могућностима и језичком развоју глуве деце. Локална заједница, држава, здравствени и образовни пројекти морају усмерити свој циљ према раној детекцији оштећења слуха и раној интервенцији (ASHA, 2001), према (Pribanić, 2004).

Око 90% глуве деце рођено је у породицама са оба чујућа родитеља, 7% има једног глувог родитеља, а само 3% има оба глува родитеља (Marschark, 1993).

Око 5-10 % глуве деце усваја знаковни језик од својих глувих родитеља (Mitchell, Karchmer, 2004). Већина глуве деце расте у потпуно чујућем свету, у раном детињству. Такође, већина чујућих родитеља глуве деце не познаје или слабо познаје знаковни језик, што има значајне импликације на развој глувог детета.

Деца која не уче свој природни језик од рођења, уче знаковни језик када једном дођу у контакт са вршњацима у предшколској установи или школи (Pfau, 2010).

За глуво дете се од најранијег узраста кључном сматра честа, континуирана интеракција са узорима који течно владају знаковним језиком. Чујући родитељи могу учинити у почетку много, ако изграде сопствену свест о томе шта значи комуницирати визуелно, и да почну да комуницирају само са неколико знакова који су део њихове свакодневне интеракције (Ivasović, 1998).

Многи чујући родитељи већ су развили-кроз ослањање на контакт очима и визуелне "кључеве" који прате говорну комуникацију са бебама-изванредно успешну комуникацију са својим глувим дететом од најранијег узраста ( често тога нису свесни и не наставе је неговати након што сазнају да им је дете глуво). Глуви родитељи користе течан знаковни језик брзог ритма како би комуницирали једни са другима у присутности свог детета. Када директно комуницирају са дететом користе велики број појединачних знакова за кратке знакове или изразе, који су модификовани како би их дете лакше могло видети (Erting, Prezioso, Hynes, 1990; Meadow, Greenberg, Erting, Carmichael, 1981; Rutter, Durkin, 1987).

Када њихово глуво дете обрати пажњу на неки објекат обично чекају док не успоставе визуелни контакт са дететом и тада произведу један знак или кратки израз о томе шта је дете гледало, а тада пусте дете да врати свој поглед на објекат (D'odorico, Levorato, 1994; Erting, 1994; Spencer, Bodner-Johnson, Gutfreund, 1992). Све су то стратегије којима се на самом почетку уз само мало вежбе могу служити чујући родитељи (Mahshie, 2007).

Spencer, Bodner-Johnson, Gutfreund (1992) истичу да је важно родитеље деце оштећеног слуха информисати о посебним стратегијама за визуелну комуникацију коју користе глуве мајке у интеракцији са својом глувом децом и на тај начин и омогућавају визуелни унос језичких података.

Глувоћа код многе деце у Шведској и Данској се открива прилично рано. Резултат тога је да се велика већина прилагођавања и вежбања са визуелном комуникацијом догађа врло рано, пре него што родитељи почну са учењем или говорењем граматички исправног знаковног језика.

Прве три године живота су веома важне за усвајање језика код деце и у том периоду неопходан је схватљив језички и когнитивни унос информација од корисника који су течни у визуелном језику (Mahshie, 2007).

Предшколске установе и школе у САД, запошљавају глуве саветнике за родитеље и децу (засебно или у пару са партнером који чује) и многобројна искуства указују да су се често истицали по високом нивоу осетљивости за емоционалне и комуникацијске потребе чујућих родитеља.

Наставници и васпитачи мотивишу родитеље да слободно изложе своје одојче или мало дете говорном енглеском језику и америчком знаковном језику (али не истовремено) и да обрате пажњу на дететове интеракције са глувом децом/одраслим особама и са чујућом децом/одраслим особама у различитим окружењима. Ако родитељи запазе рани развој речника и језичких елемената и у говорном и у знаковном језику, често могу добити јаснију идеју шта одговара њиховом детету.

Gallimore (1994) је истакао да родитељи морају учинити све што је потребно како би пренели своје *значење*, и своју љубав, свом глувом детету, чак и ако то у почетку значи коришћење гестова, пантомиме и показивања. Врло је важно да родитељи буду опуштени, да су анимирани и укључени и да успевају пренети детету оно што мисле. Брига око тога да ли могу адекватно користити мануелни енглески или граматику америчког знаковног језика не би требала бити примарна код чујућих родитеља врло мале глуве деце. Они би пре свега требало да пронађу начине да омогуће детету да разуме шта се око њега догађа, да проведу сретне тренутке са својом глувом децом, и да се побрину да и глува и чујућа деца у потпуности учествују у породичним интеракцијама.

Једна од компоненти квалитетне подршке је свест стручњака да не треба свим родитељима иста подршка. Некима је потребна емоционална подршка, некима су потребне информације, некима обука, неки желе техничка помагала, а неки желе научити знаковни језик. Велика је вероватноћа да ће сви они – у

догледно време- желети све од наведенога, али у различито време и из различитих извора (Mahshie, 2007).

У предшколском периоду, важан задатак стручњака након откривања глувоће код детета је пружање емоционалне и едукацијске подршке породици. У билингвалном моделу, први задатак је да дете научи језик који је другачији од језика његових родитеља. Пружање подршке на најранијем узрасту детета организује се одласком у породицу, путем група за подршку, као и кроз контакте са заједницом глувих.

Резултати бројних истраживања спроведених са глувом децом глувих родитеља показали су да је знаковни језик подједнако ефикасан за уредан развој као и говорни.

Дете треба да је у контакту са другим, одраслим глувим особама које флуентно користе знаковни језик. Уколико се родитељи одлуче за овај метод треба да постану флуентни комуникатори знаковног језика. Ако родитељи нису глуви, потребна је едукација о култури глувих у циљу да породица усвоји знаковни језик.

Глуво дете има тешкоћа са усвајањем говорног језика јер га учи прекасно (након критичког периода за развој језика), у неприкладном модалитету (Mahshie, 2007).

Подршку породици на *млађем предшколском узрасту детета* пружа тим који сачињавају наставник за глуве, одрасли глуви, логопед, психолог и лекар. Одрасле глуве особе имају кључну улогу у двојезичним програмима од самог почетка. Оне непосредно доприносе подизању свести о глувоћи у свим окружењима, учењу знаковног језика и представљају модел за идентификацију глувом детету.

Омогућавају детету учење социјалних улога, упознавање са културолошким нормама заједнице глувих и развој позитивног идентитета. Важан део подршке породици представља опсервација, израда породичног плана и процена дететовог напретка. На основу резултата процене врши се избор предшколског програма у који ће се дете укључити (Bradarić-Jončić, Kolarić, 2012).



#### 8.2.4. Билингвизам код глуве и наглуве деце предшколског узраста

Искуства из Шведске и Данске, указују да је крајњи циљ да деца постану билингвалне одрасле особе.

Лингвиста Ahlgren (1994) истиче, да мала глува деца постају изузетно заинтересована за знаковне, говорне и писане језике у својој околини, ако се подстиче њихова природна радозналост, односно жеља да науче "све". Њихово образовање је тако структурирано да им сусрети са свим формама буду забавни, развојно одговарајући, без претераног притиска или бесмислених понављања.

За многу глуву децу из Шведске и Данске чији родитељи чују, детињство је опуштено доба проведено у игри, које укључује и говорни и знаковни језик. За учење ова два језика нису потребни сати и сати интензивне обуке. У окружењу у којем глуво дете сусреће и говорни и знаковни језик одвојено, као целовите језике, кроз природне интеракције и родитељима и стручњацима постаје јасно да ће дете одлучити у ком смеру ће се ствари кретати у зависности од дететових предиспозиција за усмени или визуелни језик.

Резултати лонгитудиналних студија које је спровео Одсек за психологију Универзитета у Стокхолму, указују: да су неки од наглувих предшколаца користили првенствено знаковни језик са својим вршњацима (глувим и наглувим) и са чујућим васпитачима у предшколским установама, а уједно су добро владали говорним шведским језиком и користили га са својим родитељима, рођацима и чујућим вршњацима. Мењали су свој начин комуникације зависно од партнерових предиспозиција, тј. користили су знаковни језик са вршњацима који су га користили, а говорни језик са онима који су користили говор (Ahlgren, 1994, према Mahshie, 2007).

Важно је напоменути да су њихови родитељи пристали да учествују у студији, када је откривено оштећење слуха код њихове деце.

Други путеви који воде до двојезичности односе се на ону децу која имају довољно развијену аудитивну перцепцију да усвоје говорни шведски/дански језик као први језик, а могу бити смештена у предшколским установама заједно са чујућом децом или са наглувом децом. Нека од ове деце такође постану

билингвална захваљујући труду њихових родитеља који се брину да им се деца друже и играју са глувом децом и одраслима који користе знаковни језик.

Када се ради о језику, деца ће временом показати које су њихове јаче, а које слабије стране. Ако их заиста посматрате показате шта им је потребно и шта могу, а шта не могу (Erting, 1994).

" У примерима где је дететово оштећење довољно благо да се оба језика могу научити кроз природне интеракцијске процесе (уместо подучавања), резултати овог раног билингвизма не сматрају се претњом за дететов развој говорног или знаковног језика, већ напротив, позитивним чиниоцем у општем развоју детета "( Preisler, 1990).

Васпитачи у вртићима (у билингвалним предшколским установама у САД и у Шведској) сматрали су пресудним подстицање развоја визуелне пажње код те деце, као и њихове рецептивне и експресивне вештине у знаковном језику. Препознато је да ће касније академско и социјално функционисање ове деце, као и њихова способност да постану течни корисници језика већине путем описмењавања, снажно ослањати на чврсту језичку компетенцију и способност да спремно схвате упутства у учионици дата на знаковном језику.

Многи наставници сматрају да је од велике важности развој визуелне пажње и компетенције у знаковном језику за нормалан и "целовит" развој детета. Развој визуелних вештина код деце помаже усмеравању њихове пажње и на говорни и на знаковни језик. Деца морају бити врло сконцентрисана на визуелне информације у процесу разумевања говора.

Graney (2002) сматра да родитељима треба пружити довољно информација. Описала је три "категорије" одређене према развоју говорног енглеског језика за време предшколског узраста код глуве деце које она сусреће: 1) они који заиста уче енглески језик аудитивно, али који имају користи од боравка у визуелном окружењу, интеракцији са глувим вршњацима и од учења знаковног језика; 2) они који показују склоност говору, али је очигледно да су успешнији у визуелној комуникацији или би било потребно пуно рада са њима без гаранције да би резултат тога био употребљив говор; 3) они који немају потенцијала за развој разумљивог говора.

Усвајање било ког језика заснива се на уносу разумљивих информација, следи закључак да ће више или раније излагање глуве деце говорним конверзацијама, када она имају ограничен слушни приступ таквим конверзацијама, резултирати ограниченим развојем језика. Добар изговор слабо се може користити без познавања језика. Како би дете успело развити језик, језичке информације које прими морају му бити разумљиве. Развој првог језика, који доприноси каснијем успеху код развијања другог језика и других језичких форми, не сме бити угрожен недовољним уносом језичких информација или интервенцијским типом процеса подучавања уместо природног усвајања.

Свеснији процес учења који глува деца морају применити како би савладала овај изузетно сложен задатак захтева одређени ниво когнитивне зрелости, развојну спремност да се дете посвети задацима који се пред њега поставе, мотивацију и неки начин постизања приступа форми и структури језика – обично кроз писменост – будући да та форма и структура нису одмах доступне кроз говорни сигнал или кроз знакове.

Постоји низ говорних игара за које су нека глува деца изузетно мотивисана и која могу допринети дететовом сазнању о говору и звуцима у окружењу, и то би могла бити важна подлога за оне који ће касније остварити различите степене успеха у говору или читању са усана (Mahshie, 2007).

На предшколском узрасту, задатак вртића је омогућити деци да наставе да усвајају језик која су почела да усвајају у породици, а најбоље ће га усвојити кроз интеракције са другим флуентним говорницима- одраслима и децом.

Важно је да су у вртићу присутни глуви васпитач или преводилац за знаковни језик, који ће осигурати даљи развој знаковног језика кроз причање прича и гледање прича на знаковном језику на ДВД-у, уз препричавање, драматизацију и друге поступке за подстицање развоја вештина у знаковном језику. Програм који се реализује у вртићу, редовни је програм предшколског васпитања и образовања као и за чујућу децу, само се овде реализује на знаковном језику (Teruggi, 2003, према Bradarić-Jončić, Kolarić, 2012).

Посебна пажња у предшколском периоду поклања се развоју интереса за писану реч, читањем сликовница уз превођење на знаковни језик, израдом

дневника/речника- са сликама и речима и сталној изложености писаној речи натписима на предметима у просторима у којима дете борави.

На предшколском узрасту ради се на развоју метајезичке свести у сврху схватања одвојености два језика и припреме за касније формално проучавање граматике. У овом периоду, деци се не објашњавају експлицитно граматичка правила знаковног и говорног језика, већ се метајезичка свест развија кроз игре са знаковима као што су имитација знакова, ритмичко "знаковање" (бројалице), игре са знаковима које користе одређени облик шаке ("На слово, на слово..."; причање прича користећи само један облик шаке...); дечја поезија на знаковном језику; играње са знаковима на креативан начин (нпр. варирање знака за име); коришћење двојезичних азбучних картица (које садрже слику предмета; почетно слово/дактилолошки знак/облик шаке којом се прави знак за ту реч; реч/ знак за тај предмет) и сл. (Bradarić-Jončić, Kolarić, 2012).

### 8.3. Билингвално образовање глуве деце

Cummins, Swain (1986) указују родитељима и наставницима да је потребно уверити се да је језик којим дете говори код куће (први језик) адекватно развијен пре него што се почну бринути о напретку другог језика. То имплицира да је први језик толико кључан за емотивну и образовну добробит детета да на његов развој треба гледати као на највећи приоритет. Тај приоритет утврђује средишњу улогу дететовог првог језика у свим аспектима његовог развоја у образовном смислу.

У својој књизи "Bilingualism in Education: Aspects of Theory, Research, and Practice", Cummins i Swain (1986) објашњавају најосновније начело за успех у образовању деце чији се први језик разликује од језика већине. Многи теоретичари билингвалног образовања слажу се да није потребан развијен само први језик, већ да је најбољи начин да се осигура школски успех подстицати први језик у школи и наставити неговати развој појмова и писменост на том језику (Collier, 1989; Cummins, 1984; Cummins, 1999; Plaza-Pust, Weinmeister, 2006). Cummins је знање првог језика описао као нешто што омогућује темељну компетенцију која се односи на језик уопште. Другим речима, компетенција у

првом језику јасно доприноси способности за учење других језика (Sharwood-Smith, 1994; Cummins, 2000a; Francis, 2005).

Куминс (Cummins, 1979) је развио модел лингвистичке међузависности у чијој основи је тврдња да постоји заједничко знање и вештине за све језике. Модел се развио као резултат расправа на тему да ли се когнитивне/академске вештине и писменост достигнути у једном језику могу пренети на учење истих вештина у другом језику (Mayer, Wells, 1996; Brisk, Harrington, 1999; Mayer, Akamatsu, 1999; Cummins, 2000b; Reyes, 2006). Модел промовише билингвизам и одржив је у случају чујуће деце када она овладају вештинама читања и писања на матерњем језику, јер то стечено знање могу пренети и на други језик, језик друштвене средине (Hoffmeister, 2000; Strong, Prinz, 2000).

Билингвизам глувих особа се разликује од билингвизма чујућих особа. Уз минимални приступ орално-аудитивном комуникационом каналу, већина глуве деце не успева да развије разумљив говор, али успева да успешно овлада вештинама визуелно-гестовног језика. Знаковни језик је први, матерњи језик и у комуникацији лицем-у-лице је једнак било ком другом језику који је примаран. Ово се не односи и на писани облик језика знакова, јер га нема. Према томе, када дође до писмене комуникације, глуво дете мора да научи писани облик неког говорног језика. У овој тачки модел лингвистичке међузависности је неодржив (Paul, Jackson, 1993, према La Sasso, Lollis, 2003; Soleša-Grijak, 2010).

Сви неспоразуми и нејасноће у вези билингвално-бикултурног приступа су резултат конфузије око два моста која глува деца морају да пређу у процесу описмењавања – први, између спољашњег и унутрашњег говора и други, између унутрашњег и писаног говора. Куминс (Cummins, 1979) тврди да заједничко знање и вештине омогућују пренос когнитивних/академских вештина или вештина које се односе на писменост у другим језицима. Језик знакова може да развије когнитивну снагу која ће подржати широке когнитивне и концептуалне преносе између тог језика и говорног језика. Међутим, било која врста лингвистичког трансфера или међузависности, ипак није могућа.

Као једна од лингвистичких способности, металингвистичка свест глуве деце се односи на свест о одвојености језика знакова и говорног језика и њихово постојање као два, међусобно независна, лингвистичка модалитета.

Металингвистичка свест глувих се огледа и у способности повезивања гласова говорног језика са знаковима језика глувих. Развој металингвистичке свести код глуве деце нам казује када и како је глуво дете спознало да се налази у билингвалној ситуацији и како то сазнање утиче на његов развој (Soleša- Grijak, 2010).

Када дебата о оптималном периоду за почетак усвајања другог језика у сврху школовања узме важну варијаблу (Ј1- први језик, когнитивни развој) у обзир то се може решити врло уверљиво. Пре пубертета није важно када се започиње са излагањем (или учењем) другом језику, све док се когнитивни развој у првом језику наставља и након дванаесте године (период до када је усвајање првог језика већим делом завршено). Cummins (2000a) упућује на заједничко знање у подлози, односно међузависност, која постоји између два језика двојезичне особе, где развој једног језика снажно подстиче развој другог језика (Collier, 1989; Francis, 2005).

Учење другог језика док први језик још није у потпуности развијен може резултовати застојем у развоју или губитком знања првог језика. Давање закључка да је дете успорено и у првом и у другом језику не значи нужно да дете има поремећај у језику .

Collier(1994, према Mahshie,2007), је разматрала образовни напредак билингвалне деце у ширем спектру окружења, и истакла је међуоднос образовног, когнитивног и језичког развоја. Она наглашава да је за образовна постигнућа потребан напредак на свим овим подручјима. Околина која омогућава лаку, неспутану друштвену интеракцију и подстиче културу детета позитивно ће се одразити на развој у другим подручјима (Mahshie, 2007).

Искуства васпитача и наставника у САД, Шведској и Данској указују, да ако први језик није добро развијен, побољшање другог језика и образовних постигнућа вероватно неће бити адекватно.

Cummins (2000a) је истакао врло битну разлику у нивоима језичке компетенције: Basic Interpersonal Communication Skills (BISC)-основне вештине интерперсоналне комуникације и Cognitive Academic Language Proficiency (CALP) – когнитивне вештине служења језиком. BICS је ниво језичког деловања која је довољна за основну интеракцију, у којој се говорник може потпуно ослонити на

контекст и где се садржај често може предвидети. CALP је ниво језичке компетенције која је потребна за критичко размишљање, решавање проблема и усвајање нових информација.

Varnum (1984) се позива на разлику између BICS-а и CALP-а у расправи о уобичајеној погрешној представи да су говорне вештине код глуве и наглуве деце једнаке стварној језичкој компетенцији.

Многобројна истраживања са глувом децом показују нам да она немају усвојен конверзацијски језик (BICS), а у школском раду тражи се од њих да усвајају академски језик (CALP).

Она не би смела истовремено да усвајају језик и школска знања на том језику, јер развој вештина у другом језику зависи од развоја вештина у првом језику.

Услови да глува деца успешно науче други језик су усвојен J1, потпуна приступачност J2, јасна одвојеност два језика, интензивна изложеност J2, односно много прилика за сврсисходну употребу J2 у реалним комуникацијским контекстима.

Иако праћење дететових постигнућа или површинског нивоа компетенције у односу на оба језика може за родитеље и наставнике бити информативно, врло је важно бити свестан проблема везаних за дубљу језичку компетенцију потребну за процесуирање мисли на вишем нивоу, дијалог и васпитно-образовни рад. Ови проблеми нису увек видљиви у раном детињству – раздобљу у којем је већина комуникације подстакнута контекстом и/или фокусирана на активност и игру – па их је због тога потребно посебно посматрати и проучавати (Mahshie, 2007).

Лингвисти са Унивезитета у Стокхолму нагласили су наставницима глуве деце важност препознавања разлика између писаних и говорних/знаковних облика језика: W-језици(written/писани), за разлику од S-језика (spoken/signed-говорни/знаковни) (Ahlgren, 1994).

Као и остала билингвална или мултилингвална деца, глува деца такође постају веома интуитивна по питању језичких облика које треба користити у одређеним контекстима, укључујући употребу знаковног језика који инкорпорира значајности граматике језика већине, познате као "контактне варијанте" (Lucas, Valli, 1988) у надлежности особа које чују, и које производе знаковни језик, и чија

производња знакова садржи утицај из језика већине (Grosjean, 1992; Johnson, Erting, 1989; Johnson, 1994).

Наставници и стручњаци за говор укључени у билингвално образовање глуве деце сматрају да су деца мотивисана за вежбање говора и у одређеним фазама живота траже више: 1) у нижим разредима јер их све занима, као и већину друге деце, 2) касније јер је то повезано са реченицама које настоје научити и 3) још касније јер виде могуће предности поседовања вештина у том подручју њихових живота. Многи аутори су описали опадање занимања око четвртог и петог разреда и поновно враћање интереса у вишим разредима (када деца имају приступ знаковном језику отпочетка) (Mahshie, 2007).

Lon Kuntze, координатор за билингвално-бикултурно образовање у Калифорнијској школи за глуве у Фермонтју, истиче да велики број деце који дође у њихову школу има довољно слуха за учење говорног енглеског и да га могу користити за основну комуникацију. Неки су можда били изложени симултаној комуникацији, неки само говорном енглеском. У оба случаја, тврди Kuntze, таква деца често не усвоје знање говорног енглеског на дубљем нивоу разумевања, као што усвајају амерички знаковни језик (Mahshie, 2007).

Иако је говорни енглески можда њихов први језик, не мора нужно остати примарни и доминантни језик за велики број наглуве деце која имају избор, делимично зато што неће моћи усвајати комплексне информације или наставне садржаје овим језиком. Кад су доступна у оба језика, глуво дете може у почетку "нагињати" више једном језичном модалитету него другом. У сваком случају, разумевање и процена ових раних склоности и њихова потенцијална улога у образовању детета може бити сложена.

Caputto (1994, према Mahshie, 2007) сматра да ако дете може чути неке звукове, то не значи да дете може слушно учити. Већина пуно лакше учи визуелно иако имају знатне слушне способности. Први задатак школе је образовање детета. Упркос чињеници да се нека наглува деца добро сналазе користећи говорни енглески у основној комуникацији, велики број те исте деце нема могућност процесирања и коришћења сложених слушних података.

Глува деца глувих родитеља постижу значајно боље резултате од глуве деце чујућих родитеља на многим варијаблама. Глува деца глувих родитеља боље



владају језиком чујуће околине, имају боља школска постигнућа, емоционално су зрелија, имају веће самопоштовање, самосталнија су, имају мање поремећаја у понашању, чак постижу и више резултате на невербалним тестовима интелигенције од глуве деце чујућих родитеља, па чак и од чујућих вршњака. Укратко, показала су да је знаковни језик користан, а не штетан, за целокупан развој детета (Marschark, 1997).

Collier (1989) даје резултате детаљног истраживања о потенцијалу билингвалне деце. Из студија које она цитира (De Avila, Duncan, 1980; Diaz, 1983; Nakuta, 1986) може се закључити да ако се деца код које се развила симултани или сукцесивни билингвизам наставе когнитивно развијати у оба језика кроз основну школу, често су супериорнија од монолингвалне деце према мерењима когнитивне флексибилности, језичких и метајезичких способности, усвојености појмова, дивергентним мисаоним вештинама, креативности и диверсификацији. Другим речима, ако се дете са лакшим оштећењем слуха рано излаже знаковном језику то се не сматра ризичним и штетним (Preisler, 1990).

Многе студије показују, да билингвална деца ретко течно користе оба језика. Билингвална деца гравитирају према доминантном језику, који може а и не мора бити њихов први језик. То је најчешћи случај код чујуће деце, која одрастају у породицама са једним или оба глува родитеља. Ова деца често усвоје знаковни језик као свој први језик, али говорни језик већине с временом постаје њихов доминантни језик (Newport, Meier, 1986).

У школском периоду глува деца су изложена уносима разних језичких информација кроз разне језичке ситуације. Употреба језика (говорни, знаковни, писани) и симултане комуникације у оквиру билингвалног приступа треба да буде планирана, тј. сваки језик се користи у тачно одређене сврхе (Knight, Swanwick, 2002).

*Знаковни језик*, се користи се за упознавање и објашњавање нових знакова/појмова; давање детаљних упутстава за обављање задатака које ученици требају да изврше, објашњавање упутстава претходно датих на говорном језику или симултано; објашњавање језичких облика из другог језика често уз коришћење писане форме, као и за увођење дисциплине у разреду.

*Говорни језик*, користи се за једноставну свакодневну комуникацију и у сврху учења говорног језика: за давање уобичајених упутстава у разреду; увођење и обликовање нових израза на говорном језику; исправљање дететове употребе говорног језика понављањем; постављање познатих питања; одговарање једном речју или кратким фразама на дететову употребу говорног језика, итд.

*Симултана комуникација* користи се за учење говорног језика. Говор је праћен знаковима због лакшег разумевања. Глувој деци пружа помоћ при шчитавању говорног језика, а наставницима у слушном разумевању глувог детета. Користи се, искључиво, за лакше разумевање при вежбању говорног језика, нпр. при читању, препричавању... Користи се за објашњавање речи и/или контекста на говорном језику, вежбање читања, постављање питања на говорном језику, препричавање текста из J2 ...

*Писани језик* се не користи често за давање упутстава и давање објашњења, већ као "потпора" за учење говорног језика, нпр. за увођење нових речи и фраза из другог језика, уз објашњење на знаковном језику, при говорним вежбама (усменом препричавању приче), уз дактилологију (Bradarić-Jončić, Kolarić, 2012).

У свом чланку: "Језичка људска права: Предуслов за двојезичност" Skutnab –Kagnas (1994) описује принципе образовних модела према којима деца успевају постати вишејезична. Најуспешнији модели које спомиње су они који подстичу први језик мањинске деце до високог нивоа, подучавају J1 (први језик) као предмет кроз цело образовање а остале језике подучавају на начин који ће одражавати њихову важност за поједино дете (тј. првим језицима се приступа на другачији начин него другим језицима или страним језицима). Због важности изворног језика у школовању, она наглашава потребу за тим да наставници буду вишејезични или двојезични, са високим нивоима тачности у језицима за које је најмање вероватно да ће им деца бити изложена кроз културу већине (Mahshie, 2007).

### 8.3.1. Билингвални-бикултурни модел у образовању глуве деце

Признавање лингвистичког статуса знаковног језика, као и запажања о предности глуве деце глувих родитеља у погледу језичких знања у односу на глуву децу чујућих родитеља, омогућили су јављање идеје о примени теоријских и практичних сазнања из области билингвизма односно двојезичног развоја чујућих особа на област образовања глуве деце (Bradarić-Jončić, 2000, 2012).

Последње две деценије јавља се и до изражаја све више долази најновији приступ у образовању глуве деце, *билингвални-бикултурни приступ* (Mahshie, 2007; Lane, Hoffmeister, Bahan, 1996; Ahlgren, 1994).

Узимајући у обзир сазнања са подручја билингвизма чујућих, Johnson, Lydell, Erting, (1989) кроз свој рад: "Unlocking the curriculum: Principles for achieving access in deaf education", су предложили модел билингвалног образовања глуве деце. Модел укључује следећа начела:

- *Глува деца учиће ако имају приступ оном што желе да науче*- Деца се рађају са могућношћу да уче језик и културу. Неопходно је да сва комуникација између деце и одраслих буде на језику који је деци приступачан. У почетку ће то бити дететов први језик, због тога сви одрасли у програму морају добро владати дететовим првим језиком.

- *Први језик глувог детета треба да буде природни знаковни језик (ASL)* – Када се деца роде већ имају предиспозицију да науче природан језик. Природни знаковни језици усвајају се са лакоћом и спонтано, кроз нормалан процес усвајања језика, ако му је дете изложено на раном узрасту. Постоје докази да рана употреба знаковног језика побољшава каснија језичка и академска постигнућа.

- *Усвајање природног знаковног језика треба да почне што пре како би се искористиле предности критичног периода* – Дете треба што раније да почне да учи први језик, јер ће имати више могућности за учење о свету и биће спремније за усвајање знања предвиђених наставним планом и програмом. Глуво дете треба што раније да има контакте са одраслим говорницима знаковног језика како би се искористио његов капацитет за природно усвајање језика. Што је веће кашњење у усвајању првог језика, биће већи дефицит у приступу информацијама и каснијем савладавању било ког другог језика. Дететовој породици треба да се омогући

интензивно учење знаковног језика и едукација о глувоћи како би се створила породична атмосфера која унапређује когнитивни, језички, социјални и емоционални развој детета.

- *Најбољи модели за природно усвајање знаковног језика, развој социјалног идентитета и самопоштовања глуве деце јесу глуве особе које флуентно користе знаковни језик-* Почетни модели за усвајање знаковног језика код глуве деце чујућих родитеља треба да буду глуве одрасле особе. Касније, како деца расту извори за усвајање знаковног језика могу бити и старија глува деца, пријатељи из породица глувих и чујуће особе које течно користе знаковни језик. Одрасли глуви треба да буду присутни у свим контекстима едукације. То је критично јер се знаковни језик, као и сви природни језици, појављује у оквирима одређеног културног контекста. Без присуства одраслих особа које имају најбоље разумевање тог контекста, усвајање језика не може бити потпуно (Epstein, 1988).

- *Природни знаковни језик који усваја глуво дете омогућава најбољи приступ образовним садржајима* – Уз рано језичко усвајање, ово је средишњи и критични концепт билингвалног образовања. Важно је да сви који желе да уче глуву децу морају да буду флуентни у знаковном језику (Mather, 1987).

- *Знаковни и говорни језик нису исти и треба да буду одвојени у употреби и у настави-* Говорни језик се учи као други језик и притом се користе предности које пружа потпуна усвојеност првог језика. Усвајање информација читањем постајаће све важније, како наставно градиво постаје све теже и комплексније. Циљ билингвалног образовања је да деца владају са оба језика, да усвоје школска знања каква имају и чујућа деца, као и да се оба језика поштују подједнако. Компетенција у првом језику база је за компетенцију у другом језику, а тиме се глувој деци омогућава већа доступност наставног програма.

- *Учење говорног језика за глуве особе је процес учења другог језика описмењавањем (читањем и писањем)-* Темелна прилагођавања које треба реализовати како би глумим особама учинили доступним све оно што је доступно и чујућима, су визуелна прилагођавања (Erting, 1982; Sacks, 1988). Учење другог језика није изузетак. За глуву децу учење Ј2 примарно је визуелно, а не аудитивно искуство, јер се мора усвајати читањем, писањем, читањем са уста или

симултаном комуникацијом. Због тога учење Ј2 треба да се одвија кроз писану реч, а не путем говора (Paul, Gramly, 1986; Suzuki, Notoya, 1984).

- *Говор не треба користити као примарно средство за учење језика чујућих*- Разумевање и продукција говора су вештине које се не би требало развијати као средство за усвајање језика, већ би оне требале бити резултат усвајања језика, након што је језичка компетенција успостављена читањем и писањем. То не искључује аудитивни тренинг, међутим слушање не сме бити примарни канал кроз који глуво дете прима језичке информације. Важно је да усредсређеност на слушање и говор не коче нормалан развој језика детета. Постлингвално глува деца и деца са већим остацима слуха имаће другачији приступ развоју говора, слушања или вештини читања са усана, примерен њиховим капацитетима за учење језика. Дете не сме истовремено усвајати први језик и усвајати знања путем тог истог првог језика.

- *На глуву децу се не сме гледати као на "дефектне" моделе чујуће деце*- Циљ билингвалног програма представљеног овде није "поправити" глуву децу или учинити их што сличнијима чујућој деци, ни у језику, ни у понашању. Циљ је припремити децу на потпуно и успешно учествовање у данашњем модерном животу. То укључује развој компетенције у говорном језику, посебно у читању и писању. Термин "интервенција" сматра се непотребним ако се детету омогући нормална комуникација од најранијег узраста. Међутим, интервенција може бити потребна у задовољавању емоционалних потреба родитеља и чланова породице у прилагођавању на глувоћу детета.

- *Најмање рестриктивна средина за глуво дете је она у којој оно може природно усвајати знаковни језик и кроз тај језик имати приступ другом језику и школским садржајима* – Johnson, Lydell, Erting (1989) сматрају да је интеграција глуве деце чујућих родитеља потпуно неадекватна, и да је адекватно окружење за њих средина у којој ће доћи у контакт са другим глувим особама и усвајати природни језик кроз интеракције. За глуву децу глувих родитеља која су стекла прикладно развојни ниво знања природног знаковног језика смештај у редовну школу је мање неприкладан ако је присутан квалификовани тумач за знаковни језик. Чак је и тада могуће да деца наиђу на социјалне и академске потешкоће као што су социјална изолација, стигматизација, неједнак положај у доступности

информација у разреду, немогућност самосталног примања информација од вршњака. Такође, не могу истовремено гледати у тумача и у текст и у дијаграм или истовремено "слушати" и писати као што то могу чујућа деца (Winston, 1988). Исто тако, ако тумач користи знаковни језик, деца опет не примају модел говорног језика (Johnson, Lydell, Erting, 1989; Bradarić-Jončić, Kolarić, 2012).

Билингвални-бикултурни приступ у едукацији глуве деце веома је добро осмишљен и разрађен у Скандинавским земљама (Шведској и Данској), а све више и у другим земљама Европе, Америке, као и у Аустралији. Модел билингвалног образовања се назива "Bi-bi моделом" (bilingual-bicultural), тј. билингвално-бикултурним моделом који подразумева преструктурисање целог система едукације глувих, од раног дечјег узраста, вртића, школа па до факултета.

Овај модел подразумева укључивање деце у живот заједнице глувих, дружење са вршњацима и одраслима, као и едукацију чујућих родитеља глуве деце за комуницирање на знаковном језику (Šegota i sar. 2010).

Почиње се са применом раних интервентних програма у раду с чујућим родитељима и малим глувим бебама. Раним интервентним програмима омогућава се чујућим родитељима учење националног знаковног језика, саветодавна помоћ у погледу поступака с дететом као и укључивање у живот заједнице глувих, дружење с одраслим глувим особама и глувим вршњацима њихове глуве деце.

Одрасле глуве особе имају важну улогу као модели говорне и социјалне идентификације глуве деце, због тога је њихова улога васпитача у вртићима и наставника у школама посебно значајна, што подразумева њихову професионалну оспособљеност за обављање тих занимања. Младим глувим особама се омогућује универзитетско образовање уз подршку тумача. Неопходна је и едукација и запошљавање глувих наставника у вртићима и школама за глуву децу.

Последњих тридесетак година, у свету су се појавиле билингвалне школе за глуву децу, у којима знаковни језик има статус првог језика, а језик чујуће околине глува деца уче као страни језик. У билингвалним школама, глува деца, уче оба језика и усвајају метајезичка знања о њима, упознају обе културе, развијају изражавање и стварање у оба језика, а наставно особље течно влада са оба језика. Вредновање оваквих модела образовања глуве деце показало је одличне резултате (Mahshie, 2007; Bosnar-Bradarić-Jončić, 2008; Bradarić - Jončić,

Mohr, 2010). За разлику од Скандинавије, у САД-у још увек велики проценат глуве деце добија традиционално једнојезичко образовање засновано на говорном енглеском.

Најчешћи облик комуницирања у нашој земљи међу глувим особама и са глувим особама је "симултано-знаковно-гласовни", односно примена методе тоталне комуникације.

### 8.3.2. Билингвално образовање у Шведској и Данској

Данас се у Шведској и Данској многим родитељима саветује да дечји модел за рано излагање визуелној комуникацији треба да буде природни знаковни језик заједнице глувих, а модел за слушну комуникацију треба да буде природни говорни језик већине.

Шведски парламент је 1981. године, донео закон који одређује да глуве особе морају бити билингвалне како би успешно функционисале у породици, школи и друштву. Резултат тог закона је био да су глува деца добила право на образовање на начин који подстиче знање шведског знаковног и шведског језика, са нагласком на писменост. Од тада школе су преузеле одговорност да глуву децу образују билингвално.

У Данској је идеја билингвалног образовања широко прихваћена, а билингвизам у данском знаковном језику и данском говорном језику службени је циљ свих школа за глуву децу (Engeberg-Pedersen, 1993). Дански знаковни језик као наставни предмет сада је део наставног плана и програма за сву глуву децу у Данској, на основу одредбе данског Министарства просвете.

У почетним годинама су уложени сви напори да се глувој деци у Шведској и Данској омогући рана изложеност целовитим језицима: природном знаковном језику који користи заједница глувих и говорном/писаним језику који преовладава у друштву. Прихваћено је да знаковни језик који деца усвајају на раном узрасту има граматичку структуру различиту од оне код језику већине. Другим речима, наставници и родитељи не перципирају језик деце као језик утемељен на шведском реду речи или језик који се са говорним језиком поклапа у смислу једна реч-један знак.

Основни закључак извучен из искуства у Шведској и Данској је:

- успостављање интензивних програма родитељ-дете и предшколског васпитања у оквиру кога ће радити глуви и чујући наставници и асистенти који течно говоре знаковни језик.
- омогућавање најбоље могуће обуке у знаковном језику за родитеље
- подстицање детета да крене у школу са развијеним првим језиком, говорним или знаковним.

Као интензивна реакција на године строгог орализма у Шведској, појавила се подршка знаковном језику, понекад са очигледним занемаривањем говорних вештина. То се није догодило у Данској у којој су флексибилност и индивидуална права увек били заштитни знак програма за глуву децу. У већини школа, знаковни језик никад није био потпуно забрањен; нити су занемарени слушни апарати или развој говора. Отвориле су се бројне могућности у обе земље, могућности које нису постојале док је образовање у Шведској било оралистичко: нова технологија, могућност дубље комбинације знаковним језиком говору који се учи, снажно концентрисање на писменост и знање шведског као језика (на којима наставници могу надограђивати развој говорног језика) и укључивање одраслих глувих у одређене аспекте учења о говору и коришћењу говора (Mahshie, 2007).

У Шведској и Данској нагласак се ставља на рано развијање интереса, односно мотивације за писану реч, односно учење другог језика код деце (нпр. превођењем прича из сликовница са писаним текстом и слично на знаковни језик). У школском раду нови садржаји се прво обрађују на знаковном језику, а затим на говорном језику, при чему се целовитост уноса језичких информација осигурава коришћењем писане речи.

Важно је да дете схвати да се ради о два одвојена језика, као претпоставка трансфера са првог на други језик.

У комуникацији и учењу не користи се мануелно кодирани језик чујуће већине (говор праћен знаком), већ изворни знаковни језик заједнице глувих.

Глува деца стичу и метајезичка знања о језику своје заједнице и језику чујуће заједнице; уче граматику свог језика исто као што чујући ученици стичу знања о свом језику. Претпоставка за то је, постојање описа језичког система националног знаковног језика.



Глуви ученици упознају се са специфичностима културе већинске заједнице у којој живе, али и са различитим специфичностима своје културне заједнице – историјом, уметничким стваралаштвом, обичајима, вредностима заједнице глувих.

Резултати евалуације оваквог приступа у едукацији глуве деце показују да данашње генерације глувих ученика едуковане оваквим приступом, коначно пробијају више пута спомињани "плато" познавања језика чујуће већине, која се налази на нивоу језичких знања чујућих ученика 4. разреда основне школе, односно чујућих десетогодишњака (Mahshie, 2007).

### 8.3.3. Билингвизам: знаковни језик и говорни шведски и дански језик

Знаковни језик и шведски одвојени су језици. Билингвизам, који је циљ великог броја глуве и наглуве деце није у потпуности упоредив са другим облицима билингвизма. Билингвизам глувих је монокултуран, будући да оба језика у принципу одражавају исту културу.

Билингвизам се не појављује спонтано. Знаковни језик се учи природно и спонтано, као део свеукупног развоја детета, у окружењу у којем га дете користи, док усвајање другог језика- шведског – зависи више од подучавања.

Та два језика – знаковни језик и шведски- имају за ученика две различите функције. Знаковни језик примарни је начин усвајања знања и језик којим се служи у директној комуникацији са другима. Ученик се развија друштвено и емоционално баш кроз коришћење знаковног језика у контактима са родитељима и другима из околине. Шведски има пре свега функцију писаног језика, али читање са усана и говор такође су важни елементи овог предмета.

У процесу подучавања, имена и окружења која су битна за учениково усвајање садржаја штива које чита морају бити објашњена и на знаковном језику и на шведском говорном језику.

Учење језика мора се подстицати поређењем различитих језичких израза у знаковном и шведском језику и мора бити утемељено на чињеници да је језик средство којим се преносе перцепције, искуства, знање.

Наставници у Шведској, у билингвалном образовању, сматрају да су њихови напори да не мешају говорни шведски и знаковни језик ( да не користе и један и други истовремено) увелико олакшали напоре да се деци укаже да су то два језика. Деца постају свесна да је шведски одвојен језик и да је тај језик делимично једнак, а делимично различит од њиховог знаковног језика.

У Шведској, дефиниција глуве особе која је у целости билингвална је особа која је течна у знаковном језику (*Swedish Sign Language -SSL -Svenskt teckenspråk or STS*) и писаном језику већине. Говор, као додатна вештина сматра се плусом у бројним окружењима, али не и делом основног билингвизма.

У Данској, стандарди при вредновању компетенције у данском знаковном језику ( *Danish Sign Language-DSL -Danske Døves Landsforbund, DDL* )данашње глуве деце чујућих родитеља, који крећу у први разред, много је виши него за некадашње двојезичне разреде (Toft, Bergman, 1992, према Mahshie 2007). Како се много тога заснива на компетенцији у знаковном језику, у обе земље и даље се ради на побољшању метода за тестирање вештина сваког детета у знаковном језику.

Праћење ране језичке и когнитивне компетенције глуве деце тестирањем њиховог владања знаковним језиком (и когнитивних способности кроз знаковни језик) могу помоћи при утврђивању проблема у језичком развоју. Таква евалуација је део признавања примарне улоге првог језика у животу детета, као и у образовним постигнућима и у усвајању језика већине ( Evans, Zimmer, Murray, 1994). Не претпоставља се да су деца неком чаролијом стекла флуентност у знаковном језику само зато јер су глува и јер комуницирају.

Захтеви да глува деца уче знаковни језик као школски предмет (и да се њихове компетенције у томе редовно тестирају) препознати су као важна компонента у образовању све глуве деце.

Један од предмета који имају велику важност за глуве ученике је проучавање њиховог сопственог језика, што укључује проучавање живота, историје и постигнућа глувих (што се у САД назива "Deaf studies"). Према неформалном истраживању, учење о сопственом језику, наслеђу и стратегијама за свакодневни живот постао је омиљени предмет великог броја ученика (Lewis,1994; Lewis, Madsen, Ravn, 1992, према Mahshie, 2007).

## 9. ЦИЉЕВИ И ЗАДАЦИ ИСТРАЖИВАЊА:

Предмет нашег истраживања је функција знаковног језичког израза у развоју језика глуве и наглуве деце.

С обзиром на значај овог предмета, као и да није довољно истраживан, одлучили смо се да га истражимо и дамо одређени допринос повећању језичког израза глуве и наглуве деце, њиховој едукацији и наставној пракси.

### 9.1. Циљ истраживања

У нашем раду смо поставили циљ истраживања :

#### I Општи циљ :

1. испитати функцију знаковног језичког израза у развоју језика глуве и наглуве деце

#### II Посебни циљеви :

1. испитати повезаност стања слуха и функције знаковног језичког израза у развоју језика глуве и наглуве деце
2. испитати повезаност узраста и функције знаковног језичког израза у развоју језика глуве и наглуве деце
3. испитати повезаност између пола и функције знаковног језичког израза у развоју језика глуве и наглуве деце
4. испитати повезаност између успеха из матерњег језика и функције знаковног језичког израза у развоју језика глуве и наглуве деце,
5. извршити квалитативну и квантитативну анализу речи, добијених од глуве и наглуве деце у зависности од степена оштећења слуха, узраста, успеха из матерњег језика и пола ученика
6. испитати употребу знаковног језичког израза у школама за глуве и наглуве

## 9.2. Задаци истраживања

На основу циљева које смо поставили на почетку нашег истраживања формулисали смо следеће задатке:

1. Утврдити степен усвојености знаковног и говорног језичког израза у односу на степен оштећења слуха и пол глуве и наглуве деце предшколског узраста
2. Утврдити степен усвојености знаковног и говорног језичког израза у односу на степен оштећења слуха глуве и наглуве деце основношколског узраста
3. Утврдити степен усвојености знаковног и говорног језичког израза у односу на узраст глуве и наглуве деце основношколског узраста
4. Утврдити степен усвојености знаковног и говорног језичког израза у односу на пол глуве и наглуве деце основношколског узраста
5. Утврдити степен усвојености знаковног и говорног језичког израза у односу на успех из матерњег језика глуве и наглуве деце основношколског узраста
6. Извршити квалитативну и квантитативну анализу речи (укупно речи, укупно према врстама речи, различито употребљене речи) у оквиру знаковног и говорног језичког израза, глуве и наглуве деце предшколског узраста и основношколског узраста
7. Утврдити степен употребе знаковног језичког израза у настави - употребу знаковног језика у комуникацији наставника и глуве и наглуве деце

## 10. ХИПОТЕЗЕ ИСТРАЖИВАЊА

У нашем истраживању поставили смо следеће хипотезе :

1. Степен оштећења слуха нема утицаја на степен усвојености знаковног и говорног језичког израза код глуве и наглуве деце
2. Узраст нема утицаја на степен усвојености знаковног и говорног језичког израза код глуве и наглуве деце
3. Успех нема утицаја на степен усвојености знаковног и говорног језичког израза код глуве и наглуве деце
4. Пол нема утицаја на степен усвојености знаковног и говорног језичког израза код глуве и наглуве деце
5. Глува и наглува деца са подједнаком успешношћу користе при употреби знаковног и говорног језичког израза све врсте речи
6. Наставници и ученици стално користе знаковни језички израз у настави и свакодневној комуникацији

## 11. МЕТОДОЛОГИЈА РАДА

### 11.1. Узорак истраживања

Испитивање је извршено на узорку од 102 испитаника оба пола, од предшколске групе до осмог разреда. Испитано је 11 деце предшколског узраста и 91 ученик основношколског узраста. Истраживање је обављено у основним школама за глуву и наглуву децу у Београду, Земуну, Крагујевцу, Јагодини и Нишу.

Интелектуални статус ученика био је у границама нормале за слушно оштећену популацију.

Предшколска група је обухватила 11 деце, I разред је имао 11 ученика, II разред 11 ученика, III разред 11, IV разред 11, V разред 11, VI разред 12 ученика, VII разред 12 и VIII разред 12 ученика.

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

У оквиру предшколске групе 5 деце је кохлеарно имплантирано, 6 деце је носило слушне апарате. 2 деце је било са умерено тешким оштећењем слуха, 1 са тешким оштећењем слуха и 3 са веома тешким оштећењем слуха.

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

У зависности од успеха из српског језика било је 2 довољна ученика, 18 добрих ученика, 27 врло добра ученика и 44 одлична ученика.

У оквиру предшколске групе 4 су девојчице и 7 дечака.

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

Истраживањем је обухваћен 71 наставник, од тога 54 наставника женског пола, 17 наставника мушког пола. 15 наставника нису по струци дефектолози, 56 су дефектолози. Наставници су према годинама радног стажа груписани у три групе: до 10 година радног стажа, од 11 до 20 година радног стажа и више од 20 година радног стажа.

## 11.2. Услови истраживања

Истраживање је обављено у пет школа за глуве и наглуве ученике у Србији.

Испитивање степена усвојености знаковног и говорног језичког израза обављано је индивидуално, у кабинетима за индивидуални рад.

Приликом испитивања нису коришћена никаква мотивациона средства.

Испитивање је почињало када би се испитивач уверио да су деца предшколског узраста и ученици основношколског узраста разумели задатак.

Испитивање је вршено током дана, па је осветљеност била добра. Истраживање је обављено у току школске 2010-2011 године.

### 11.3. Инструменти истраживања

#### 11.3.1. Субјективна тонална аудиометрија

Ради утврђивања степена оштећења слуха коришћена је стандардна метода за утврђивање степена остатака слуха чистим тоновима који се континуирано пуштају преко аудиометра на одређеном звучном подручју и интензитету.

Приликом испитивања слуха полазило се од фреквенције од 1000 Hz, затим се ишло на високе фреквенције, а потом на ниске. Сваки ученик испитан је на свим фреквенцијама које даје аудиометар и силазном и узлазном методом надражаја. У току испитивања полазило се од 30 dB код наглувих ученика, а од 70 dB код ученика са тежим оштећењима.

У току испитивања смањиван је или повећаван интензитет у распону од по 5 dB све до момента када су ученици схватили, односно умели правилно да реагују на звучне стимулусе. Повезивањем добијених прагова-лимита створили смо кривуљу, аудиограм, који графички представља оптималан праг слуха, посебно на левом, а посебно на десном уву сваког појединог испитаника. Испитивање слуха вршено је у тихој комори школе.

#### 11.3.2. Речнички тест ( В. Лукић )

За испитивање разумевања појмова и познавања значења речи, у оквиру знаковног и говорног језичког израза одлучили смо као методски поступак да користимо метод тестова, који се сматра за сада најпоузданијим методом за испитивање речника ученика основношколског узраста.

Испитивање смо извршили на основу *Речничког теста* (В.Лукић, 1972). Употребљени тест у овом истраживању представља скраћену верзију теста Вере Лукић.

Тест испитује разумевање појмова и познавање само једног, правог и основног значења речи. У форми је задатака вишеструког избора с тим што је само једно решење тачно.

Садржај теста је такав да је за сваку реч (тзв. кључну реч) понуђено пет различитих одговора, односно пет значења од којих треба изабрати право решење, тј. оно које најбоље појмовно одговара кључној речи. Међу понуђеним одговорима често се уместо једне речи, може наћи читава описна дефиниција појма.

На почетку испитивања деци смо дали упутство за решавање задатака. Задатак је био да деца пажљиво прочитају крупно одштампану реч и да у продужетку између осталих речи нађу ону која је по свом значењу иста или најближа првој, крупно одштампаној речи, и да је затим заокруже или подвуку.

Након датог упутства и детаљног објашњења проверавано је да ли су деца правилно схватила задатак.

Сваки ученик је добио по примерак одштампаног теста, оловку и потом је приступио решавању задатка.

Задатак је био да деца прочитају кључну реч, затим да покажу гестом-знаком и изговоре реч, и самостално заокруже један од пет понуђених одговора, за који сматрају да је тачан.

Испитивано је познавање и разумевање 50 речи у знаковном и говорном језичком изразу.

### 11.3.3. Тест за испитивање способности описивања слике – С. Васић

*Тестом описивања слика* треба да се установи код испитаника: запажање елемената, повезивање елемената у одређене односе, вербализовање запажених елемената и интерпретација или тумачење запаженог.

Тест се састоји од 6 слика за описивање. Слике нису садржајем међусобно повезане.

Ситуације које се приказују на сликама не излазе изван оквира дечјег искуства, као ни изван оквира њиховог непосредног интересовања, тако да се деца могу подстаћи да буду активна током испитивања. Слике су биране тако да буду блиске деци по својој садржини, и то деци из града и оној са села.



Две слике су с типичним садржајем за градску средину (нпр. слика саобраћаја); две слике су типичне за сеоску средину (нпр. слика магарца у штали); а две слике су с неутралним садржајем, тј. оне су подједнако блиске и деци из градске и деци из сеоске средине (нпр. деца и мачка).

На свакој тест-слици налазе се три елемента које испитаник треба да запази и повеже у једну вербалну, тј. једну мисаону целину.

1. слика: деца, мачка, дрво;
2. слика: девојчица, цвет, дечак;
3. слика: дечак, репа, магарац;
4. слика: девојчица, писмо, сандучић;
5. слика: јахач, препрека, коњ;
6. слика: саобраћајац, возило, рука:

Овако састављен тест лако омогућује процењивање следеће фазе у току описивања; запажање елемената, повезивање елемената у говорну целину, разрађивање уочених елемената у потпунији опис. Свака од ових фаза, у суштини, представља одређени ступањ развитка способности описивања који треба пратити.

*Поступак при тестирању* – Испитивање је индивидуално. Детету се поступно и редом приказују слике од 1-6. Слике су поређане датим редоследом с обзиром на познатост и блискост садржаја деци.

Детету се даје упутство да добро погледа слику и да, пошто је добро разгледа, каже шта види на њој. После овог упутства и у току испитивања не даје се никаква даља сугестија, нити било који други подстицај. Упутство се понавља само код сваке нове слике. Овако треба поступити са децом свих узраста.

Оцењивање се врши на следећи начин: максимална оцена за сваку слику износи 6 поена: по *један поен* испитаник добија за уочавање и набрајање елемената на слици (за сваки елемент по један поен, што значи за 3 елемента 3 поена); *један поен* за повезивање елемената у вербалну целину (без обзира да ли повезује сва три елемента или само два елемента на слици важно је да повезује, за разлику од прве фазе – уочавања и набрајања, где за сваки неуочен елемент не добија ни поен); и за трећу, најважнију фазу, ако поред повезивања у вербалну

целину испитаник покушава да прошири и интерпретира оно што види на слици, тј. ако покушава да да пун опис – добија *два поена*.

Максималан укупан број поена за сваку слику је 6, а на целом тесту за свих 6 слика износи 36.

Разумљиво, само у том случају ако дете добија поене у свим фазама: уочавање елемената и набрајање, повезивање и описивање.

Приликом испитивања и оцењивања треба водити рачуна, да деца старијег узраста обично покушавају да интерпретирају детаљније оно што виде на слици. Међутим 6 поена добиће само у том случају ако их сувишно описивање не заведе па да због њега пропусте неки од 3 елемента. Ако би пропустили неки од та 3 елемента ( у оној првој фази – уочавања и набрајања), резултат на тесту им се смањује за одређени број поена.

#### 11.3.4. Стимуланс слике - Опис 6 слика (С.Васић)

Други задатак је био да деца самостално опишу шест слика у оквиру знаковног и говорног језичког израза. Испитивање знаковног и говорног језичког израза, извршили смо појединачно у кабинетима за индивидуални рад, записујући све речи које су деца показала знаком- гестом и изговорила.

Тест за испитивање способности описивање слика (6 слика) користили смо за испитивање знаковног и говорног језичког израза код деце предшколског узраста и деце млађег основношколског узраста, од I до IV разреда.

#### 11.3.5.Стимуланс слике – Опис слика *Јесен у граду* и *Јесен у селу*

За испитивање знаковног и говорног језичког израза на предшколском и основношколском узрасту користили смо стимуланс слике под називом: *Јесен у граду* и *Јесен у селу* .

На слици *Јесен у граду* је приказан мост, река, велики број кућа и зграда, парк, пијаца, болница, школа и фабрика.

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

Аутобус је на мосту. У парку су: водоскок, тобоган, љуљашке, клупе. Човек чисти лишће. Жена храни птице. Деда носи кишобран и штап. Чистачи чисте улице. Деца иду у школу. У школском дворишту деца се играју. Жена шета пса. Две жене разговарају.

На раскрсници, милиционер контролише саобраћај. Аутомобили су испред пешачког прелаза. Људи прелазе улицу. Једна група људи стоји или шета тротоаром. Оџачар чисти димњак. Испред самоуслуге је човек који посматра излог у коме је изложено разноврсно поврће: купус, шаргарепа, кромпир, парадајз. Једна жена улази у зграду. Човек излази из зграде и носи: шешир, мантил, кишобран. Такси стоји на углу. Жене спремају зимницу у својим становима.

Човек поправља кров. Камион истоварује угаљ испред подрума куће. Испред продавнице "Здрављак": човек ставља поврће у ауто. Једном човеку је ветар одувао шешир. Жена покушава да отвори кишобран.

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

На слици *Јесен у селу* је приказана шума, брежуљци, ливаде, њиве, виноград, воћњак и једно сеоско домаћинство.

На слици су приказане следеће радње: Птице лете. Пада киша. Јелен, медвед и веверица траже храну у шуми. Дечак седи испред пласта сена и чита књигу. Овце пасу траву на ливади. Човек оре њиву. Баба и деда беру кукуруз. Човек вози трактор са приколицом.

У винограду, дечак и девојчица беру грожђе. Отац носи корпу пуну грожђа.

У воћњаку су стабла јабуке, крушке и шљиве. У дворишту су три кокошке, две гуске, петао, ћуран. У обору су свиње. На слици је приказана једна велика лепа кућа. На прозорима су три тегле зимнице, две саксије цвећа. Испред подрума је клупа.

У дворишту су наслагана дрва која су исцепана за зиму. Секира је на пању. Парадајз, купус и кромпир су у гајбама и џаковима. Жена бере кромпир. Око стола у дворишту су мајка, девојчица, пас и мачка. Мајка носи тегле са зимницом.

Девојчица седи за столом. Пас је поред клупе. Мачка је испод стола. На столу је велики број тегли са зимницом. У теглама су: паприке и краставац. На столу је припремљена исечена шаргарепа, празна тегла, крпа и шарена шерпа пуна разноврсног поврћа.

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

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

#### 11.3.6. Листа стимуланс речи (лексичке области)

Листа стимуланс речи коју смо користили састојала се од следећих делова, лексичких области:

- За децу предшколског узраста:

1. породица
2. храна и пиће
3. занимања
4. кућа
5. путовања

За децу предшколског узраста, користили смо слике појмова из пет лексичких области (породица; храна и пиће; занимања; кућа; путовања) из књиге "Мој први сликовни речник српског језика" (аутор Виолета Бабић).

"Мој први сликовни речник српског језика" је књига намењена деци предшколског узраста. У време када упознају свет око себе, ова књига им може помоћи да се упознају са низом речи којима именујемо бића, предмете и појаве из ближе и даље околине, као и да науче да те речи повезују у тематске целине.

Књига служи богаћењу речника детета и ствара основу за будуће формирање појмова. Странице су испуњене привлачним илустрацијама којима су појмови представљени. У десет тематских целина обрађено је око 1 500 речи које

се односе на сцене из свакодневног живота, предмете који су детету познати и блиски, на природу, животиње, биљке, уметност, врсте занимања. Све то ће детету омогућити да открије свет који га окружује.

Дечји усмени појмовни речник има циљ да одреди појмовну структуру језика за децу од рођења до шест година, и од шест до осам година, као и да одреди опште карактеристике фонда речи којима ова деца располажу.

- За ученике основношколског узраста:

1. породица
2. време
3. занимања
4. кућа
5. путовања
6. менталне активности
7. комуникација
8. образовање
9. емоције
10. религија

За ученике основношколског узраста конструисана је листа речи, специјално за ово истраживање. Листа стимуланс речи садржи 10 лексичких области. У оквиру сваке области дато је 20 појмова.

Све области карактерише извесна важност за свакодневни живот. Лексичке области су тако изабране и дефинисане да се у њима нађу речи само из једне, сасвим одређене области.

Изабрали смо оне лексичке области које су одговарале циљу нашег испитивања.

Одвајањем лексичких области једне од друге, омогућили смо ученицима да се концентришу на речи везане само за једну тему, једну област.

Свака лексичка област је обухватила 20 стимуланс речи.

У оквиру лексичке области *Породица* наведени су следећи појмови (баба, беба, брат, девојчица, деца, дечак, деда, жена, мама, муж, породица, родитељи, рођак, свадба, сестра, син, тата, тетка, ћерка, унук).

У оквиру лексичке области *Време* ( време, година, дан, данас, јутро, јуче, касно, месец, минут, недеља, ноћ, петак, понедељак, рано, сат, среда, субота, сутра, уторак, четвртак).

У оквиру лексичке области *Менталне активности* (брига, веровање, заборавити, зачуђен, знати, идеја, изненађење, мислити, нада, пажња, памтити, поштовати, проблем, разлог, размишљање, разумети, савет, сетити се, слагати се, снови).

У оквиру лексичке области *Емоције* (бес, волети, жеља, захвалност, злобан, љубав, љубоморан, мир, мржња, освета, осећати, поносан, пријатељски, себичан, смејање, срамота, срећа, стидљив, страх, туга).

У оквиру лексичке области *Занимања* (апотекар, ватрогасац, возач, глумица, доктор, зидар, зубар, кројачица, кувар, наставник, певач, пекар, писац, полицајац, поштар, продавачица, сликар, столар, фризер, чистачица).

У оквиру лексичке области *Путовања* (авион, аеродром, ауто, аутобус, аутобуска станица, брод, воз, железничка станица, кофер, мост, мотор, одмор, пасош, посета, пут, путовање, распуст, торба, тунел, улица).

У оквиру лексичке области *Комуникација* (гест, глас, говорити, комуникација, обавестити, објаснити, одговорити, писмо, питати, позив, преводилац, прстна азбука, причати, разговор, свађа, телефон, тумач, хвала, читање са усана, чути ).

У оквиру лексичке области *Образовање* (библиотека, вежбати, диплома, ђак, интернат, интернет, књига, лекција, наука, писати, реч, реченице, студент, тест, ученик, учити, факултет, читати, школа, оцена).

У оквиру лексичке области *Кућа* ( дом, врата, дневна соба, кључ, кревет, купатило, кућа, кухиња, лампа, намештај, огледало, под, прати, прозор, спаваћа соба, спрат,сто, столица, трпезарија, фотеља).

У оквиру лексичке области *Религија* ( Адам, анђео, Бог, Богородица, Божић, Библија, добар, ђаво, Ева, зао, Исус Христос, крст, крштење, молитва, пакао, рај, свештеник (поп), Ускрс, хришћанин, црква).

Свака од наведених лексичких области садржала је двадесет речи – појмова, које су ученици требали да прочитају. Потом да покажу гестом – знаком и изговоре. Испитивано је познавање и разумевање речи у знаковном и говорном језичком изразу.

#### 11.3.7. Упитник за наставнике (Н. Димић; Т.Ковачевић)

У истраживању смо користили и *Упитник за наставнике* (Н.Димић; Т.Ковачевић). Упитник је конструисан за испитивање учесталости употребе знаковног језика у настави, у раду са глувом и наглувом децом.

Упитник се састојао од девет питања: 1) Које сурдопедагошке методе најчешће користите у настави? 2) Да ли у настави користите: гест, мимику, једноручну и дворучну прстну азбуку? 3) Да ли у настави користите знаковни језик? 4) Да ли имате положен неки од нивоа познавања знаковног језика? 5) На који начин најчешће комуницирате са ученицима (само вербално; комбинацијом вербалног и знаковног језика; само знаковним језиком; и знаковним језиком и вербално (у зависности од ситуације) ? 6) Наведите три ситуације у којима најчешће са ученицима користите знаковни језик? 7) Да ли у раду са ученицима користите помоћ преводиоца за знаковни језик и које су то ситуације? 8) Наведите наставне предмете у којима највише користите знаковни језик? 9) Да ли ученици користе знаковни језик у комуникацији са: директором; педагогом; психологом; социјалним радником; на редовним часовима; на часовима одељенске заједнице; у комуникацији са васпитачима; у комуникацији са родитељима; у комуникацији са другим ученицима; *у свим ситуацијама?*

Спроведена је анкета у пет школа за глуве и наглуве ученике. Наставници су упитник попуњавали самостално.

## 12. МЕТОДОЛОГИЈА ОБРАДЕ ПОДАТАКА

У нашем истраживању испитивана су деца предшколског узраста, као и деца основношколског узраста од I до VIII разреда.

Истраживањем је обухваћено 11 деце предшколског узраста. Од укупног броја деце обухваћених истраживањем 7 је дечака и 4 девојчице.

Истраживањем је обухваћен 91 ученик основношколског узраста. Од укупног броја су 52 дечака и 48 девојчица.

Истраживањем је обухваћен 71 наставник, од тога 54 наставника женског пола и 17 наставника мушког пола.

При истраживању је коришћен: Речнички тест (В.Лукић); Тест за испитивање способности описивања слика (С.Васић); 6 стимуланс слика; Стимуланс слике под називом *Јесен у граду* и *Јесен у селу*; Листа стимуланс речи (5 лексичких области) - за децу предшколског узраста и Листа стимуланс речи (10 лексичких области) – за децу основношколског узраста; Упитник за наставнике (Н.Димић; Т.Ковачевић).

После спроведеног истраживања приступило се обради података. У анализи (обради) података употребљене су следеће статистичке мере и поступци:

- фреквенције и проценти;
- аритметичке средине (мера централне тенденције) и стандардне девијације (мера варијабилности);
- хи – квадрат тест ( $\chi^2$ ) и његова значајност;
- t – тест и његова значајност;
- Пирсонов коефицијент линеарне корелације ( r ) и његова значајност;
- Kruskal – Wallis тест;
- Једносмерна анализа варијансе (АНОВА).



### 13. РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Табела бр. 1 - приказује резултате глуве и наглуве деце предшколског узраста у оквиру знаковног и говорног језичког израза, у оквиру пет лексичких области: *Породица*, *Храна и пиће*, *Занимања*, *Путовања*, *Кућа*

	AS	SD	Min.	Max.
<b>Породица гест</b>	7,55	1,440	5	10
<b>Породица говор</b>	6,82	1,834	3	9
<b>Храна и пиће гест</b>	14,00	7,141	3	24
<b>Храна и пиће говор</b>	7,36	5,887	1	19
<b>Занимања гест</b>	4,82	3,920	0	11
<b>Занимања говор</b>	0,82	1,834	0	6
<b>Путовања гест</b>	6,55	2,583	2	11
<b>Путовања говор</b>	4,09	3,300	0	11
<b>Кућа гест</b>	5,55	3,446	1	12
<b>Кућа говор</b>	2,55	3,205	0	8

Деца предшколског узраста обухваћена испитивањем, најбоље резултате су постигла у оквиру области *Храна и пиће*, у оквиру знаковног језика. Просечна вредност правилно употребљених речи износи  $AS=14,00$ ,  $SD= 7,141$ . Највећи број употребљених речи је 24.

Знатно мањи број речи употребљен је у оквиру лексичких области: *Породица*, *Путовања* и *Кућа*.

Најслабије резултати добијени су у области *Занимања*, у оквиру говора. Просечна вредност правилно употребљених речи износи  $AS= 0,82$ , уз стандардну девијацију од 1,83. Највећи број правилно употребљених речи је 6.

Добијени резултати указују на бољу усвојеност знаковног језичког израза, у односу на говорни језички израз.

Карактеристично је да поједина деца нису правилно употребила ниједну реч у оквиру лексичких области: *Занимања* ( гест и говор); *Путовања* (говор) и *Кућа* (говор).

Табела бр.2 – представља разлике у постигнућима глуве и наглуве деце предшколског узраста, у оквиру лексичких области, у оквиру знаковног и говорног језичког израза

Лексичке области	разлика AS	r	p	t	p
<b>Породица</b>	0,727	0,799	0,003**	2,185	0,054
<b>Храна и пиће</b>	6,636	0,649	0,031*	3,950	0,003**
<b>Занимања</b>	4,000	0,565	0,070	4,075	0,002**
<b>Путовања</b>	2,455	0,510	0,109	2,733	0,021*
<b>Кућа</b>	3,000	0,586	0,058	3,28	0,008**

Деца предшколског узраста, која су обухваћена испитивањем (N=11), у оквиру лексичких области, остварила су боље резултате у оквиру знаковног језичког израза, у односу на говорни језички израз.

Поредећи број употребљених речи у области *Храна и пиће*, уочена је највећа разлика између геста и говора. На то указује статистички значајна разлика између аритметичких средина (AS = 6,636). Деца су у већем броју употребљавала гест. Разлика између ова два језичка израза, у области *Породица* није значајна.

T – тестом, утврђена је статистичка значајност на нивоу 0,05 у области *Путовања*. Статистичка значајност на нивоу 0,01, постоји у областима *Храна и пиће*, *Занимања* и *Кућа*. Деца су у наведеним областима постигла боље резултате у оквиру знаковног језика у односу на усмени говор.

Поредећи повезаност између знаковног језика и усменог говора користили смо поступке и методе за израчунавање линеарног коефицијента корелације (Пирсонов коефицијент линеарне корелације из сирових података- ознака r).

Корелација између знаковног језичког израза и говорног језичког израза, утврђена је у области *Породица*,  $r = + 0,79$  ( статистичка значајност на нивоу 0,01).

Статистички значајна повезаност уочена је у области *Храна и пиће*,  $r = + 0,64$  (статистички значајна повезаност на нивоу 0,05).

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

У оквиру других области (занимања, путовања, кућа), разлике се нису показале статистички значајним.

Табела бр.3.- Резултати деце предшколског узраста са кохлеарним имплантом и слушним апаратима, у оквиру пет лексичких области: *породица, храна, занимања, путовања, кућа – гест/говор*

	оштећење слућа	N	Средњи ранг	$\chi^2$	p
<b>Породица</b> гест	к.имплант	5	7,70	2,547	0,110
	с.апарати	6	4,58		
<b>Породица</b> говор	к.имплант	5	8,70	6,457	0,011*
	с.апарати	6	3,75		
<b>Храна</b> гест	к.имплант	5	6,40	0,135	0,714
	с.апарати	6	5,67		
<b>Храна</b> говор	к.имплант	5	8,10	3,778	0,052
	с.апарати	6	4,25		
<b>Занимања</b> гест	к.имплант	5	6,30	0,076	0,783
	с.апарати	6	5,75		
<b>Занимања</b> говор	к.имплант	5	7,80	4,368	0,037*
	с.апарати	6	4,50		
<b>Путовања</b> гест	к.имплант	5	6,30	0,076	0,783
	с.апарати	6	5,75		
<b>Путовања</b> говор	к.имплант	5	9,00	7,674	0,006**
	с.апарати	6	3,50		
<b>Кућа</b> гест	к.имплант	5	6,50	0,209	0,647
	с.апарати	6	5,58		
<b>Кућа</b> говор	к.имплант	5	7,80	2,985	0,084
	с.апарати	6	4,50		

Резултати Kruskal-Wallis теста показују да су деца предшколског узраста са кохлеарним имплантом постигла боље резултате у оквиру говорног језичког израза у односу на децу која су користила слушне апарате.

Боља постигнућа у оквиру говорног језичког израза су остварена у оквиру лексичке области *породица и занимања*; статистичка значајност је на нивоу 0,05; и у оквиру лексичке области *путовања* статистичка значајност је на нивоу 0,01.

Табела бр.4 – Постигнућа глуве и наглуве деце предшколског узраста различитог пола у оквиру лексичких области – гест-говор

	пол	N	Средњи ранг	$\chi^2$	p
<b>Породица гест</b>	женски	4	5,25	0,34	0,56
	мушки	7	6,43		
	Укупно	11			
<b>Породица говор</b>	женски	4	6,25	0,038	0,846
	мушки	7	5,86		
	Укупно	11			
<b>Храна гест</b>	женски	4	5,5	0,144	0,704
	мушки	7	6,29		
	Укупно	11			
<b>Храна говор</b>	женски	4	6,75	0,33	0,565
	мушки	7	5,57		
	Укупно	11			
<b>Занимања гест</b>	женски	4	4,75	0,905	0,341
	мушки	7	6,71		
	Укупно	11			
<b>Занимања говор</b>	женски	4	5,88	0,014	0,904
	мушки	7	6,07		
	Укупно	11			
<b>Путовања гест</b>	женски	4	3,75	2,933	0,087
	мушки	7	7,29		
	Укупно	11			
<b>Путовања говор</b>	женски	4	6,62	0,228	0,633
	мушки	7	5,64		
	Укупно	11			
<b>Кућа гест</b>	женски	4	5	0,574	0,449
	мушки	7	6,57		
	Укупно	11			
<b>Кућа говор</b>	женски	4	6,38	0,089	0,766
	мушки	7	5,79		
	Укупно	11			

Резултати Kruskal –Wallis теста, указују да пол нема утицаја на постигнућа деце предшколског узраста у оквиру наведених лексичких области, у оквиру знаковног и говорног језичког израза.

Табела бр.5 - приказује резултате глуве и наглуве деце предшколског узраста у оквиру знаковног и говорног језичког израза, при опису слика *Јесен у граду* и *Јесен у селу* (укупан и различит број речи)

	AS	SD	Min.	Max.
<b>Јесен у граду – гест</b>				
Укупан број речи	60,64	16,458	36	96
Различит број речи	39,45	10,586	27	59
<b>Јесен у граду - говор</b>				
Укупан број речи	35,09	16,109	7	57
Различит број речи	19,64	10,884	5	41
<b>Јесен у селу – гест</b>				
Укупан број речи	44,00	12,673	29	68
Различит број речи	33,36	7,991	25	51
<b>Јесен у селу – говор</b>				
Укупан број речи	24,55	8,641	8	36
Различит број речи	16,36	6,592	7	30

При опису слике *Јесен у граду* деца предшколског узраста су постигла боље резултате у оквиру оба језичка израза, у оквиру укупног броја употребљених речи и укупног броја различито употребљених речи, у односу на слику *Јесен у селу*.

У оквиру знаковног језичког израза просечна вредност (аритметичка средина) правилно укупно употребљених речи износи  $AS = 60,64$ , уз стандардну девијацију од 16,46.

У оквиру говорног језичког израза просечна вредност (аритметичка средина) правилно укупно употребљених речи износи  $AS = 35,09$ , уз стандардну девијацију од 16,11.

Најмањи је број укупно употребљених речи у оквиру говора - 7, а највећи у оквиру знаковног језика у укупном броју употребљених речи – 96.

Просечна вредност *различито* употребљених речи у знаковном изразу износи 39,45, уз стандардну девијацију од 10,59.

У говорном изразу просечна вредност различито употребљених речи је 19,64, уз стандардну девијацију од 10,88.

Најмањи број различито употребљених речи је дат у оквиру говорног језичког изрази - 5, а највећи број је дат у оквиру знаковног језичког изрази - 59.

При опису слике *Јесен у граду*, добијени резултати указује да су деца боље резултате остварила у оквиру знаковног језичког изрази у односу на говорни.

Најслабија постигнућа остварена су при опису слике *Јесен у селу*.

Просечна вредност правилно укупно употребљених речи у знаковном језичком изразу је 44,00, уз стандардну девијацију од 12,67; различито употребљених речи је 33,36, уз стандардну девијацију од 7,99.

У говорном језичком изразу просечна вредност правилно укупно употребљених речи је 24,55, уз СД= 8,64; различито употребљених је 16,36, уз СД = 6,59.

Најмањи је број укупно употребљених речи у оквиру говора - 8, а највећи у оквиру знаковног језика у укупном броју употребљених речи – 68.

Најмањи број различито употребљених речи је дат у оквиру говорног језичког изрази - 7, а највећи број је дат у оквиру знаковног језичког изрази - 51.

При опису слике *Јесен у селу*, добијени резултати указује да су деца боље резултате остварила у оквиру знаковног језичког изрази у односу на говорни.

Добијени резултати указује да су глува и наглува деца предшколског узраста најбоље резултате остварила у оквиру знаковног језика, при опису слике *Јесен у граду*.

Дати резултати указују на важност функције знаковног језичког изрази у развоју језика глуве и наглуве деце.

Табела бр.6 – приказује разлике у постигнућима глуве и наглуве деце  
 предшколског узраста,  
 у знаковном и говорном изразу,  
 у оквиру укупног и различитог броја речи,  
 при опису слика *Јесен у граду* и *Јесен у селу*

<b>Јесен у граду</b>					
	разлика AS	r	p	t	p
Укупан број речи	25,545	0,638	0,035*	6,117	0,000**
Број различитих речи	19,818	0,579	0,062	6,668	0,000**
<b>Јесен у селу</b>					
	разлика AS	r	p	t	p
Укупан број речи	19,455	0,324	0,331	5,034	0,001**
Број различитих речи	17,000	0,031	0,927	5,529	0,000**

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

При опису слике *Јесен у граду*, више речи је дато у оквиру знаковног језичког израза. На добијени резултат, указује разлика између аритметичких средина (АС = 25,545).

Најмања разлика између аритметичких средина добијена је при поређењу различитог броја речи, при опису слике *Јесен у селу* (АС= 17,000).

T – тестом, утврђена је статистичка значајност на нивоу 0,01, поредећи укупан број речи и број различитих речи, које су деца употребила при опису слика у оквиру знаковног језика и говора.

Глува и наглува деца предшколског узраста употребила укупно већи број речи, као и већи број различитих речи, при опису слике *Јесен у граду*, у односу на слику *Јесен на селу*.

При опису слике *Јесен у граду*, остварена су боља постигнућа у оквиру знаковног језичког израза, у односу на говорни језички израз.

Уочена је једна статистички значајна корелација у поређењу два језичка израза у оквиру укупног броја употребљених речи,  $r = + 0,64$  (на нивоу 0,05); при опису слике *Јесен у граду*.



Табела бр. 7- Резултати деце предшколског узраста са кохлеарним имплантом и слушним апаратима при опису слике *Јесен у граду- гест-говор* (укупан и различит број речи)

<b>Јесен у граду</b>	оштећење слуха	N	Средњи ранг	$\chi^2$	p
Јесен у граду- гест укупан број речи	к.имплант	5	6,00	0,000	1,000
	с.апарати	6	6,00		
	Укупно	11			
Јесен у граду- гест различит број речи	к.имплант	5	5,70	0,075	0,784
	с.апарати	6	6,25		
	Укупно	11			
Јесен у граду-говор укупан број речи	к.имплант	5	7,60	2,173	0,140
	с.апарати	6	4,67		
	Укупно	11			
Јесен у граду-говор различит број речи	к.имплант	5	7,40	1,633	0,201
	с.апарати	6	4,83		
	Укупно	11			

Нема статистички значајних разлика међу постигнућима деце при опису слике *Јесен у граду*.

Табела 8.- Резултати деце предшколског узраста са кохлеарним имплантом и слушним апаратима при опису слике *Јесен у селу- гест-говор* (укупан и различит број речи)

<b>Јесен у селу</b>	оштећење слуха	N	Средњи ранг	$\chi^2$	p
Јесен у селу-гест укупан број речи	к.имплант	5	4,80	1,200	0,273
	с.апарати	6	7,00		
	Укупно	11			
Јесен у селу-гест различит број речи	к.имплант	5	5,30	0,414	0,520
	с.апарати	6	6,58		
	Укупно	11			
Јесен у селу-говор укупан број речи	к.имплант	5	6,20	0,034	0,854
	с.апарати	6	5,83		
	Укупно	11			
Јесен у селу-говор различит број речи	к.имплант	5	6,80	0,543	0,461
	с.апарати	6	5,33		
	Укупно	11			

Нема статистички значајних разлика међу постигнућима деце при опису слике *Јесен у селу*.

Табела бр. 9 – Постигнућа глуве и наглуве деце деце предшколског узраста  
различитог пола  
при опису слике *Јесен у граду* – знаковни и говорни језички израз  
(укупан и различит број речи)

<b>Јесен у граду</b>	пол	N	Средњи ранг	$\chi^2$	p
Јесен у граду-гест укупан број речи	женски	4	4,25	1,766	0,184
	мушки	7	7		
	Укупно	11			
Јесен у граду-гест различит број речи	женски	4	3,38	3,955	0,047**
	мушки	7	7,5		
	Укупно	11			
Јесен у граду-говор укупан број речи	женски	4	5,5	0,146	0,703
	мушки	7	6,29		
	Укупно	11			
Јесен у граду-говор различит број речи	женски	4	5	0,571	0,45
	мушки	7	6,57		
	Укупно	11			

Резултати Kruskal –Wallis теста, показују да су дечаци су остварили боље резултате при опису слике *Јесен у граду*, у оквиру знаковног језичког израза, у оквиру различитог броја речи, у односу на девојчице (средњи ранг 7,5 наспрам 3,38;  $\chi^2=3,955$ ;  $p=0,047$ ). Добијени резултат указује на статистички значајну разлику на нивоу 0,01.

Поредећи постигнућа дечака и девојчица при опису слике *Јесен у граду*, у оквиру знаковног језичког израза, у оквиру укупног броја речи, нису уочене статистички значајне разлике.

Добијени резултати показују да нису уочене статистички значајне разлике, при поређењу постигнућа деце предшколског узраста, различитог пола, при опису слике *Јесен у граду*, у оквиру говорног језичког израза, у оквиру укупног и различитог броја речи.

Табела бр. 10– Постигнућа глуве и наглуве деце предшколског узраста  
 различитог пола  
 при опису слике *Јесен у селу* – знаковни и говорни језички израз  
 (укупан и различит број речи)

<b>Јесен у селу</b>	пол	N	Средњи ранг	$\chi^2$	p
Јесен у селу-гест укупан број речи	женски	4	5,5	0,143	0,705
	мушки	7	6,29		
	Укупно	11			
Јесен у селу- гест различит број речи	женски	4	6	0	1
	мушки	7	6		
	Укупно	11			
Јесен у селу-говор укупан број речи	женски	4	6,38	0,081	0,776
	мушки	7	5,79		
	Укупно	11			
Јесен у селу-говор различит број речи	женски	4	7	0,582	0,446
	мушки	7	5,43		
	Укупно	11			

Резултати Kruskal –Wallis теста, показују да нису уочене статистички значајне разлике, при поређењу постигнућа деце предшколског узраста, различитог пола, при опису слике *Јесен у селу*, у оквиру знаковног и говорног језичког израза, у оквиру укупног и различитог броја речи.

Табела бр. 11 - приказује резултате глуве и наглуве деце предшколског узраста  
*при опису 6 слика – знаковни и говорни језички израз*  
 (укупан број речи)

Опис 6 слика	AS	SD	Min.	Max.
<b>1.слика</b> - гест	12,36	5,025	6	24
<b>1.слика</b> - говор	8,27	6,214	1	22
<b>2.слика</b> - гест	8,27	3,259	3	13
<b>2.слика</b> -говор	4,73	4,197	0	13
<b>3.слика</b> - гест	6,82	1,991	4	11
<b>3.слика</b> - говор	4,73	2,412	1	11
<b>4.слика</b> - гест	5,18	2,401	2	9
<b>4.слика</b> - говор	2,27	1,348	0	4
<b>5.слика</b> - гест	6,36	2,501	4	13
<b>5.слика</b> - говор	3,82	2,272	1	7
<b>6.слика</b> - гест	7,36	3,828	2	15
<b>6.слика</b> - говор	5,27	3,608	1	14

Просечна вредност укупно употребљених речи највећа је на првој слици,  $AS= 12,36$ , уз  $SD=5,025$ , при опису слике гестом. Најмањи број употребљених речи је 6, највећи број употребљених речи је 24.

Просечна вредност правилно укупно употребљених речи, при опису слике говором је 8, 27, уз  $SD= 6,21$ . Најмањи број употребљених речи је 1, највећи број употребљених речи је 22.

Добијени резултати говоре да је највећи број речи, укупно употребљен, на првој слици у оквиру знаковног језичког израза и говора.

Знатно мањи број речи деца су употребила при опису: друге, шесте, треће, пете и четврте слике.

Најмања просечна вредност укупно употребљених речи, добијена је при опису четврте слике, у оквиру говорног језичког израза (  $AS= 2,27$ ;  $SD= 1,35$ ).

Карактеристично је да поједина деца нису правилно употребила ниједну реч, у оквиру говорног израза, при опису друге и четврте слике.

Табела бр.12 – приказује разлике у постигнућима деце предшколског узраста,  
у оквиру укупног броја употребљених речи, *при опису 6 слика*,  
у оквиру знаковног и говорног језичког израза

Опис 6 слика- укупан број речи	Разлика AS	r	p	t	p
<b>1. слика</b>	4,091	0,784	0,004**	3,516	0,006**
<b>2. слика</b>	3,545	0,671	0,024*	3,742	0,004**
<b>3. слика</b>	2,091	0,593	0,055	3,429	0,006**
<b>4. слика</b>	2,909	0,416	0,204	4,363	0,001**
<b>5. слика</b>	2,545	0,664	0,026*	4,29	0,002**
<b>6. слика</b>	2,091	0,846	0,001**	3,348	0,007**

Поредећи укупан број употребљених речи при опису 6 слика, уочена је највећа разлика између знаковног и говорног израза, при опису прве слике, у корист знаковног израза. На то указује статистички значајна разлика између аритметичких средина (AS = 4,091). Најмање разлике између два језичка израза су уочене на трећој и шестој слици.

Резултати добијени Т-тестом, указују на боља постигнућа у оквиру знаковног језика, при опису свих шест слика. (статистички значајно на нивоу 0,01).

Корелације геста и говора нису значајне, при опису треће и четврте слике.

При опису друге и пете слике, између геста и говора, уочена је статистички значајна повезаност на нивоу 0,05.

Висока статистички значајна корелација између знаковног и говорног језичког израза на нивоу 0,01, утврђена је при опису прве слике. Највећа корелација остварена је при опису шесте слике  $r = +0,85$  (значајно на нивоу 0,01).

Табела бр. 13- Резултати деце предшколског узраста  
са кохлеарним имплантом и слушним апаратима  
при опису 6 слика – знаковни језички израз  
(укупан број речи)

Опис 6 слика	оштећење слуха	N	Средњи ранг	$\chi^2$	p
<b>1.слика – гест -укупан број речи</b>	к.имплант	5	7,70	2,464	0,116
	с.апарати	6	4,58		
<b>2.слика – гест -укупан број речи</b>	к.имплант	5	7,70	2,419	0,120
	с.апарати	6	4,58		
<b>3.слика – гест- укупан број речи</b>	к.имплант	5	5,50	0,214	0,644
	с.апарати	6	6,42		
<b>4.слика – гест- укупан број речи</b>	к.имплант	5	5,60	0,137	0,711
	с.апарати	6	6,33		
<b>5.слика – гест-укупан број речи</b>	к.имплант	5	6,10	0,009	0,924
	с.апарати	6	5,92		
<b>6.слика – гест-укупан број речи</b>	к.имплант	5	7,20	1,217	0,270
	с.апарати	6	5,00		

Резултати Kruskal –Wallis теста, показују да нису уочене статистички значајне разлике, при поређењу постигнућа деце предшколског узраста, са кохлеарним имплантом и слушним апаратима, при опису 6 слика, у оквиру знаковног језичког израза, у оквиру укупног броја речи.

Табела бр.14- Резултати деце предшколског узраста  
са кохлеарним имплантом и слушним апаратима  
при опису 6 слика – говорни језички израз  
(укупан број речи)

Опис 6 слика	оштећење слуха	N	Средњи ранг	$\chi^2$	p
<b>1. слика говор</b> укупан број речи	к.имплант	5	8,30	4,449	0,035*
	с.апарати	6	4,08		
<b>2. слика говор</b> укупан број речи	к.имплант	5	8,60	5,764	0,016*
	с.апарати	6	3,83		
<b>3. слика говор</b> укупан број речи	к.имплант	5	7,80	3,031	0,082
	с.апарати	6	4,50		
<b>4. слика говор</b> укупан број речи	к.имплант	5	8,20	4,822	0,028*
	с.апарати	6	4,17		
<b>5. слика говор</b> укупан број речи	к.имплант	5	7,70	2,487	0,115
	с.апарати	6	4,58		
<b>6. слика говор</b> укупан број речи	к.имплант	5	8,60	5,930	0,015*
	с.апарати	6	3,83		

Деца предшколског узраста са кохлеарним имплантом, остварила су боља постигнућа при опису прве, друге, четврте и шесте слике, у оквиру укупног броја речи, на коју указује статистичка значајност на нивоу 0,05.

Резултати Kruskal –Wallis теста, показују да нису уочене статистички значајне разлике, при поређењу постигнућа деце предшколског узраста, са кохлеарним имплантом и слушним апаратима, при опису треће и пете слике, у оквиру говорног језичког израза, у оквиру укупног броја речи.

Табела бр. 15 - Постигнућа деце предшколског узраста различитог пола при опису 6 слика– знаковни језички израз (укупан број речи)

Опис 6 слика	пол	N	Средњи ранг	$\chi^2$	p
1. слика-гест укупан број	женски	4	4,88	0,74	0,39
	мушки	7	6,64		
2. слика-гест укупан број	женски	4	4,38	1,516	0,218
	мушки	7	6,93		
3. слика-гест укупан број	женски	4	4,38	1,551	0,213
	мушки	7	6,93		
4. слика-гест укупан број	женски	4	5,75	0,037	0,848
	мушки	7	6,14		
5. слика-гест укупан број	женски	4	5	0,632	0,427
	мушки	7	6,57		
6. слика-гест укупан број	женски	4	5,25	0,326	0,568
	мушки	7	6,43		

Нема статистички значајне разлике међу постигнућима деце различитог пола при опису слика.

Табела 16. - Постигнућа деце предшколског узраста различитог пола при опису 6 слика– говорни језички израз (укупан број речи)

Опис 6 слика	пол	N	Средњи ранг	$\chi^2$	p
1. слика-говор укупан број	женски	4	5,62	0,081	0,776
	мушки	7	6,21		
2. слика-говор укупан број	женски	4	6,75	0,329	0,566
	мушки	7	5,57		
3. слика-говор укупан број	женски	4	7	0,641	0,423
	мушки	7	5,43		
4. слика-говор укупан број	женски	4	6,38	0,096	0,757
	мушки	7	5,79		
5. слика-говор укупан број	женски	4	6,5	0,148	0,701
	мушки	7	5,71		
6. слика-говор укупан број	женски	4	5	0,602	0,438
	мушки	7	6,57		

Нема статистички значајне разлике међу постигнућима деце различитог пола при опису слика.



Табела бр. 17- приказује постигнућа глуве и наглуве деце предшколског узраста на *Тесту за испитивање способности описивања слика*– знаковни и говорни језички израз

Тест	AS	SD	Min.	Max.
Прва слика - гест	3,18	0,815	2,5	5
Прва слика - говор	2,09	1,655	0	5
Друга слика- гест	4,63	1,120	3	6
Друга слика -говор	2,31	1,927	0	6
Трећа слика- гест	1,32	0,716	0	3
Трећа слика- говор	1,04	0,415	0	1
Четврта слика- гест	2,04	0,879	1,5	4
Четврта слика- говор	0,95	0,650	0	1,5
Пета слика- гест	1,82	0,513	1,5	3
Пета слика- говор	1,14	0,710	0	2
Шеста слика- гест	2,36	1,206	1	4
Шеста слика- говор	1,73	1,148	1	4

На *Тесту за испитивање способности описивања слика*, глува и наглува деца предшколског узраста најбоље резултате су остварила при опису друге слике, и у оквиру знаковног језичког израза (АС= 4,63, уз СД= 1,12 ) и говорног језичког израза (АС= 2,31, уз СД= 1,93).

Највећи резултат на тесту је 6, у оквиру оба језичка израза.

Знатно слабија постигнућа деца су остварила при опису: прве, шесте, четврте и пете слике.

Најслабији резултат на тесту, остварен је при опису треће слике, АС = 1,32, уз стандардну девијацију 0,72, у оквиру знаковног језичког израза. У оквиру говорног језичког израза АС = 1,04, уз стандардну девијацију 0,41.

Карактеристично је да поједина деца нису правилно употребила ниједну реч, у оквиру знаковног израза, при опису треће слике; као и у оквиру говорног израза при опису прве, друге, треће, четврте и пете слике.

Табела бр.18 – приказује разлике у резултатима глуве и наглуве деце предшколског узраста на *Тесту за испитивање способности описивања слика* између знаковног и говорног језичког израза

Тест	разлика AS	r	p	t	p
<b>Прва слика</b>	1,09091	0,561	0,072	2,631	0,025*
<b>Друга слика</b>	2,31818	0,105	0,758	3,619	0,005**
<b>Трећа слика</b>	0,27273	0,534	0,091	1,491	0,167
<b>Четврта слика</b>	1,09091	0,048	0,889	3,387	0,007**
<b>Пета слика</b>	0,68182	0,349	0,293	3,155	0,010**
<b>Шеста слика</b>	0,63636	0,675	0,023*	2,219	0,051

Највећа разлика између аритметичких средина изражена је при опису друге слике, између знаковног и говорног језичког израза.

T – тест, указује на високу статистичку значајност на нивоу 0,01, у корист знаковног језика у односу на говор, при поређењу резултата у оквиру друге, четврте и пете слике.

Статистичка значајност на нивоу 0,05, је уочена при поређењу постигнућа, између геста и говора у оквиру прве слике.

Статистички значајне разлике нису добијене при поређењу резултата у оквиру треће и шесте слике.

Пирсонов коефицијент корелације показује да постоји статистички значајна повезаност на нивоу 0,05, геста и говора, у постигнућима, у оквиру шесте слике.

Табела бр. 19 - Постигнућа деце предшколског узраста  
са кохлеарним имплантом и слушним апаратима  
на *Тесту за испитивање способности описивања слика* – знаковни језички израз

Тест	оштећење слуха	N	Средњи ранг	$\chi^2$	p
<b>Прва слика гест</b>	к.имплант	5	5,00	0,921	0,337
	с.апарати	6	6,83		
	Укупно	11			
<b>Друга слика гест</b>	к.имплант	5	7,00	0,886	0,347
	с.апарати	6	5,17		
	Укупно	11			
<b>Трећа слика гест</b>	к.имплант	5	6,20	0,039	0,844
	с.апарати	6	5,83		
	Укупно	11			
<b>Четврта слика гест</b>	к.имплант	5	5,40	0,405	0,525
	с.апарати	6	6,50		
	Укупно	11			
<b>Пета слика гест</b>	к.имплант	5	4,00	4,499	0,034*
	с.апарати	6	7,67		
	Укупно	11			
<b>Шеста слика гест</b>	к.имплант	5	6,40	0,139	0,709
	с.апарати	6	5,67		
	Укупно	11			

На *Тесту способности описивања слика*, у оквиру знаковног језичког израза, резултати Kruskal –Wallis теста, показују да нису уочене статистички значајне разлике, при поређењу постигнућа деце предшколског узраста, са кохлеарним имплантом и слушним апаратима, при опису прве, друге, треће, четврте и шесте слике.

Карактеристично је да су само при опису пете слике, деца предшколског узраста која су носила слушне апарате остварила боља постигнућа, у односу на децу која су имала кохлеарни имплант. Вредност Хи-квадрата је 4,499;  $p= 0,034$ . На добијени резултат указује статистичка значајност на нивоу 0,05.

Табела бр. 20 - Постигнућа деце предшколског узраста  
са кохлеарним имплантом и слушним апаратима  
на *Тесту за испитивање способности описивања слика* – говорни језички израз

Тест	оштећење слуха	N	Средњи ранг	$\chi^2$	p
<b>Прва слика говор</b>	к.имплант	5	6,80	0,548	0,459
	с.апарати	6	5,33		
	Укупно	11			
<b>Друга слика говор</b>	к.имплант	5	8,60	5,818	0,016*
	с.апарати	6	3,83		
	Укупно	11			
<b>Трећа слика говор</b>	к.имплант	5	8,00	4,583	0,032*
	с.апарати	6	4,33		
	Укупно	11			
<b>Четврта слика говор</b>	к.имплант	5	7,40	1,872	0,171
	с.апарати	6	4,83		
	Укупно	11			
<b>Пета слика говор</b>	к.имплант	5	6,90	0,746	0,388
	с.апарати	6	5,25		
	Укупно	11			
<b>Шеста слика говор</b>	к.имплант	5	7,80	3,143	0,076
	с.апарати	6	4,50		
	Укупно	11			

На *Тесту способности описивања слика*, у оквиру говорног језичког израза, резултати Kruskal –Wallis теста, показују да нису уочене статистички значајне разлике, при поређењу постигнућа деце предшколског узраста, са кохлеарним имплантом и слушним апаратима, при опису прве, четврте, пете и шесте слике.

Карактеристично је да су при опису друге и треће слике, деца предшколског узраста са кохлеарним имплантом остварила су боља постигнућа, у односу на децу која су користила слушни апарат. На добијене резултате указује статистичка значајност на нивоу 0,05.

Табела 21 - Постигнућа деце предшколског узраста различитог пола на *Тесту за испитивање способности описивања слика* – знаковни језички израз

Тест	пол	N	Средњи ранг	$\chi^2$	p
Прва слика <u>гест</u>	женски	4	4,5	1,421	0,233
	мушки	7	6,86		
Друга слика <u>гест</u>	женски	4	4,12	2,135	0,144
	мушки	7	7,07		
Трећа слика <u>гест</u>	женски	4	5,75	0,041	0,839
	мушки	7	6,14		
Четврта слика <u>гест</u>	женски	4	5,38	0,301	0,583
	мушки	7	6,36		
Пета слика <u>гест</u>	женски	4	6,62	0,301	0,583
	мушки	7	5,64		
Шеста слика <u>гест</u>	женски	4	4,12	2,095	0,148
	мушки	7	7,07		

Нема статистички значајне разлике међу постигнућима деце различитог пола при опису слика у оквиру знаковног језичког израза.

Табела 22 - Постигнућа деце предшколског узраста различитог пола на *Тесту за испитивање способности описивања слика* – говорни језички израз

Тест	пол	N	Средњи ранг	$\chi^2$	p
Прва слика <u>говор</u>	женски	4	5	0,587	0,443
	мушки	7	6,57		
Друга слика <u>говор</u>	женски	4	7,5	1,328	0,249
	мушки	7	5,14		
Трећа слика <u>говор</u>	женски	4	6,25	0,049	0,825
	мушки	7	5,86		
Четврта слика <u>говор</u>	женски	4	6	0	1
	мушки	7	6		
Пета слика <u>говор</u>	женски	4	7,12	0,8	0,371
	мушки	7	5,36		
Шеста слика <u>говор</u>	женски	4	5,25	0,374	0,541
	мушки	7	6,43		

Резултати Kruskal-Wallis теста показују, да пол нема утицаја на постигнућа деце на *Тесту за испитивање способности описивања слика*, у оквиру говорног језичког израза.

Табела бр.23 -приказује резултате са *Речничког теста* ученика I-VIII р.

	AS	SD	Min.	Max.
<b>Речнички тест</b>	19,912	11,236	3,50	48,00

Глуви и наглуви ученици основношколског узраста који су обухваћени испитивањем на *Речничком тесту* (N=91) постигли су резултат који говори да је просечна вредност (аритметичка средина) правилно решених задатака AC= 19,91, уз стандардну девијацију од 11,24.

Најмањи број правилно решених задатака, односно најнижи резултат на тесту је 3,50, а највиши 48,00 – што говори о великим индивидуалним разликама међу ученицима од I до VIII разреда.

Табела бр.24- приказује просечна постигнућа ученика у односу на степен оштећења слуха на *Речничком тесту*

	оштећење слуха	N	AS	SD	Min.	Max.
<b>Речнички тест</b>	к.имплант	13	15,77	8,31	5,00	31,00
	умерено тешко	8	23,37	14,09	5,50	47,00
	тешко	22	18,16	11,77	6,00	46,00
	веома тешко	43	21,04	11,27	3,50	48,00
	тотално	5	23,20	10,08	16,00	40,00
	Укупно	91	19,91	11,24	3,50	48,00

На *Речничком тесту*, најбоља постигнућа су остварили ученици са умерено тешким оштећењем слуха (N=8). Просечна вредност правилно решених задатака је 23,37, уз стандардну девијацију 14,09.

Следе ученици са тоталним оштећењем слуха; ученици са веома тешким оштећењем слуха и ученици са тешким оштећењем слуха. Најслабија постигнућа су остварили ученици са кохлеарним имплантом (N=13). Просечна вредност правилно решених задатака је 15,77, уз стандардну девијацију 8,31.

Најмањи број правилно решених задатака ( 3,50 ) и највећи број правилно решених задатака (48) су имали ученици са веома тешким оштећењем слуха .

Табела бр.25 – приказује разлике међу резултатима ученика  
основношколског узраста  
са различитим оштећењем слуха  
на Речничком тесту

	оштећење слуха	N	Средњи ранг	$\chi^2$	p
<b>Речнички тест</b>	к.имплант	13	37,08	4,569	0,334
	умерено тешко	8	52,69		
	тешко	22	40,32		
	веома тешко	43	48,99		
	тотално	5	57,80		
	Укупно	91			

Резултати Kruskal-Wallis теста указују да нису остварене статистички значајне разлике, при поређењу постигнућа ученика са кохлеарним имплантом (N=13), и са слушним апаратима који су имали умерено тешко (N=8), тешко (N=22),веома тешко (N=44) и тотално (N=5) оштећење слуха.

Табела 26 - Резултати ученика основношколског узраста различитог пола  
на Речничком тесту

<b>Речнички тест</b>		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
	Између група	111,636	1	1	0,883	0,35
	Унутар група	11251,16	89	89		
	Укупно	11362,8	90	90		

Анализирајући постигнућа ученика различитих разреда, на Речничком тесту, путем Једносмерне анализе варијансе (АНОВА) утврђено је да нема статистички значајних разлика између постигнућа дечака и девојчица.

Табела бр.27 – постигнућа глувих и наглувих ученика  
 основношколског узраста  
 различитих разреда  
 на *Речничком тесту*

	разред	N	Средњи ранг	$\chi^2$	p
<b>Речнички тест</b>	1	11	12,09	65,105	0,000**
	2	11	22,14		
	3	11	28,73		
	4	11	44,95		
	5	11	46,36		
	6	12	55,04		
	7	12	72,63		
	8	12	79,75		
	Укупно	91			

Примена Kruskal-Wallis теста (Анова по ранговима) показала је разлике у просечним вредностима правилно решених задатака глувих и наглувих ученика по разредима, на *Речничком тесту*. Просечна вредност правилно решених задатака, најмања је код ученика I разреда (12,09), а највећа код ученика VIII разреда (79,75). Евидентна је разлика између ученика VI ( 55,04) и VII ( 72,63) разреда.

Добијени резултати ученика од I до VIII разреда, показују да се успешност повећава на *Речничком тесту* са узрастом.

Хи-квадрат тестом је одређена значајност разлика између средњих рангова и р-значајност тих разлика. Вредност Хи-квадрата је 65,105, што указује на статистичку значајност на нивоу 0,01.



Табела бр.28 – постигнућа глувих и наглувих ученика  
 основношколског узраста  
 у односу на оцену из српског језика  
 на *Речничком тесту*

	Оцена- српски	N	Средњи ранг	$\chi^2$	p
<b>Речнички тест</b>	1	20	28,38	13,625	0,001**
	2	27	45,04		
	3	44	54,60		
	Укупно	91			

Резултати Kruskal-Wallis теста показују да просечна вредност правилно решених задатака код ученика који су постигли довољан и добар успех из матерњег језика (N=20) износи 28,38. Ученици који имају врло добру оцену из матерњег језика (N=27), постигли су резултат где је просечна вредност правилно решених задатака 45,04.

Најбоље резултате на *Речничком тесту* су остварили ученици који имају одличну оцену из матерњег језика (N= 44). Просечна вредност правилно решених задатака износи 54,60.

Добијени резултати показују да са оценом из матерњег језика, расте и просечна вредност постигнућа на речничком тесту. Хи-квадрат је 13,625. Статистичка значајност на нивоу 0,01.

Табела бр. 29 приказује резултате глувих и наглувих ученика  
 основношколског узраста,  
 у оквиру знаковног и говорног језичког израза,  
 при опису слика *Јесен у граду* и *Јесен у селу*

	AS	SD	Min.	Max.
<b>Јесен у граду-гест</b>				
Укупан број речи	121,84	56,200	12	299
Различит број речи	73,37	29,738	9	156
<b>Јесен у граду-говор</b>				
Укупан број речи	101,76	60,647	2	291
Различит број речи	57,32	33,180	1	156
<b>Јесен у селу - гест</b>				
Укупан број речи	89,10	39,112	26	219
Различит број речи	60,20	22,000	20	129
<b>Јесен у селу-говор</b>				
Укупан број речи	75,25	43,195	3	219
Различит број речи	49,10	25,624	2	129

При опису слике *Јесен у граду* ученици су употребили већи број речи укупно, у оквиру знаковног језика (АС=121,84; СД=56,20) у односу на говор (АС=101,76; СД=60,65).

Најмањи је број укупно употребљених речи у оквиру говора - 2, а највећи у оквиру знаковног језика у укупном броју употребљених речи – 299.

Просечна вредност различито употребљених речи је 73,37, уз стандардну девијацију од 29,74, у знаковном језику; у говору, просечна вредност различито употребљених речи је 57,32, уз стандардну девијацију од 33,18.

Најмањи је број различито употребљених речи у оквиру говорног израза - 1. Највећи број различито употребљених речи је идентичан у оквиру знаковног и говорног израза– 156.

При опису слике *Јесен у селу* боља су постигнућа у знаковном изразу у броју укупно употребљених речи, у односу на говорни израз.

У оквиру знаковног изрази просечна вредност правилно укупно употребљених речи је 89,10, уз стандардну девијацију од 39, 11.

У оквиру говорног изрази просечна вредност правилно укупно употребљених речи је 75,25, уз стандардну девијацију од 43,19.

Најмањи је број укупно употребљених речи у оквиру говора - 3, а највећи у оквиру знаковног језика у укупном броју употребљених речи – 219.

При опису слике *Јесен у селу*, бољи резултати су остварени, у знаковном изразу, у броју различито употребљених речи, у односу на говорни израз.

У оквиру знаковног изрази просечна вредност различито употребљених речи је 60,20, уз стандардну девијацију од 22, 00.

У оквиру говорног изрази просечна вредност различито употребљених речи је 49,10, уз стандардну девијацију од 25,62.

Најмањи је број различито употребљених речи у оквиру говора - 2, а највећи у оквиру знаковног језика у различитом броју употребљених речи – 129.

При опису слике *Јесен у граду* деца основношколског узраста су постигла боље резултате у оквиру оба језичка изрази, у оквиру укупног броја употребљених речи и укупног броја различито употребљених речи, у односу на слику *Јесен у селу*.

Табела бр.30 – представља разлике у постигнућима глувих и наглувих ученика  
 основношколског узраста,  
 при опису слика *Јесен у граду* и *Јесен у селу*  
 у оквиру знаковног и говорног језичког израза

	разлика AS	r	p	t	p
<b>Јесен у граду</b>					
Укупан број речи	20,077	0,956	0,000**	10,741	0,000**
Број различитих речи	16,055	0,929	0,000**	12,447	0,000**
<b>Јесен у селу</b>					
Укупан број речи	13,846	0,955	0,000**	10,122	0,000**
Број различитих речи	11,099	0,927	0,000**	10,829	0,000**

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

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

Најмања разлика између аритметичких средина добијена је при поређењу различитог броја речи, при опису слике *Јесен у селу*.

T – тестом, утврђена је статистичка значајност на нивоу 0,01, поредећи разлике између просечних вредности укупног броја речи и броја различитих речи, које су деца употребила при опису слика у оквиру знаковног и говорног језичког израза.

Бољи резултати су остварени у оквиру знаковног језичког израза у односу на говорни (p= 0,01).

Глуви и наглуви ученици употребили су укупно већи број речи, као и већи број различитих речи, при опису слике *Јесен у граду*, у односу на слику *Јесен у селу*.

Ученици су већи број речи употребили у оквиру знаковног језичког израза у односу на говорни језички израз.

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

Све корелације су више од 0,90.

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

Табела бр.31- приказује просечна постигнућа ученика

у односу на степен оштећења слуха

при опису слике *Јесен у граду*-

укупан број речи ( знаковни језички израз)

	оштећење слуха	N	AS	SD	Min.	Max..
<b>Јесен у граду</b> <b>гест</b> укупан број речи	к.имплант	13	123,92	82,882	12	299
	умерено тешко	8	137,00	56,163	58	212
	тешко	22	110,32	55,615	48	291
	веома тешко	43	125,72	49,315	45	268
	тотално	5	109,40	40,060	70	177
	Укупно	91	121,84	56,200	12	299

При опису слике *Јесен у граду*, у оквиру знаковног језичког изрази, у оквиру укупног броја речи, најбоља постигнућа су остварили ученици са умерено тешким оштећењем слуха (N= 8). Просечна вредност правилно употребљених речи је 137,00, уз стандардну девијацију 56, 16.

Следе ученици са веома тешким оштећењем слуха (N= 43); ученици са кохлеарним имплантом (N=13) и ученици са тешким оштећењем слуха (N= 22).

Најслабија постигнућа су остварили ученици са тоталним оштећењем слуха (N=5). Просечна вредност правилно употребљених речи је 109,40, уз стандардну девијацију 40,60.

Ученици са кохлеарним имплантом су имали најмањи број правилно употребљених речи - 12 , као и највећи број правилно укупно употребљених речи - 299.

Табела бр.32- приказује просечна постигнућа ученика

у односу на степен оштећења слуха

при опису слике *Јесен у граду*-

различит број речи ( знаковни језички израз)

	оштећење слуха	N	AS	SD	Min.	Max.
<b>Јесен у граду</b>  <b>гест</b> различит број речи	к.имплант	13	70,69	42,309	9	153
	умерено тешко	8	81,13	26,702	37	111
	тешко	22	67,36	29,208	33	156
	веома тешко	43	76,51	26,300	23	141
	тотално	5	67,40	32,331	45	122
	Укупно	91	73,37	29,738	9	156

При опису слике *Јесен у граду*, у оквиру знаковног језичког изрази, у оквиру различитог броја речи, најбоља постигнућа су остварили ученици са умерено тешким оштећењем слуха (N=8). Просечна вредност правилно употребљених речи је 81,13, уз стандардну девијацију 26, 702.

Следе ученици са веома тешким оштећењем слуха (N= 43); ученици са кохлеарним имплантом (N=13) и ученици са тоталним оштећењем слуха (N= 5).

Најслабија постигнућа су остварили ученици са тешким оштећењем слуха (N= 22). Просечна вредност правилно употребљених речи је 67, 36, уз стандардну девијацију 29,20.

Најмањи број правилно укупно употребљених речи су имали ученици са кохлеарним имплантом – 9.

Највећи број правилно различито употребљених речи су имали ученици са тешким оштећењем слуха – 156.

Табела бр.33 - приказује просечна постигнућа ученика

у односу на степен оштећења слуха

при опису слике *Јесен у граду*-

укупан број речи ( говорни језички израз)

	оштећење слуха	N	AS	SD	Min.	Max..
<b>Јесен у граду</b>	к.имплант	13	102,38	84,490	8	291
	умерено тешко	8	122,13	69,540	15	204
<b>говор укупан број речи</b>	тешко	22	96,36	62,230	8	291
	веома тешко	43	101,47	52,607	2	254
	тотално	5	93,80	49,150	39	174
	Укупно	91	101,76	60,647	2	291

При опису слике *Јесен у граду*, у оквиру говорног језичког изрази, у оквиру укупног броја речи, најбоља постигнућа су остварили ученици са умерено тешким оштећењем слуха. Просечна вредност правилно употребљених речи је 122,13, уз стандардну девијацију 69, 540.

Код ученика са кохлеарним имплантом просечна вредност правилно употребљених речи је 102,38, уз стандардну девијацију 84, 490.

Следе ученици са веома тешким (АС= 101,47; СД=52,607) и тешким оштећењем слуха (АС=96,36; СД=62,230).

Најслабија постигнућа су остварили ученици са тоталним оштећењем слуха (N=5). Просечна вредност правилно употребљених речи је 93,80, уз стандардну девијацију 49,150.

Најмањи број правилно укупно употребљених речи су имали ученици са веома тешким оштећењем слуха – 2.

Највећи број правилно укупно употребљених речи су имали ученици са тешким оштећењем слуха и кохлеарним имплантом – 291.



Табела бр.34- приказује просечна постигнућа ученика

у односу на степен оштећења слуха

при опису слике *Јесен у граду-*

различит број речи ( говорни језички израз)

	оштећење слуха	N	AS	SD	Min.	Max..
<b>Јесен у граду говор различит број речи</b>	к. имплант	13	53,54	43,299	5	146
	умерено тешко	8	68,88	36,903	10	107
	тешко	22	55,32	35,303	3	156
	веома тешко	43	57,40	28,422	1	130
	тотално	5	56,80	37,433	21	119
	Укупно	91	57,32	33,180	1	156

При опису слике *Јесен у граду*, у оквиру говорног језичког изрази, у оквиру различитог броја речи, најбоља постигнућа су остварили ученици са умерено тешким оштећењем слуха (N=8). Просечна вредност правилно употребљених речи је 68,88, уз стандардну девијацију 36, 903.

Следе ученици са веома тешким оштећењем слуха (N=43); ученици са тоталним оштећењем слуха (N=5) и ученици са тешким оштећењем слуха (N=22).

Најслабија постигнућа су остварили ученици са кохлеарним имплантом (N=13). Просечна вредност правилно употребљених речи је 53,54, уз стандардну девијацију 43,299.

Најмањи број правилно укупно употребљених речи су имали ученици са веома тешким оштећењем слуха – 1.

Највећи број правилно различито употребљених речи су имали ученици са тешким оштећењем слуха – 156.

Табела бр.35- приказује просечна постигнућа ученика

у односу на степен оштећења слуха

при опису слике *Јесен у селу*-

укупан број речи ( знаковни језички израз)

	оштећење слуха	N	AS	SD	Min.	Max..
<b>Јесен у селу</b>  <b>гест</b> укупан број речи	к.имплант	13	87,46	54,638	26	219
	умерено тешко	8	108,00	54,042	55	219
	тешко	22	79,95	37,624	37	219
	веома тешко	43	91,05	33,081	29	183
	тотално	5	86,60	14,117	75	109
	Укупно	91	89,10	39,112	26	219

При опису слике *Јесен у селу*, у оквиру знаковног језичког изрази, у оквиру укупног броја речи, најбоља постигнућа су остварили ученици са умерено тешким оштећењем слуха (N=8). Просечна вредност правилно употребљених речи је 108,00, уз стандардну девијацију 54,042.

Следе ученици са веома тешким оштећењем слуха (N=43); ученици са кохлеарним имплантом (N=13) и ученици са тоталним оштећењем слуха (N=5).

Најслабија постигнућа су остварили ученици са тешким оштећењем слуха (N=22). Просечна вредност правилно употребљених речи је 79,95, уз стандардну девијацију 37,624.

Ученици са кохлеарним имплантом су имали најмањи број правилно употребљених речи – 26.

Највећи број правилно укупно употребљених речи су имали ученици са кохлеарним имплантом, са умерено тешким и тешким оштећењем слуха – 219.

Табела бр.36- приказује просечна постигнућа ученика  
у односу на степен оштећења слуха  
при опису слике *Јесен у селу*-  
различит број речи ( знаковни језички израз)

	оштећење слуха	N	AS	SD	Min.	Max..
<b>Јесен у селу</b>  <b>гест</b>  различит број речи	к.имплант	13	56,62	29,619	20	119
	умерено тешко	8	68,63	24,301	37	109
	тешко	22	54,36	22,129	23	129
	веома тешко	43	62,56	19,527	26	109
	тотално	5	61,40	14,758	47	84
	Укупно	91	60,20	22,000	20	129

При опису слике *Јесен у селу*, у оквиру знаковног језичког израза, у оквиру различитог броја речи, најбоља постигнућа су остварили ученици са умерено тешким оштећењем слуха (N=8). Просечна вредност правилно употребљених речи је 68,63, уз стандардну девијацију 24, 301.

Следе ученици са веома тешким оштећењем слуха; ученици са тоталним оштећењем слуха и ученици са кохлеарним имплантом .

Најслабија постигнућа су остварили ученици са тешким оштећењем слуха (N=22). Просечна вредност правилно употребљених речи је 54,36, уз стандардну девијацију 22,129.

Најмањи број правилно укупно употребљених речи су имали ученици са кохлеарним имплантом – 20.

Највећи број правилно различито употребљених речи су имали ученици са тешким оштећењем слуха – 129.

Табела бр.37- приказује просечна постигнућа ученика

у односу на степен оштећења слуха

при опису слике *Јесен у селу*-

укупан број речи ( говорни језички израз)

	оштећење слуха	N	AS	SD	Min.	Max..
<b>Јесен у селу</b>  <b>говор</b> укупан број речи	к. имплант	13	71,92	59,309	10	217
	умерено тешко	8	95,50	63,085	9	216
	тешко	22	70,05	43,592	3	219
	веома тешко	43	75,65	35,048	6	177
	тотално	5	71,00	23,685	44	106
	Укупно	91	75,25	43,195	3	219

При опису слике *Јесен у селу*, у оквиру говорног језичког израза, у оквиру укупног броја речи, најбоља постигнућа су остварили ученици са умерено тешким оштећењем слуха. Просечна вредност правилно употребљених речи је 95,50, уз стандардну девијацију 63, 085.

Код ученика са веома тешким оштећењем слуха просечна вредност правилно решених задатака је 75,65, уз стандардну девијацију 35, 048.

Ученици са кохлеарним имплантом (АС= 71,92; СД= 59,309)и тоталним оштећењем оштећењем слуха (АС= 71,00; СД= 23,685) су имали приближно иста постигнућа.

Најслабија постигнућа су остварили ученици са тоталним оштећењем слуха (N=5). Просечна вредност правилно употребљених речи је 70,05, уз стандардну девијацију 43,592.

Најмањи број правилно укупно употребљених речи су имали ученици са тешким оштећењем слуха – 3, као и највећи број – 219.

Табела бр.38- приказује просечна постигнућа ученика

у односу на степен оштећења слуха

при опису слике *Јесен у селу*

различит број речи ( говорни језички израз)

	оштећење слуха	N	AS	SD	Min.	Max.
<b>Јесен у селу</b>  <b>говор</b>  различит број речи	к.имплант	13	44,08	33,004	6	117
	умерено тешко	8	58,63	32,846	7	106
	тешко	22	46,27	27,575	2	129
	веома тешко	43	50,26	21,566	3	104
	тотално	5	49,40	20,501	27	81
	Укупно	91	49,10	25,624	2	129

При опису слике *Јесен у селу*, у оквиру говорног језичког израза, у оквиру различитог броја речи, најбоља постигнућа су остварили ученици са умерено тешким оштећењем слуха (N=8). Просечна вредност правилно употребљених речи је 58,63, уз стандардну девијацију 32, 846.

Следе ученици са веома тешким, тоталним и тешким оштећењем слуха.

Најслабија постигнућа су остварили ученици са кохлеарним имплантом (N=13). Просечна вредност правилно употребљених речи је 44,08, уз стандардну девијацију 33,004.

Ученици са тешким оштећењем слуха су имали најмањи (2) и највећи број правилно различито употребљених речи (129).

Табела бр.39- Постигнућа ученика различитог оштећења слуха при опису слике

*Јесен у граду* (гест-говор)

укупан и различит број речи

	оштећење слуха	N	Средњи ранг	$\chi^2$	p
<b>Јесен у граду гест</b> укупан број речи	к.имплант	13	44,69	3,371	0,498
	умерено т.	8	54,13		
	тешко	22	38,39		
	веома	43	49,23		
	тотално	5	42,10		
	Укупно	91			
<b>Јесен у граду гест</b> различит број речи	к.имплант	13	42,50	5,093	0,278
	умерено т.	8	55,81		
	тешко	22	38,23		
	веома	43	50,35		
	тотално	5	36,20		
	Укупно	91			
<b>Јесен у граду говор</b> укупан број речи	к.имплант	13	42,73	2,082	0,721
	умерено т.	8	56,06		
	тешко	22	41,86		
	веома	43	47,51		
	тотално	5	43,60		
	Укупно	91			
<b>Јесен у граду говор</b> различит број речи	к.имплант	13	38,65	3,304	0,508
	умерено т.	8	57,63		
	тешко	22	42,64		
	веома	43	48,20		
	тотално	5	42,40		
	Укупно	91			

Резултати Kruskal -Wallis теста указују да нема статистички значајних разлика међу постигнућима ученика основношколског узраста, различитог оштећења слуха при опису слике *Јесен у граду*, у оквиру знаковног и говорног језичког израза, у оквиру укупног и различитог броја речи.

Табела бр. 40 - Постигнућа ученика различитог оштећења слуха при опису слике

*Јесен у селу* (гест-говор)  
укупан и различит број речи

	оштећење слуха	N	Средњи ранг	$\chi^2$	p
<b>Јесен у селу гест</b>  укупан број речи	к.имплант	13	41,69	4,076	0,396
	умерено т.	8	55,06		
	тешко	22	38,00		
	веома	43	49,20		
	тотално	5	50,40		
	Укупно	91			
<b>Јесен у селу гест</b>  различит број речи	к.имплант	13	39,85	5,544	0,236
	умерено т.	8	55,50		
	тешко	22	36,98		
	веома	43	50,34		
	тотално	5	49,20		
	Укупно	91			
<b>Јесен у селу говор</b>  укупан број речи	к.имплант	13	40,00	2,690	0,611
	умерено т.	8	55,94		
	тешко	22	41,86		
	веома	43	48,29		
	тотално	5	44,20		
	Укупно	91			
<b>Јесен у селу говор</b>  различит број речи	к.имплант	13	37,00	4,186	0,381
	умерено т.	8	57,44		
	тешко	22	41,48		
	веома	43	48,93		
	тотално	5	45,80		
	Укупно	91			

Резултати Kruskal- Wallis теста указују да нема статистички значајних разлика међу постигнућима ученика основношколског узраста, различитог оштећења слуха при опису слике *Јесен у селу*, у оквиру знаковног и говорног језичког израза, у оквиру укупног и различитог броја речи.

Табела бр. 41- Постигнућа ученика различитог пола  
при опису слика *Јесен у граду* и *Јесен у селу*  
гест-говор  
укупан и различит број речи

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
<b>Јесен у граду</b>	Између група	636,328	1	636,328	0,2	0,656
<b>гест</b>	Унутар група	283628,2	89	3186,834		
укупан број речи	Укупно	284264,527	90			
<b>Јесен у граду</b>	Између група	377	1	377	0,424	0,517
<b>гест</b>	Унутар група	79212,296	89	890,026		
различит број речи	Укупно	79589,297	90			
<b>Јесен у граду</b>	Између група	2633,519	1	2633,519	0,714	0,4
<b>говор</b>	Унутар група	328389,162	89	3689,766		
укупан број речи	Укупно	331022,681	90			
<b>Јесен у граду</b>	Између група	1154,524	1	1154,524	1,049	0,308
<b>говор</b>	Унутар група	97925,234	89	1100,284		
различит број речи	Укупно	99079,758	90			
<b>Јесен у селу</b>	Између група	131,415	1	131,415	0,085	0,771
<b>гест</b>	Унутар група	137548,695	89	1545,491		
укупан број речи	Укупно	137680,11	90			
<b>Јесен у селу</b>	Између група	11,687	1	11,687	0,024	0,878
<b>гест</b>	Унутар група	43548,753	89	489,312		
различит број речи	Укупно	43560,44	90			
<b>Јесен у селу</b>	Између група	936,434	1	936,434	0,499	0,482
<b>говор</b>	Унутар група	166988,753	89	1876,278		
укупан број речи	Укупно	167925,187	90			
<b>Јесен у селу</b>	Између група	315,303	1	315,303	0,477	0,491
<b>говор</b>	Унутар група	58778,807	89	660,436		
различит број речи	Укупно	59094,11	90			

При поређењу постигнућа ученика различитог пола, при опису слика *Јесен у граду* и *Јесен у селу*, у оквиру знаковног и говорног језичког израза нису остварене статистички значајне разлике, у оквиру укупног и различитог броја речи.



Табела бр.42- Разлике у успеху глувих и наглувих ученика различитих разреда  
при опису слике *Јесен у граду*  
у оквиру знаковног језичког израза  
(укупан број речи)

	разред	N	Средњи ранг	$\chi^2$	p
<b>Јесен у граду</b>  <b>гест</b>  укупан број речи	1	11	19,59	39,522	0,000**
	2	11	23,64		
	3	11	33,68		
	4	11	52,45		
	5	11	48,00		
	6	12	49,38		
	7	12	68,67		
	8	12	68,21		
	Укупно	91			

Kruskal-Wallis тест, метода која је еквивалентна анализи варијансе у параметријској статистици показала је статистички значајне разлике у просечним вредностима правилно укупно употребљених речи.

При опису слике *Јесен у граду*, знаковним језичким изразом, најмања просечна вредност укупно употребљених речи је код ученика I разреда (19,59). Највећа просечна вредност укупно употребљених речи је код ученика VII разреда (68,67).

Просечна вредност правилно употребљених речи расте са узрастом. Одступања су се јавила код ученика V ( 48,00) и VI разреда (49,38). Они су употребили мањи број речи од ученика IV разреда ( 52,45).

Вредност Хи-квадрата је 39,522, што указује на статистичку значајност на нивоу 0,01.

Табела бр. 43 - Разлике у успеху глувих и наглувих ученика различитих разреда  
 при опису слике *Јесен у граду*  
 у оквиру знаковног језичког израза  
 (различит број речи)

	разред	N	Средњи ранг	$\chi^2$	p
<b>Јесен у граду</b>  <b>гест</b>  различит број речи	1	11	18,55	43,726	0,000**
	2	11	24,27		
	3	11	31,64		
	4	11	52,45		
	5	11	48,64		
	6	12	47,29		
	7	12	70,63		
	8	12	70,00		
	Укупно	91			

При опису слике *Јесен у граду*, говором, оквиру различитог броја употребљених речи, разлике између средњих рангова, указују такође да се постигнућа при опису слике, повећавају са узрастом.

Резултати добијени Kruskal-Wallis тестом указују на статистички значајне разлике у просечним вредностима правилно различито употребљених речи међу ученицима од I до VIII разреда у оквиру говорног језичког израза.

Просечна вредност правилно употребљених речи најмања је код ученика I разреда (18,55), а највећа код ученика VII разреда (70,63). Приближно иста постигнућа су остварили ученици VIII разреда (70,00).

Ученици IV разреда су остварили боља постигнућа (52,45) од ученика V (48,64) и VI разреда (47,29).

Хи-квадрат тестом је одређена значајност разлика између средњих рангова и р-значајност тих разлика. Вредност Хи-квадрата је 43,726, што указује на статистичку значајност на нивоу 0,01.

Табела бр. 44- Разлике у успеху глувих и наглувих ученика различитих разреда  
при опису слике *Јесен у граду*  
у оквиру говорног језичког израза  
(укупан број речи)

	разред	N	Средњи ранг	$\chi^2$	p
<b>Јесен у граду</b>  <b>говор</b> укупан број речи	1	11	16,50	47,137	0,000**
	2	11	22,50		
	3	11	31,77		
	4	11	53,86		
	5	11	48,77		
	6	12	50,04		
	7	12	66,29		
	8	12	73,54		
	Укупно	91			

При опису слике *Јесен у граду* говором, у оквиру укупног броја употребљених речи најбоље резултате постигли су ученици VIII разреда (73,54), најслабије резултате ученици I разреда (16,50), што показује вредност средњих рангова.

Ученици IV разреда (53,86) имају боља постигнућа од ученика V (48,77) и VI разреда (50,04).

Присутне су значајне разлике у постигнућима између ученика III и IV разреда.

Ученици III разреда су остварили знатно слабије резултате – вредност средњег ранга је 31,77, у односу на ученике IV разреда (53,86).

Kruskal – Wallis тест, показао је да постигнућа при опису слике *Јесен у граду* говором, расту са узрастом, односно припадништвом одређеном разреду.

Вредност хи- квадрата је 47, 137, што указује на статистичку значајност на нивоу 0,01.

Табела бр. 45- Разлике у успеху глувих и наглувих ученика различитих разреда  
при опису слике *Јесен у граду*  
у оквиру *говорног језичког израза*  
( различит број речи)

	разред	N	Средњи ранг	$\chi^2$	p
<b>Јесен у граду</b>  <b>говор</b> различит број речи	1	11	16,73	54,157	0,000**
	2	11	20,68		
	3	11	28,55		
	4	11	56,73		
	5	11	48,95		
	6	12	47,79		
	7	12	67,29		
	8	12	76,42		
	Укупно	91			

Kruskal-Wallis test, метода која је еквивалентна анализи варијансе у параметријској статистици показала је статистички значајне разлике у просечним вредностима правилно различито употребљених речи.

При опису слике *Јесен у граду*, говорним језичким изразом , најмања просечна вредност укупно употребљених речи је код ученика I разреда (16,73). Највећа просечна вредност укупно употребљених речи је код ученика VIII разреда (76,42).

Просечна вредност правилно употребљених речи расте са узрастом. Одступања су се јавила код ученика V ( 48,95) и VI разреда (47,79). Они су употребили мањи број речи од ученика IV разреда ( 56,73).

Вредност Хи-квадрата је 54,157, што указује на статистичку значајност на нивоу 0,01.

При опису слике говором,у оквиру различитог броја употребљених речи, статистички значајне разлике између средњих рангова, указују такође да се постигнућа при опису слике, повећавају са узрастом.

Табела бр. 46- Разлике у успеху глувих и наглувих ученика различитих разреда  
при опису слике *Јесен у селу*  
у оквиру знаковног језичког израза  
(укупан број речи)

	разред	N	Средњи ранг	$\chi^2$	p
<b>Јесен у селу</b>  <b>гест</b>  укупан број речи	1	11	20,64	39,741	0,000**
	2	11	25,00		
	3	11	30,55		
	4	11	55,68		
	5	11	48,00		
	6	12	47,92		
	7	12	72,13		
	8	12	63,92		
	Укупно	91			

При опису слике *Јесен у селу* гестом, у оквиру укупног броја употребљених речи, најслабије резултате су постигли ученици I разреда (20,64), најбоље резултате ученици VII разреда (72,13), што показује вредност средњих рангова. Ученици VIII разреда су имали знатно слабија постигнућа (63,92). Ученици IV разреда имају боља постигнућа од ученика V и VI разреда. Присутне су значајне разлике у постигнућима између ученика III (30,55) и IV разреда (55,68).

Kruskal – Wallis тест, показао је да постигнућа при опису слике *Јесен у селу*, у оквиру знаковног језичког израза, у оквиру укупног броја употребљених речи, расту са узрастом, односно припадништвом одређеном разреду.

Добијени резултати показују да узраст утиче на степен усвојености знаковног језичког израза код глуве и наглуве деце. Вредност хи- квадрата је 39,741; p=0,000;

Табела бр. 47 - Разлике у успеху глувих и наглувих ученика различитих разреда при опису слике *Јесен у селу* у оквиру знаковог језичког израза (различит број речи)

	разред	N	Средњи ранг	$\chi^2$	p
<b>Јесен у селу</b>  <b>гест</b>  различит број речи	1	11	16,36	46,680	0,000**
	2	11	25,50		
	3	11	29,36		
	4	11	54,55		
	5	11	47,00		
	6	12	49,96		
	7	12	72,29		
	8	12	68,21		
	Укупно	91			

При опису слике *Јесен у селу*, гестом, оквиру различитог броја употребљених речи, разлике између средњих рангова, указују такође да се постигнућа при опису слике, повећавају са узрастом.

Резултати добијени Kruskal-Wallis тестом указују на статистички значајне разлике у просечним вредностима правилно различито употребљених речи међу ученицима од I до VIII разреда у оквиру знаковог језичког израза.

Просечна вредност правилно употребљених речи најмања је код ученика I разреда (16,36), а највећа код ученика VII разреда (72,29). Ученици VIII разреда остварили су слабија постигнућа (68,21).

Ученици IV разреда су остварили боља постигнућа (54,55) од ученика V (47,00) и VI разреда (49,96).

Евидентни су слабији резултати ученика VI разреда у односу на ученике VII разреда.

Хи-квадрат тестом је одређена значајност разлика између средњих рангова и р-значајност тих разлика. Вредност Хи-квадрата је 46,680, што указује на статистичку значајност на нивоу 0,01.

Табела бр. 48- Разлике у успеху глувих и наглувих ученика различитих разреда при опису слике *Јесен у селу* у оквиру говорног језичког израза (укупан број речи)

	разред	N	Средњи ранг	$\chi^2$	p
<b>Јесен у селу</b> <b>говор</b> укупан број речи	1	11	19,23	47,775	0,000**
	2	11	23,73		
	3	11	26,64		
	4	11	56,27		
	5	11	47,68		
	6	12	48,46		
	7	12	71,42		
	8	12	69,88		
	Укупно	91			

Резултати Kruskal-Wallis теста, указују на статистички значајне разлике при поређењу просечних вредности правилно укупно употребљених речи.

При опису слике *Јесен у селу* говором, у оквиру укупног броја употребљених речи, најслабије резултате су постигли ученици I разреда- средњи ранг је 19,23; најбоље резултате ученици VII разреда (71, 28).

Евидентна су одступања постигнућа ученика V (47,68) и VI разреда (46,28), у односу на ученике IV разреда (56, 27).

Значајна разлика се јавила у вредности средњих рангова ученика III разреда (26,64) у односу на ученике IV разреда (56, 27).

Добијена је статистички значајна разлика при поређењу средњих рангова. Вредност хи- квадрата је 47,775;  $p=0,000$ ; у оквиру укупног броја употребљених речи.

Табела бр.49- Разлике у успеху глувих и наглувих ученика различитих разреда  
при опису слике *Јесен у селу*  
у оквиру говорног језичког израза  
( различит број речи)

	разред	N	Средњи ранг	$\chi^2$	p
<b>Јесен у селу</b>  <b>говор</b> различит број речи	1	11	17,36	52,329	0,000**
	2	11	23,50		
	3	11	27,64		
	4	11	55,18		
	5	11	45,41		
	6	12	48,63		
	7	12	69,79		
	8	12	75,42		
	Укупно	91			

При опису слике *Јесен у селу* говором, у оквиру различитог броја употребљених речи, најслабије резултате су постигли ученици I разреда- средњи ранг је 17,36; најбоље резултате ученици VIII разреда (75, 42).

Евидентна су одступања постигнућа ученика V (45,41) и VI разреда (48,63), у односу на ученике IV разреда (55, 18).

Значајна разлика се јавила у вредности средњих рангова ученика III разреда (27,64) у односу на ученике IV разреда (55, 18).

Резултати Kruskal-Wallis теста, указују на статистички значајне разлике при поређењу просечних вредности правилно укупно употребљених речи.

Добијена је статистички значајна разлика при поређењу средњих рангова. Вредност хи-квадрата је 52,329;  $p=0,000$ ; у оквиру различитог броја употребљених речи.

Постигнућа расту по разредима, односно са узрастом, при опису слика *Јесен у граду* и *Јесен на селу*, у оквиру знаковног и говорног језичког израза, укупног и различитог броја употребљених речи.; што показују вредности хи-квадрата и статистичке значајности на нивоу 0,01.



Табела бр.50 – постигнућа глувих и наглувих ученика основношколског узраста,  
у односу на оцену из српског језика  
при опису слике *Јесен у граду*, у оквиру *геста* (укупан број речи)

	српски	N	Средњи ранг	$\chi^2$	p
<b>Јесен у граду гест</b> укупан број речи	1	20	36,75	7,731	0,21*
	2	27	40,04		
	3	44	53,86		
	Укупно	91			

При опису слике *Јесен у граду*, знаковним језиком, у оквиру укупног броја употребљених речи, најниже скорове остварили су ученици који имају довољну и добру оцену из српског језика (N= 20), затим ученици који имају врло добру оцену (N= 27), а највише скорове, ученици који имају одличну оцену (N= 44). Статистичка значајност међу скоровима је на нивоу 0,05.

Табела бр.51 – постигнућа глувих и наглувих ученика основношколског узраста,  
у односу на оцену из српског језика  
при опису слике *Јесен у граду*, у оквиру *геста* (различит број речи)

	српски	N	Средњи ранг	$\chi^2$	p
<b>Јесен у граду гест</b> различит број речи	1	20	34,30	9,946	0,007**
	2	27	40,43		
	3	44	54,74		
	Укупно	91			

При опису слике *Јесен у граду*, знаковним језиком, у оквиру различитог броја употребљених речи, најбоља постигнућа су остварили ученици са одличном оценом из српског језика (54, 74). Затим, ученици са врлодобром оценом (40,43). Ученици са довољном и добром оценом су имали најслабија постигнућа (34,30).

У оквиру различитог броја употребљених речи, уочена је статистичка значајност међу средњим ранговима на нивоу 0,01.

Табела бр.52 – постигнућа глувих и наглувих ученика основношколског узраста у односу на оцену из српског језика при опису слике *Јесен у граду*, у оквиру *говора* (укупан број речи)

	српски	N	средњи ранг	$\chi^2$	p
<b>Јесен у граду говор</b> укупан број речи	1	20	35,18	10,113	0,006**
	2	27	39,41		
	3	44	54,97		
	Укупно	91			

При опису слике *Јесен у граду*, говором, у оквиру укупног броја речи, постигнућа ученика расту са оценом из српског језика. На разлику међу ранговима указује значајност на нивоу 0,01.

Најбоље резултате су остварили одлични ученици (54,97), затим врлодобри ученици (39,41). Најслабије резултате су имали довољни и добри ученици (35,18).

Табела бр.53 – постигнућа глувих и наглувих ученика основношколског узраста, у односу на оцену из српског језика при опису слике *Јесен у граду*, у оквиру *говора* (различит број речи)

	српски	N	средњи ранг	$\chi^2$	p
<b>Јесен у граду говор</b> различит број речи	1	20	32,73	12,048	0,002**
	2	27	40,30		
	3	44	55,53		
	Укупно	91			

При опису слике *Јесен у граду*, говором, у оквиру различитог броја речи, постигнућа ученика расту са оценом из српског језика. На разлику међу ранговима указује значајност на нивоу 0,01.

Најслабије резултате су имали довољни и добри ученици (32,73), следе врло добри ученици (40, 30). Најбоље резултате су остварили одлични ученици – вредност средњег ранга је 55, 53.

Табела бр.54 – постигнућа глувих и наглувих ученика основношколског узраста  
у односу на оцену из српског језика  
при опису слике *Јесен у селу*, у оквиру *геста* (укупан број речи)

	српски	N	Средњи ранг	$\chi^2$	p
<b>Јесен у селу гест</b> укупан број речи	1	20	33,73	9,134	0,010**
	2	27	41,87		
	3	44	54,11		
	Укупно	91			

При опису слике *Јесен у селу*, знаковним језиком, у оквиру укупног броја употребљених речи најниже скорове остварили су ученици који имају довољну и добру оцену из српског језика, а највише скорове, ученици који имају одличну оцену. Постигнућа ученика расту са оценом из српског језика. Статистичка значајност међу скоровима је на нивоу 0,01.

Табела бр.55 – постигнућа глувих и наглувих ученика основношколског узраста  
у односу на оцену из српског језика  
при опису слике *Јесен у селу*, у оквиру *геста* (различит број речи)

	српски	N	Средњи ранг	$\chi^2$	p
<b>Јесен у селу гест</b> различит број речи	1	20	31,63	11,931	0,003**
	2	27	41,72		
	3	44	55,16		
	Укупно	91			

При опису слике *Јесен у селу*, знаковним језиком, у оквиру различитог броја употребљених речи најниже скорове остварили су ученици који имају довољну и добру оцену из српског језика, а највише скорове, ученици који имају одличну оцену. При опису слике, у оквиру различитог броја употребљених речи постигнућа расту са оценом из српског језика. Статистичка значајност изражена је на нивоу 0,01.

Табела бр.56 – постигнућа глувих и наглувих ученика основношколског узраста  
у односу на оцену из српског језика  
при опису слике *Јесен у селу*, у оквиру *говора* (укупан број речи)

	српски	N	Средњи ранг	$\chi^2$	p
<b>Јесен у селу говор</b> укупан број речи	1	20	31,55	14,267	0,001**
	2	27	39,80		
	3	44	56,38		
	Укупно	91			

При опису слике *Јесен у селу*, говором, у оквиру укупног броја речи, постигнућа ученика расту са оценом из српског језика, на разлику међу ранговима указује p – значајност на нивоу 0,01.

Најбоље резултате су остварили одлични ученици (56,38), затим врлодобри ученици (39,80). Најслабије резултате су имали довољни и добри ученици (31,55).

Табела бр.57 – постигнућа глувих и наглувих ученика основношколског узраста  
у односу на оцену из српског језика  
при опису слике *Јесен у селу*, у оквиру *говора* (различит број речи)

	српски	N	Средњи ранг	$\chi^2$	p
<b>Јесен у селу говор</b> различит број речи	1	20	30,05	16,378	0,000**
	2	27	39,89		
	3	44	57,00		
	Укупно	91			

При опису слике, у оквиру различитог броја речи, постигнућа ученика расту са оценом из српског језика, на разлику међу ранговима указује p – значајност на нивоу 0,01.

Најслабије резултате су имали довољни и добри ученици (30,05), следе врло добри ученици (39, 89). Најбоље резултате су остварили одлични ученици – вредност средњег ранга је 57, 00.

Табела бр.58 - приказује постигнућа глувих и наглувих ученика млађег основношколског узраста од I до IV разреда, при опису 6 слика- укупан број речи

Опис 6 слика – укупан број речи	AS	SD
1. слика - гест	14,34	6,778
1. слика - говор	11,77	7,897
2. слика - гест	10,91	7,004
2. слика - говор	8,79	7,509
3. слика - гест	8,64	3,698
3. слика - говор	7,14	4,757
4. слика - гест	8,64	5,847
4. слика - говор	6,16	6,459
5. слика - гест	8,61	6,373
5. слика - говор	6,32	7,024
6. слика - гест	10,70	9,419
6. слика - говор	8,48	9,818

Глуви и наглуви ученици млађег школског узраста, од I до IV разреда (N=44) су у просеку употребили већи број речи при описивању 6 слика знаковним језиком у односу на говор.

Највећи број речи, употребљен је при опису прве слике знаковним језиком и говором. Просечна вредност правилно употребљених речи је 14,34, уз стандардну девијацију 6,78 у оквиру знаковног језика. При опису слике говором добијена је просечна вредност правилно употребљених речи 11,77, уз стандардну девијацију 7,89.

Мањи број речи је употребљен при опису: друге, шесте, треће, четврте и пете слике.

Најмањи број речи је употребљен у оквиру знаковног језика, при опису пете слике (АС= 8,61; СД=6,37).

Најмањи број речи говором је употребљен при опису четврте слике (АС=6,16; СД=6,46).

Табела бр. 59 – приказује разлике у резултатима глувих и наглувих ученика  
млађег основношколског узраста  
(од I до IV разреда), *при опису 6 слика*,  
у оквиру знаковног и говорног језичког израза

	Разлика AS	r	p	t	p
1. слика	2,568	0,899	0,000**	4,895	0,000**
2. слика	2,113	0,940	0,000**	5,471	0,000**
3. слика	1,500	0,915	0,000**	4,904	0,000**
4. слика	2,477	0,918	0,000**	6,428	0,000**
5. слика	2,295	0,918	0,000**	5,470	0,000**
6. слика	2,227	0,944	0,000**	4,568	0,000**

При описивању шест слика, највећа разлика између знаковног и говорног језичког израза у оквиру укупног броја употребљених речи уочена је при опису прве слике. Најмања разлика између аритметичких средина уочена је при опису треће слике.

Разлике при поређењу просечних вредности друге, четврте, пете и шесте слике су приближно једнаке (распон од 1,5 до 2,5).

T-тестом (методом за утврђивање значајности разлика између аритметичких средина) утврђена је статистичка значајност на нивоу 0,01, што указује на боља постигнућа у оквиру знаковног језичког израза.

Корелације које су добијене поређењем знаковног и говорног језичког израза су изузетно високе и значајне су на нивоу 0,01.

Корелација добијена поређењем два језичка израза при опису прве слике је 0,90. Највиша корелација је добијена у оквиру шесте слике.

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

Глуви и наглуви ученици млађег основношколског узраста остварили су боље резултате при опису 6 слика, у оквиру знаковног језичког израза.

Табела бр. 60 – приказује просечна постигнућа ученика (од I до IV разреда)  
у односу на степен оштећења слуха  
при опису 6 слика, укупан број речи ( знаковни језички израз)

	оштећење слуха	N	AS	SD	Min.	Max.
<b>1.слика - гест</b> укупан број речи	к. имплант	8	14,37	9,070	6	33
	умерено тешко	4	20,00	12,027	11	37
	тешко	14	13,64	4,125	9	24
	веома тешко	17	13,88	6,009	6	28
	<b>УКУПНО</b>	<b>43</b>	<b>14,34</b>	<b>6,778</b>	<b>6</b>	<b>37</b>
<b>2.слика-гест</b> укупан број речи	к. имплант	8	10,00	4,811	5	20
	умерено тешко	4	16,75	13,720	7	37
	тешко	14	10,36	6,857	5	32
	веома тешко	17	10,35	6,214	4	22
	<b>УКУПНО</b>	<b>43</b>	<b>10,91</b>	<b>7,004</b>	<b>4</b>	<b>37</b>
<b>3.слика-гест</b> укупан број речи	к. имплант	8	6,87	2,031	5	9
	умерено тешко	4	12,00	6,976	6	19
	тешко	14	8,07	2,526	5	15
	веома тешко	17	9,12	3,967	4	17
	<b>УКУПНО</b>	<b>43</b>	<b>8,64</b>	<b>3,698</b>	<b>4</b>	<b>19</b>
<b>4.слика-гест</b> укупан број речи	к. имплант	8	7,37	3,662	3	14
	умерено тешко	4	16,75	14,174	6	37
	тешко	14	6,43	3,777	3	15
	веома тешко	17	9,23	3,833	3	16
	<b>УКУПНО</b>	<b>43</b>	<b>8,64</b>	<b>5,847</b>	<b>3</b>	<b>37</b>
<b>5.слика-гест</b> укупан број речи	к. имплант	8	6,00	2,563	3	10
	умерено тешко	4	17,25	16,879	6	42
	тешко	14	7,07	2,495	4	13
	веома тешко	17	9,17	4,812	5	22
	<b>УКУПНО</b>	<b>43</b>	<b>8,61</b>	<b>6,373</b>	<b>3</b>	<b>42</b>
<b>6.слика-гест</b> укупан број речи	к. имплант	8	7,75	3,918	3	13
	умерено тешко	4	23,25	27,667	5	64
	тешко	14	9,21	3,400	4	16
	веома тешко	17	10,47	5,735	4	26
	<b>УКУПНО</b>	<b>43</b>	<b>10,70</b>	<b>9,419</b>	<b>3</b>	<b>64</b>

При опису 1. слике, у оквиру знаковног језичког израза, у оквиру укупног броја употребљених речи, најбоља постигнућа остварили су ученици са умерено тешким оштећењем слуха (N= 8). Просечна вредност правилно употребљених речи је 20,00, уз стандардну девијацију 12,027. Најслабија постигнућа су остварили ученици са тешким оштећењем слуха (N= 14). Просечна вредност правилно употребљених речи је 13,64, уз стандардну девијацију 4,125.

Најмањи број правилно употребљених речи је 6, највећи број је 37.

При опису 2. слике, најбоље резултате су остварили ученици са умерено тешким оштећењем слуха (АС=16,75; СД=13,720). Најслабије резултате, ученици са кохлеарним имплантом (АС=10,00; СД=4,811).

При опису 3. слике, најбоља постигнућа су остварили ученици са умерено тешким оштећењем слуха. Ученици са кохлеарним имплантом су имали најслабија постигнућа.

При опису 4. слике, најбоље резултате су остварили ученици са умерено тешким оштећењем слуха (АС= 16,75; СД= 14,174). Најслабије резултате, ученици са тешким оштећењем слуха (АС= 6,43; СД= 3,777).

При опису 5. слике, најбоља постигнућа су остварили ученици са умерено тешким оштећењем слуха. Ученици са кохлеарним имплантом су имали најслабија постигнућа.

При опису 6. слике, најбоља постигнућа остварили су ученици са умерено тешким оштећењем слуха. Просечна вредност правилно употребљених речи је 23,25, уз стандардну девијацију 27,667. Најслабија постигнућа су остварили ученици са тешким оштећењем слуха. Просечна вредност правилно употребљених речи је 7,75, уз стандардну девијацију 3,918.

Најмањи број правилно употребљених речи је 3, највећи број је 64.

При опису 6 слика, у оквиру знаковног језичког израза, у оквиру укупног броја употребљених речи, ученици са умерено тешким оштећењем слуха су имали најбоље резултате.

Најслабије резултате су имали ученици са кохлерним имплантом при опису друге, треће и пете слике.

При опису прве, четврте и шесте слике, најслабија постигнућа су имали ученици са тешким оштећењем слуха.



Табела бр. 61 – приказује просечна постигнућа ученика (од I до IV разреда)  
у односу на степен оштећења слуха  
при опису 6 слика, укупан број речи (говорни језички израз)

	оштећење слуха	N	AS	SD	Min.	Max.
<b>1.слика- говор</b> укупан број речи	к. имплант	8	11.00	9.487	3	32
	умерено тешко	4	18.00	13.441	8	37
	тешко	14	12.14	5.545	3	24
	веома тешко	17	10.59	7.542	0	28
	<b>УКУПНО</b>	<b>43</b>	<b>11,77</b>	<b>7,897</b>	<b>0</b>	<b>37</b>
<b>2.слика- говор</b> укупан број речи	к. имплант	8	7.50	5.014	2	17
	умерено тешко	4	15.25	15.064	3	37
	тешко	14	8.86	7.685	1	32
	веома тешко	17	7.70	6.101	0	21
	<b>УКУПНО</b>	<b>43</b>	<b>8,79</b>	<b>7,509</b>	<b>0</b>	<b>37</b>
<b>3.слика- говор</b> укупан број речи	к. имплант	8	5.12	3.441	1	9
	умерено тешко	4	10.75	8.500	2	19
	тешко	14	7.21	3.423	2	15
	веома тешко	17	7.06	5.202	0	17
	<b>УКУПНО</b>	<b>43</b>	<b>7,14</b>	<b>4,757</b>	<b>0</b>	<b>19</b>
<b>4.слика- говор</b> укупан број речи	к. имплант	8	4,75	3,535	1	11
	умерено тешко	4	15,00	15,853	2	37
	тешко	14	5,00	4,403	0	15
	веома тешко	17	5,82	4,653	0	16
	<b>УКУПНО</b>	<b>43</b>	<b>6,16</b>	<b>6,459</b>	<b>0</b>	<b>37</b>
<b>5.слика- говор</b> укупан број речи	к. имплант	8	3,62	2,825	1	8
	умерено тешко	4	15,25	18,463	2	42
	тешко	14	5,78	3,309	0	12
	веома тешко	17	6,06	5,662	0	22
	<b>УКУПНО</b>	<b>43</b>	<b>6,32</b>	<b>7,024</b>	<b>0</b>	<b>42</b>
<b>6.слика- говор</b> укупан број речи	к. имплант	8	6,12	4,291	1	12
	умерено тешко	4	21,25	29,375	1	64
	тешко	14	7,57	3,275	1	12
	веома тешко	17	7,41	5,906	0	25
	<b>УКУПНО</b>	<b>43</b>	<b>8,47</b>	<b>9,819</b>	<b>0</b>	<b>64</b>

При опису 1. слике, у оквиру говорног језичког израза, у оквиру укупног броја употребљених речи, најбоља постигнућа остварили су ученици са умерено тешким оштећењем слуха (N= 8). Просечна вредност правилно употребљених речи је 18,00, уз стандардну девијацију 13,441. Најслабија постигнућа су остварили ученици са веома тешким оштећењем слуха (N=17). Просечна вредност правилно употребљених речи је 10,59, уз стандардну девијацију 7,542.

При опису 2., 3., 4. и 5. слике, најбоља постигнућа су остварили ученици са умерено тешким оштећењем слуха. Ученици са кохлеарним имплантом су имали најслабија постигнућа.

При опису 6. слике, најбоља постигнућа остварили су ученици са умерено тешким оштећењем слуха. Просечна вредност правилно употребљених речи је 21,25, уз стандардну девијацију 29,375. Најслабија постигнућа су остварили ученици са кохлеарним имплантом. Просечна вредност правилно употребљених речи је 6,12, уз стандардну девијацију 4,291.

При опису прве, друге и четврте слике, најмањи број правилно употребљених речи је 0, највећи број 37. При опису треће слике, најмањи број правилно употребљених речи је 0, највећи број је 19.

При опису пете слике, најмањи број правилно употребљених речи је 0, највећи број 42. Најмањи број правилно употребљених речи је 0, највећи број правилно употребљених речи је 64, при опису шесте слике.

При опису 6 слика, у оквиру говорног језичког израза, у оквиру укупног броја употребљених речи, ученици са умерено тешким оштећењем слуха су имали најбоље резултате.

Најслабије резултате су имали ученици са кохлерним имплантом при опису друге, треће, четврте, пете и шесте слике.

При опису прве слике, најслабија постигнућа су имали ученици са веома тешким оштећењем слуха.

Табела бр.62 - Постигнућа ученика различитог оштећења слуха при опису 6 слика  
укупан број речи – знаковни језички израз

	о.слуха	N	Средњи ранг	$\chi^2$	p
<b>1.слика - гест</b> укупан број речи	1	8	19.50	1,621	0,655
	2	4	28.88		
	3	14	22.46		
	4	17	21.18		
<b>2.слика- гест</b> укупан број речи	1	8	22.06	1,525	0,676
	2	4	29.25		
	3	14	21.18		
	4	17	20.94		
<b>3.слика- гест</b> укупан број речи	1	8	16.25	2,924	0,404
	2	4	27.63		
	3	14	21.43		
	4	17	23.85		
<b>4.слика- гест</b> укупан број речи	1	8	20.00	6,764	0,080
	2	4	31.13		
	3	14	16.18		
	4	17	25.59		
<b>5.слика- гест</b> укупан број речи	1	8	15.63	4,971	0,174
	2	4	30.50		
	3	14	20.14		
	4	17	24.53		
<b>6.слика- гест</b> укупан број речи	1	8	17.38	1,735	0,629
	2	4	26.38		
	3	14	21.96		
	4	17	23.18		

Kruskal – Wallis тест је показао да нема статистички значајних разлика, при поређењу резултата ученика млађег основношколског узраста, различитог оштећења слуха при опису 6 слика, у оквиру знаковног језичког израза, у оквиру укупног броја речи.

Табела бр.63 - Постигнућа ученика различитог оштећења слуха при опису 6 слика  
укупан број речи – говорни језички израз

	о.слуха	N	Средњи ранг	$\chi^2$	p
<b>1. слика- говор</b> укупан број речи	1	8	18.81	2,746	0,432
	2	4	28.50		
	3	14	24.64		
	4	17	19.79		
<b>2. слика- говор</b> укупан број речи	1	8	21.25	1,155	0,764
	2	4	28.00		
	3	14	22.36		
	4	17	20.65		
<b>3. слика- говор</b> укупан број речи	1	8	17.56	1,909	0,592
	2	4	27.13		
	3	14	23.54		
	4	17	21.62		
<b>4. слика- говор</b> укупан број речи	1	8	20.38	2,150	0,542
	2	4	30.00		
	3	14	20.04		
	4	17	22.50		
<b>5. слика- говор</b> укупан број речи	1	8	16.56	2,757	0,431
	2	4	28.00		
	3	14	23.86		
	4	17	21.62		
<b>6. слика- говор</b> укупан број речи	1	8	19.19	0,864	0,834
	2	4	24.13		
	3	14	23.82		
	4	17	21.32		

Kruskal – Wallis тест је показао да нема статистички значајних разлика, при поређењу резултата ученика млађег основношколског узраста, различитог оштећења слуха при опису 6 слика, у оквиру говорног језичког израза, у оквиру укупног броја речи.

Табела бр. 64 - Постигнућа ученика различитог пола при опису слика *6 слика*, у оквиру *знаковног језика и говора* (укупан и различит број речи)

<b>Број речи</b>		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
<b>1.слика - гест</b>	Између група	14,205	1	14,205	0,304	0,584
укупан број речи	Унутар група	1961,682	42	46,707		
	Укупно	1975,886	43			
<b>2.слика-гест</b>	Између група	1,455	1	1,455	0,029	0,866
укупан број речи	Унутар група	2108,182	42	50,195		
	Укупно	2109,636	43			
<b>3.слика-гест</b>	Између група	7,364	1	7,364	0,532	0,47
укупан број речи	Унутар група	580,818	42	13,829		
	Укупно	588,182	43			
<b>4.слика-гест</b>	Између група	0,091	1	0,091	0,003	0,96
укупан број речи	Унутар група	1470,091	42	35,002		
	Укупно	1470,182	43			
<b>5.слика-гест</b>	Између група	34,568	1	34,568	0,848	0,362
укупан број речи	Унутар група	1711,864	42	40,759		
	Укупно	1746,432	43			
<b>6.слика-гест</b>	Између група	24,75	1	24,75	0,274	0,603
укупан број речи	Унутар група	3790,409	42	90,248		
	Укупно	3815,159	43			
<b>1.слика -говор</b>	Између група	0,818	1	0,818	0,013	0,91
укупан број речи	Унутар група	2680,909	42	63,831		
	Укупно	2681,727	43			
<b>2.слика-говор</b>	Између група	19,114	1	19,114	0,334	0,567
укупан број речи	Унутар група	2406,045	42	57,287		
	Укупно	2425,159	43			
<b>3.слика-говор</b>	Између група	26,273	1	26,273	1,165	0,287
укупан број речи	Унутар група	946,909	42	22,545		
	Укупно	973,182	43			
<b>4.слика-говор</b>	Између група	0,568	1	0,568	0,013	0,909
укупан број речи	Унутар група	1793,318	42	42,698		
	Укупно	1793,886	43			
<b>5.слика-говор</b>	Између група	7,364	1	7,364	0,146	0,704
укупан број речи	Унутар група	2114,182	42	50,338		
	Укупно	2121,545	43			
<b>6.слика-говор</b>	Између група	12,023	1	12,023	0,122	0,728
укупан број речи	Унутар група	4132,955	42	98,404		
	Укупно	4144,977	43			

При поређењу постигнућа ученика различитог пола, при опису слика *6 слика*, у оквиру знаковног и говорног израза нису остварене статистички значајне разлике, у оквиру укупног броја речи.

Табела бр. 65 - Разлике у успеху глувих и наглувих ученика од I до IV разреда  
при опису б слика, у оквиру знаковног језика (укупан број речи)

	разред	N	Средњи ранг	$\chi^2$	p
<b>1.слика - гест</b> укупан број речи	1	11	20,82	2,913	0,405
	2	11	20,18		
	3	11	20,82		
	4	11	28,18		
<b>2.слика- гест</b> укупан број речи	1	11	17,73	4,747	0,191
	2	11	22,14		
	3	11	20,91		
	4	11	29,23		
<b>3.слика- гест</b> укупан број речи	1	11	19,77	6,251	0,100
	2	11	19,73		
	3	11	19,68		
	4	11	30,82		
<b>4.слика- гест</b> укупан број речи	1	11	20,18	7,154	0,067
	2	11	19,18		
	3	11	19,23		
	4	11	31,41		
<b>5.слика- гест</b> укупан број речи	1	11	20,64	7,795	0,050*
	2	11	17,50		
	3	11	20,32		
	4	11	31,55		
<b>6.слика- гест</b> укупан број речи	1	11	23,77	3,435	0,329
	2	11	17,36		
	3	11	21,64		
	4	11	27,23		

Анализа Kruskal–Wallis тестом је показала да су разлике између постигнућа ученика од I до IV разреда, изражене само на петој слици, при опису гестом.

Највећу просечна вредност укупно употребљених речи остварили су ученици IV разреда, следе ученици I и III разреда. Најслабија постигнућа остварили су ученици II разреда.

Хи-квадрат је 7,795. На добијени резултат указује статистичка значајност на нивоу 0,05.

Табела бр. 66 - Разлике у успеху глувих и наглувих ученика од I до IV разреда  
при опису 6 слика, у оквиру говора (укупан број речи)

	разред	N	Средњи ранг	$\chi^2$	p
<b>1. слика-говор</b> укупан број речи	1	11	15,73	10,301	0,016*
	2	11	19,73		
	3	11	22,05		
	4	11	32,50		
<b>2. слика-говор</b> укупан број речи	1	11	15,27	10,502	0,015*
	2	11	21,77		
	3	11	20,45		
	4	11	32,50		
<b>3. слика-говор</b> укупан број речи	1	11	16,91	12,096	0,007**
	2	11	18,23		
	3	11	21,05		
	4	11	33,82		
<b>4. слика-говор</b> укупан број речи	1	11	15,50	13,557	0,004**
	2	11	19,36		
	3	11	20,82		
	4	11	34,32		
<b>5. слика-говор</b> укупан број речи	1	11	15,68	14,450	0,002**
	2	11	18,14		
	3	11	21,50		
	4	11	34,68		
<b>6. слика-говор</b> укупан број речи	1	11	20,32	7,672	0,053
	2	11	17,59		
	3	11	20,55		
	4	11	31,55		

При поређењу постигнућа ученика од I до IV разреда, при опису 6 слика говором, разлике су израженије. Скорови расту са узрастом.

Статистичка значајност је изражена при опису прве и друге слике на нивоу 0,05. При опису треће, четврте и пете слике статистичка значајност је на нивоу 0,01.

Добијени резултати указују да се говорни израз развија са узрастом.

При опису прве слике говором, најслабије резултате су постигли ученици I разреда (15,73), следе ученици II (19,73) и III разреда (22,05). Најбоље резултате су постигли ученици IV разреда. Просечна вредност правилно укупно употребљених речи је 32,50.

Добијена је статистички значајна разлика при поређењу средњих рангова, на нивоу 0,05. Вредност хи- квадрата је 10,301 у оквиру укупног броја употребљених речи.

При опису друге слике говорним језичким изразом, најбоље резултате су постигли ученици IV разреда (32,50), следе ученици II разреда (21,77), III разреда (20,45). Најслабија постигнућа су остварили ученици I разреда. Вредност средњег ранга је 15,27.

Добијена је статистички значајна разлика при поређењу средњих рангова, на нивоу 0,05. Вредност хи- квадрата је 10,502 у оквиру укупног броја употребљених речи.

При опису треће слике говором, најслабије резултате су постигли ученици I разреда (16,91), следе ученици II (18,23) и III разреда (21,05). Најбоље резултате су постигли ученици IV разреда (33,82).

Статистички значајне разлике између постигнућа ученика од I до IV разреда су остварене на нивоу 0,01. Вредност хи- квадрата је 12,096.

При опису четврте слике говорним језичким изразом, најбоље резултате су постигли ученици IV разреда (34,32), следе ученици III разреда (20,82), II разреда (19,36). Најслабија постигнућа су остварили ученици I разреда (15,50).

Статистички значајне разлике између постигнућа ученика од I до IV разреда су остварене на нивоу 0,01. Вредност хи- квадрата је 13,557.

При опису пете слике говором, најслабије резултате су постигли ученици I разреда (15,68), следе ученици II (18,14) и III разреда (21,50). Најбоље резултате су постигли ученици IV разреда (34,68).

Статистички значајне разлике између постигнућа ученика од I до IV разреда су остварене на нивоу 0,01. Вредност хи- квадрата је 14,450.

При опису шесте слике, у оквиру говорног језичког израза, у оквиру укупног броја употребљених речи, нису добијене статистички значајне разлике, поређењем постигнућа ученика од I до IV разреда.



Табела бр. 67 - Разлике у успеху глувих и наглувих ученика од I до IV разреда ,  
 при опису 6 слика,  
 у оквиру знаковног језика (укупан број речи),  
 у односу на оцену из српског језика

Укупан број	српски	N	Средњи ранг	$\chi^2$	p
<b>1. слика-гест</b> укупан број речи	1	14	18,36	2,806	0,246
	2	12	22,13		
	3	18	25,97		
<b>2. слика-гест</b> укупан број речи	1	14	19,61	5,407	0,067
	2	12	17,88		
	3	18	27,83		
<b>3. слика-гест</b> укупан број речи	1	14	18,75	5,793	0,055
	2	12	18,54		
	3	18	28,06		
<b>4. слика-гест</b> укупан број речи	1	14	20,50	4,448	0,108
	2	12	17,75		
	3	18	27,22		
<b>5. слика-гест</b> укупан број речи	1	14	21,57	4,088	0,130
	2	12	17,25		
	3	18	26,72		
<b>6. слика-гест</b> укупан број речи	1	14	20,18	2,069	0,355
	2	12	20,21		
	3	18	25,83		

При поређењу постигнућа ученика са довољном и добром оценом (N=14), врлодобром оценом (N=12) и одличном оценом (N=18) из српског језика, при опису 6 слика, у оквиру укупног броја речи, знаковним језичким изразом, нису добијене статистички значајне разлике.

Табела бр. 68 - Разлике у успеху глувих и наглувих ученика од I до IV разреда ,  
 при опису 6 слика,  
 у оквиру говора (укупан број речи),  
 у односу на оцену из српског језика

	српски	N	Средњи ранг	$\chi^2$	p
<b>1. слика- говор</b> укупан број речи	1	14	16,54	5,569	0,062
	2	12	22,25		
	3	18	27,31		
<b>2. слика- говор</b> укупан број речи	1	14	16,57	8,263	0,016*
	2	12	19,63		
	3	18	29,03		
<b>3. слика- говор</b> укупан број речи	1	14	16,75	6,169	0,046*
	2	12	21,13		
	3	18	27,89		
<b>4. слика- говор</b> укупан број речи	1	14	17,32	8,949	0,011*
	2	12	18,17		
	3	18	29,42		
<b>5. слика- говор</b> укупан број речи	1	14	16,82	7,342	0,025*
	2	12	19,96		
	3	18	28,61		
<b>6. слика- говор</b> укупан број речи	1	14	16,86	5,628	0,060
	2	12	21,46		
	3	18	27,58		

При поређењу постигнућа ученика од I до IV разреда, при опису 6 слика говором, разлике су израженије. При опису друге, треће, четврте и пете слике статистичка значајност је на нивоу 0,05. Добијени резултати указују да се говорни израз развија са узрастом.

Оцена из српског језика утиче на постигнућа ученика при опису друге, четврте и пете слике. При опису прве и шесте слике нису добијене статистички значајне разлике између ученика са различитом оценом из српског језика.

Најбоље резултате су остварили ученици са одличном оценом из српског језика, следе ученици са врло добром оценом, најслабије резултате су остварили ученици који имају добру и довољну оцену из српског језика.

Табела бр. 69 - приказује постигнућа глувих и наглувих ученика  
млађег основношколског узраста, од I до IV разреда  
на *Тесту за испитивање способности описивања слика*

Тест за испитивање способности описивања слика	AS	SD
<b>Прва слика - гест</b>	3,897	1,461
<b>Прва слика - говор</b>	3,147	1,767
<b>Друга слика - гест</b>	5,284	1,053
<b>Друга слика - говор</b>	3,966	2,001
<b>Трећа слика - гест</b>	2,477	1,337
<b>Трећа слика - говор</b>	2,045	1,434
<b>Четврта слика - гест</b>	3,772	1,644
<b>Четврта слика - говор</b>	2,386	1,810
<b>Пета слика - гест</b>	2,216	0,734
<b>Пета слика - говор</b>	1,579	1,099
<b>Шеста слика - гест</b>	2,466	1,309
<b>Шеста слика - говор</b>	1,886	1,397

На *Тесту за испитивање способности описивања слика*, ученици млађег основношколског узраста најбоље резултате су остварили при опису друге тест слике у оквиру знаковног језичког израза (АС= 5,28; СД= 1,05) и говорног језичког израза (АС= 3,96; СД= 2,00).

Мањи број поена су остварили при опису: прве, четврте, треће и шесте тест слике.

Најслабија постигнућа ученици су остварили, при опису пете тест слике у оквиру знаковног језичког израза (АС= 2,21; СД= 0,73) и говорног језичког израза (АС= 1,58; СД= 1,09).

Ученици млађег школског узраста (N= 44) су у просеку остварили боље резултате у оквиру знаковног језичког израза у односу на говорни језички израз.

Табела бр. 70 - приказује разлике у резултатима глувих и наглувих ученика  
млађег основношколског узраста од I до IV разреда,  
на *Тесту за испитивање способности описивања слике*,  
у оквиру знаковног и говорног језичког израза

Тест	Разлика AS	r	p	t	p
Прва слика	0,750	0,702	0,000**	3,892	0,000**
Друга слика	1,318	0,559	0,000**	5,266	0,000**
Трећа слика	0,432	0,849	0,000**	3,735	0,001**
Четврта слика	1,386	0,626	0,000**	6,125	0,000**
Пета слика	0,636	0,756	0,000**	5,812	0,000**
Шеста слика	0,579	0,805	0,000**	4,530	0,000**

На *Тесту за испитивање способности описивања слика*, највећа разлика између знаковног и говорног језичког израза у оквиру укупног броја употребљених речи уочена је при опису четврте слике (AS= 1,38). Најмања разлика између аритметичких средина уочена је при опису треће слике (AS= 0,43).

T-тестом (методом за утврђивање значајности разлика између аритметичких средина) утврђена је статистичка значајност на нивоу 0,01, што указује на боља постигнућа у оквиру знаковног језичког израза у односу на говорни, при опису свих 6 слика.

Корелације које су добијене поређењем знаковног и говорног језичког израза су високе и значајне су на нивоу 0,01.

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

Табела бр. 71 - приказује просечна постигнућа ученика (од I до IV разреда)  
у односу на степен оштећења слуха  
на *Тесту за испитивање способности описивања слика*( знаковни језички израз)

Тест за испитивање способности описивања слика	оштећење слуха	N	AS	SD	Min.	Max.
<b>Прва слика - гест</b>	к. имплант	8	3.12	1.642	1.5	5
	умерено тешко	4	5.00	0.000	5	5
	тешко	14	3.64	1.460	1.5	5
	веома тешко	17	4.29	1.369	1.5	6
	УКУПНО	43	3,89	1,461	1,5	6
<b>Друга слика - гест</b>	к. имплант	8	5.12	1.126	3	6
	умерено тешко	4	5.75	0.500	5	6
	тешко	14	5.18	1.265	2.5	6
	веома тешко	17	5.35	0.996	3	6
	УКУПНО	43	5.28	1.053	2.5	6
<b>Трећа слика - гест</b>	к. имплант	8	1.69	0.530	1.5	3
	умерено тешко	4	3.00	1.732	1.5	5.5
	тешко	14	2.57	1.439	1.5	5.5
	веома тешко	17	2.65	1.423	1	6
	УКУПНО	43	2.47	1.338	1	6
<b>Четврта слика- гест</b>	к. имплант	8	3,44	1,898	1,5	6
	умерено тешко	4	4,25	0,957	3	5
	тешко	14	3,61	1,534	1,5	6
	веома тешко	17	3,94	1,853	1	6
	УКУПНО	43	3,77	1,644	1	6
<b>Пета слика – гест</b>	к. имплант	8	2,00	0,707	1,5	3,5
	умерено тешко	4	2,75	0,957	1,5	3,5
	тешко	14	2,03	0,692	1	3,5
	веома тешко	17	2,38	0,696	1,5	3,5
	УКУПНО	43	2,21	0,734	1	3,5
<b>Шеста слика- гест</b>	к. имплант	8	1,87	0,954	1	4
	умерено тешко	4	3,62	1,702	1,5	5
	тешко	14	2,39	1,243	1,5	6
	веома тешко	17	2,50	1,369	1	5
	УКУПНО	43	2,46	1,309	1	6

На *Тесту за испитивање способности описивања слика*, у оквиру знаковног језичког израза, ученици млађег основношколског узраста, најбоље резултате су остварили при опису друге тест слике, најслабија постигнућа при опису пете тест слике.

При опису друге тест слике, најбоља постигнућа остварили су ученици са умерено тешким оштећењем слуха. Просечна вредност правилно решених задатака је 5,75, уз стандардну девијацију 0,500. Најслабија постигнућа су остварили ученици са кохлеарним имплантом. Просечна вредност правилно решених задатака је 5,12, уз стандардну девијацију 1,126.

При опису прве тест слике, најбоља постигнућа остварили су ученици са умерено тешким оштећењем слуха. Најслабија постигнућа су остварили ученици са кохлеарним имплантом.

При опису треће, четврте, и шесте тест слике, најбоља постигнућа су остварили ученици млађег основношколског узраста са умерено тешким оштећењем слуха.

Најслабија постигнућа су остварили ученици са кохлеарним имплантом.

При опису пете тест слике, најбоља постигнућа остварили су ученици са умерено тешким оштећењем слуха. Просечна вредност правилно решених задатака је 2,75, уз стандардну девијацију 0,957. Најслабија постигнућа су остварили ученици са кохлеарним имплантом. Просечна вредност правилно решених задатака је 2,00, уз стандардну девијацију 0,707.

Најнижи резултат на *Тесту за испитивање способности описивања слика* је 1, а највиши 6.

На *Тесту за испитивање способности описивања слика*, у оквиру знаковног језичког израза, ученици са умерено тешким оштећењем слуха су имали најбоља постигнућа.

Ученици са кохлерним имплантом су остварили најслабија постигнућа.

Табела бр. 72 - приказује просечна постигнућа ученика (од I до IV разреда)  
у односу на степен оштећења слуха  
на Тесту за испитивање способности описивања слика( говорни језички израз)

	оштећење слуха	N	AS	SD	Min.	Max.
<b>Прва слика - говор</b>	к.имплант	8	2.62	1.575	1	5
	умерено тешко	4	3.25	2.363	0	5
	тешко	14	3.28	1.794	0	5
	веома тешко	17	3.29	1.854	0	6
	УКУПНО	43	3,15	1,767	0	6
<b>Друга слика - говор</b>	к.имплант	8	3.62	1.706	1	6
	умерено тешко	4	4.25	2.363	1	6
	тешко	14	4.18	2.072	1	6
	веома тешко	17	3.82	2.179	0	6
	УКУПНО	43	3.96	2.001	0	6
<b>Трећа слика - говор</b>	к.имплант	8	1.44	0.678	1	3
	умерено тешко	4	2.25	0.866	1	3
	тешко	14	2.36	1.562	0	5
	веома тешко	17	2.00	1.705	0	6
	УКУПНО	43	2.04	1.434	0	6
<b>Четврта слика- говор</b>	к.имплант	8	2,06	1,972	0	6
	умерено тешко	4	2,50	1,779	1	5
	тешко	14	2,43	1,708	0	5
	веома тешко	17	2,44	2,015	0	6
	УКУПНО	43	2,38	1,810	0	6
<b>Пета слика – говор</b>	к.имплант	8	1,31	1,163	0	3,5
	умерено тешко	4	2,00	1,779	0	3,5
	тешко	14	1,57	0,896	0	2,5
	веома тешко	17	1,65	1,142	0	3,5
	УКУПНО	43	1,58	1,099	0	3,5
<b>Шеста слика- говор</b>	к.имплант	8	1,31	0,372	1	2
	умерено тешко	4	3,00	2,309	1	5
	тешко	14	2,00	1,373	1	6
	веома тешко	17	1,79	1,469	0	5
	УКУПНО	43	1,89	1,397	0	6

На Тесту за испитивање способности описивања слика, у оквиру говорног језичког израза, ученици млађег основношколског узраста, најбоље резултате су остварили при опису друге тест слике, најслабија постигнућа при опису пете тест слике.

При опису друге тест слике, најбоља постигнућа остварили су ученици са умерено тешким оштећењем слуха. Просечна вредност правилно решених задатака је 4,25, уз стандардну девијацију 2,363. Најслабија постигнућа су остварили ученици са кохлеарним имплантом. Просечна вредност правилно решених задатака је 3,62, уз стандардну девијацију 1,706.

При опису прве тест слике, најбоља постигнућа остварили су ученици са умерено тешким оштећењем слуха. Најслабија постигнућа су остварили ученици са кохлеарним имплантом.

При опису треће, четврте, и шесте тест слике, најбоља постигнућа су остварили ученици млађег основношколског узраста са умерено тешким оштећењем слуха.

Најслабија постигнућа су остварили ученици са кохлеарним имплантом.

При опису пете тест слике, најбоља постигнућа остварили су ученици са умерено тешким оштећењем слуха. Просечна вредност правилно решених задатака је 2,00, уз стандардну девијацију 1,779. Најслабија постигнућа су остварили ученици са кохлеарним имплантом. Просечна вредност правилно решених задатака је 1,31, уз стандардну девијацију 1,163.

Најнижи резултат на Тесту за испитивање способности описивања слика, у оквиру говорног језичког израза је 0, а највиши 6.

На Тесту за испитивање способности описивања слика, у оквиру говорног језичког израза, ученици са умерено тешким оштећењем слуха су имали најбоља постигнућа.

Ученици са кохлеарним имплантом су остварили најслабија постигнућа.



Табела бр. 73 - Резултати ученика различитог оштећења слуха на  
*Тесту за испитивање способности описивања слика* - знаковни језички израз  
 (I-IV разред)

	о.слуха	N	Средњи ранг	$\chi^2$	p
<b>Прва слика</b> <u>гест</u>	1	8	15,81	5,998	0,112
	2	4	30,00		
	3	14	19,61		
	4	17	25,00		
<b>Друга слика</b> <u>гест</u>	1	8	19,69	0,928	0,819
	2	4	25,88		
	3	14	21,61		
	4	17	22,50		
<b>Трећа слика</b> <u>гест</u>	1	8	14,88	4,046	0,257
	2	4	26,63		
	3	14	22,61		
	4	17	23,76		
<b>Четврта слика</b> <u>гест</u>	1	8	19,81	0,860	0,835
	2	4	25,25		
	3	14	20,75		
	4	17	23,29		
<b>Пета слика</b> <u>гест</u>	1	8	17,88	4,322	0,229
	2	4	29,38		
	3	14	19,00		
	4	17	24,68		
<b>Шеста слика</b> <u>гест</u>	1	8	16,19	4,393	0,222
	2	4	31,38		
	3	14	22,50		
	4	17	22,12		

На *Тесту за испитивање способности описивања слика*, нису добијене статистички значајне разлике, поређењем резултата ученика различитог оштећења слуха, у оквиру знаковног језичког израза.

Табела бр. 74 - Резултати ученика различитог оштећења слуха  
на Тесту за испитивање способности описивања слика - говорни језички израз  
(I-IV разред)

	о.слуха	N	Средњи ранг	$\chi^2$	p
<b>Прва слика говор</b>	1	8	17,50	1,334	0,721
	2	4	23,38		
	3	14	23,00		
	4	17	22,97		
<b>Друга слика говор</b>	1	8	19,00	0,922	0,820
	2	4	24,25		
	3	14	23,71		
	4	17	21,47		
<b>Трећа слика говор</b>	1	8	16,75	2,834	0,418
	2	4	25,63		
	3	14	25,11		
	4	17	21,06		
<b>Четврта слика говор</b>	1	8	19,69	0,406	0,939
	2	4	23,88		
	3	14	22,61		
	4	17	22,15		
<b>Пета слика говор</b>	1	8	18,25	1,076	0,783
	2	4	25,13		
	3	14	22,25		
	4	17	22,82		
<b>Шеста слика говор</b>	1	8	18,63	1,768	0,622
	2	4	25,50		
	3	14	24,50		
	4	17	20,71		

На Тесту за испитивање способности описивања слика, нису добијене статистички значајне разлике, поређењем резултата ученика различитог оштећења слуха у оквиру говорног језичког израза.

Табела бр. 75 - Постигнућа ученика различитог пола на *Тесту за испитивање способности описивања слика* -знаковни и говорни језички израз

(I-IV разред)

Тест		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
<b>Прва слика</b>	Између група	0,96	1	0,96	0,444	0,509
<b>гест</b>	Унутар група	90,83	42	2,163		
	Укупно	91,79	43			
<b>Друга слика</b>	Између група	1,278	1	1,278	1,157	0,288
<b>гест</b>	Унутар група	46,42	42	1,105		
	Укупно	47,699	43			
<b>Трећа слика</b>	Између група	3,841	1	3,841	2,206	0,145
<b>гест</b>	Унутар група	73,136	42	1,741		
	Укупно	76,977	43			
<b>Четврта слика</b>	Између група	2,273	1	2,273	0,838	0,365
<b>гест</b>	Унутар група	113,955	42	2,713		
	Укупно	116,227	43			
<b>Пета слика</b>	Између група	0,051	1	0,051	0,093	0,762
<b>гест</b>	Унутар група	23,148	42	0,551		
	Укупно	23,199	43			
<b>Шеста слика</b>	Између група	0,96	1	0,96	0,554	0,461
<b>гест</b>	Унутар група	72,739	42	1,732		
	Укупно	73,699	43			
<b>Прва слика</b>	Између група	0,46	1	0,46	0,144	0,706
<b>говор</b>	Унутар група	133,83	42	3,186		
	Укупно	134,29	43			
<b>Друга слика</b>	Између група	8,642	1	8,642	2,219	0,144
<b>говор</b>	Унутар група	163,557	42	3,894		
	Укупно	172,199	43			
<b>Трећа слика</b>	Између група	1,455	1	1,455	0,703	0,407
<b>говор</b>	Унутар група	86,955	42	2,07		
	Укупно	88,409	43			
<b>Четврта слика</b>	Између група	6,568	1	6,568	2,053	0,159
<b>говор</b>	Унутар група	134,364	42	3,199		
	Укупно	140,932	43			
<b>Пета слика</b>	Између група	0,96	1	0,96	0,791	0,379
<b>говор</b>	Унутар група	51,011	42	1,215		
	Укупно	51,972	43			
<b>Шеста слика</b>	Између група	0,364	1	0,364	0,183	0,671
<b>говор</b>	Унутар група	83,568	42	1,99		
	Укупно	83,932	43			

На *Тесту за испитивање способности описивања слика*, нису добијене статистички значајне разлике, поређењем резултата ученика различитог пола у оквиру знаковног и говорног израза.

Табела бр. 76 - приказује постигнућа ученика млађег основношколског узраста од I до IV разреда, на *Тесту за испитивање способности описивања слике*, у оквиру знаковног језичког израза

Тест	разред	N	Средњи ранг	$\chi^2$	p
<b>Прва слика</b> <u>гест</u>	1	11	18,05	7,311	0,063
	2	11	19,00		
	3	11	22,64		
	4	11	30,32		
<b>Друга слика</b> <u>гест</u>	1	11	19,55	4,543	0,209
	2	11	18,55		
	3	11	24,59		
	4	11	27,32		
<b>Трећа слика</b> <u>гест</u>	1	11	14,59	11,816	0,008**
	2	11	21,55		
	3	11	21,86		
	4	11	32,00		
<b>Четврта слика</b> <u>гест</u>	1	11	16,41	4,908	0,179
	2	11	23,41		
	3	11	21,95		
	4	11	28,23		
<b>Пета слика</b> <u>гест</u>	1	11	16,05	5,667	0,129
	2	11	23,45		
	3	11	22,32		
	4	11	28,18		
<b>Шеста слика</b> <u>гест</u>	1	11	15,41	15,107	0,002**
	2	11	15,36		
	3	11	28,36		
	4	11	30,86		

Анализа Kruskal – Wallis тестом је показала да су разлике између постигнућа ученика од I до IV разреда, изражене на трећој и шестој слици, при опису знаковним језиком. На добијени резултат указује Хи-квадрат анализа и добијене статистичке значајности на нивоу 0,01. Најбоље резултате су остварили ученици IV разреда, најслабије резултате ученици I разреда на *Тесту за испитивање способности описивања слика*. Статистички значајне разлике нису уочене при опису прве, друге, четврте и пете слике.

Табела бр.77 - приказује постигнућа ученика млађег основношколског узраста, од I до IV разреда, на *Тесту за испитивање способности описивања слике*, у оквиру говорног језичког израза

Тест	разред	N	Средњи ранг	$\chi^2$	p
<b>Прва слика говор</b>	1	11	15,00	15,804	0,001**
	2	11	19,55		
	3	11	20,45		
	4	11	35,00		
<b>Друга слика говор</b>	1	11	14,82	15,189	0,002**
	2	11	18,64		
	3	11	22,09		
	4	11	34,45		
<b>Трећа слика говор</b>	1	11	13,41	17,868	0,000**
	2	11	18,05		
	3	11	23,77		
	4	11	34,77		
<b>Четврта слика говор</b>	1	11	17,14	12,924	0,005**
	2	11	18,18		
	3	11	20,45		
	4	11	34,23		
<b>Пета слика говор</b>	1	11	15,86	10,445	0,015*
	2	11	21,27		
	3	11	20,32		
	4	11	32,55		
<b>Шеста слика говор</b>	1	11	15,45	13,864	0,003**
	2	11	17,09		
	3	11	24,50		
	4	11	32,95		

При поређењу постигнућа ученика од I до IV разреда, на *Тесту за испитивање способности описивања слика* говором, разлике су израженије. При опису прве, друге, треће, четврте и шесте слике, хи – квадрат анализа указује на статистичка значајност на нивоу 0,01. При опису пете слике поређењем средњих рангова добијена је значајност на нивоу 0,05.

Добијени резултати указују да узраст утиче на развијање и усвојеност говорног језичког израза.

Тамо где постоје разлике изражене су тако да скорови расту по разредима.

При опису прве тест слике говором, најслабије резултате су постигли ученици I разреда (15,00), следе ученици II (19,55) и III разреда (20,45). Најбоље резултате су постигли ученици IV разреда (35,00). Добијена је статистички значајна разлика при поређењу средњих рангова, на нивоу 0,01. Вредност хи-квадрата је 15,804;  $p=0,001$ .

При опису друге тест слике говорним језичким изразом, најбоље резултате су постигли ученици IV разреда (34,45), следе ученици III разреда (22,09), II разреда (18,64). Најслабија постигнућа су остварили ученици I разреда. Вредност средњег ранга је 14,82.

Добијена је статистички значајна разлика при поређењу средњих рангова, на нивоу 0,01. Вредност хи-квадрата је 15,189;  $p=0,002$ .

При опису треће тест слике говором, најслабије резултате су постигли ученици I разреда (13,41), следе ученици II (18,05) и III разреда (23,77). Најбоље резултате су постигли ученици IV разреда (34,77). Статистички значајне разлике између постигнућа ученика од I до IV разреда су остварене на нивоу 0,01. Вредност хи-квадрата је 17,868;  $p=0,000$ ;

При опису четврте тест слике говорним језичким изразом, најбоље резултате су постигли ученици IV разреда (34,23), следе ученици III разреда (20,45), II разреда (18,18). Најслабија постигнућа су остварили ученици I разреда (17,14). Статистички значајне разлике између постигнућа ученика од I до IV разреда су остварене на нивоу 0,01. Вредност хи-квадрата је 12,924;  $p=0,005$ .

При опису пете тест слике говорним изразом, најслабије резултате су постигли ученици I разреда (15,86), следе ученици II (21,27) и III разреда (20,32). Најбоље резултате су постигли ученици IV разреда (32,55). Статистички значајне разлике између постигнућа ученика од I до IV разреда су остварене на нивоу 0,05. Вредност хи-квадрата је 10,445;  $p=0,015$ .

При опису шесте тест слике, у оквиру говорног језичког израза, најбоље резултате су постигли ученици IV разреда (32,95), следе ученици III разреда (24,50), II разреда (17,09). Најслабије резултате су остварили ученици I разреда (15,45). Хи-квадрат је 13,864. Добијена је статистички значајна разлика при поређењу средњих рангова, на нивоу 0,01.

Табела бр. 78 - Разлике у успеху глувих и наглувих ученика од I до IV разреда,  
на *Тесту за испитивање способности описивања слика*,  
у оквиру знаковног језичког израза,  
у односу на оцену из српског језика

	српски	N	Средњи ранг	$\chi^2$	p
<b>Прва слика гест</b>	1	14	18,11	4,794	0,091
	2	12	20,83		
	3	18	27,03		
<b>Друга слика гест</b>	1	14	17,54	5,036	0,081
	2	12	22,29		
	3	18	26,50		
<b>Трећа слика гест</b>	1	14	21,36	4,017	0,134
	2	12	17,79		
	3	18	26,53		
<b>Четврта слика гест</b>	1	14	17,36	3,948	0,139
	2	12	22,83		
	3	18	26,28		
<b>Пета слика гест</b>	1	14	21,25	3,603	0,165
	2	12	18,13		
	3	18	26,39		
<b>Шеста слика гест</b>	1	14	19,50	3,445	0,179
	2	12	19,83		
	3	18	26,61		

При поређењу постигнућа ученика од I до IV разреда, на *Тесту за испитивање способности описивања слика*, у односу на оцену из српског језика, довољних и добрих (N=14), врлодобрих (N=12) и одличних (N=18), нису добијене статистички значајне разлике, у оквиру знаковног језичког израза.

Табела бр. 79 - Разлике у успеху глувих и наглувих ученика од I до IV разреда на

*Тесту за испитивање способности описивања слика,*

у оквиру говорног језичког израза,

у односу на оцену из српског језика

	српски	N	Средњи ранг	$\chi^2$	p
<b>Прва слика говор</b>	1	14	17,61	7,838	0,020*
	2	12	18,71		
	3	18	28,83		
<b>Друга слика говор</b>	1	14	15,61	8,381	0,015*
	2	12	21,58		
	3	18	28,47		
<b>Трећа слика говор</b>	1	14	17,89	5,637	0,060
	2	12	19,92		
	3	18	27,81		
<b>Четврта слика говор</b>	1	14	15,61	6,694	0,035*
	2	12	23,46		
	3	18	27,22		
<b>Пета слика говор</b>	1	14	16,11	9,579	0,008**
	2	12	19,63		
	3	18	29,39		
<b>Шеста слика говор</b>	1	14	16,25	7,867	0,020*
	2	12	20,96		
	3	18	28,39		

При поређењу постигнућа ученика од I до IV разреда, при опису 6 слика говором, разлике су израженије. При опису прве, друге, четврте и шесте слике статистичка значајност је на нивоу 0,05. При опису пете слике добијена је статистичка значајност на нивоу 0,01.

При опису треће слике, није добијена статистичка значајност.

Добијени резултати указују да се говорни израз развија са узрастом.

Оцена из српског језика утиче на постигнућа ученика при опису прве, друге, четврте, пете и шесте слике.



Табела бр. 80 – приказује резултате глувих и наглувих ученика основношколског узраста у оквиру десет лексичких области: *породица, време, занимања, кућа, путовања, менталне активности, комуникација, образовање, емоције, религија*

Лексичке области	AS	SD	Min.	Max.
<b>Породица</b>	15,22	4,589	4	20
<b>Време</b>	15,43	6,165	0	20
<b>Занимања</b>	11,84	6,930	0	20
<b>Кућа</b>	12,91	5,883	0	20
<b>Путовања</b>	12,01	5,529	0	20
<b>Менталне активности</b>	6,35	5,248	0	20
<b>Комуникација</b>	8,78	5,354	0	20
<b>Образовање</b>	10,46	5,782	0	19
<b>Емоције</b>	8,02	5,812	0	20
<b>Религија</b>	8,25	5,862	0	20

Глуви и наглуви ученици основношколског узраста (N=91) најбоље резултате су остварили у лексичким областима *Време* (АС= 15,43; СД= 6,16) и *Породица* ( АС= 15,22; СД= 4,59).

Следе лексичке области: *Кућа; Путовања; Занимања; образовање; Комуникација; Религија ; Емоције.*

Најслабија постигнућа ученици су остварили у оквиру лексичке области: *Менталне активности*. Просечна вредност правилно решених задатака је 6,35, уз стандардну девијацију 5,25.

Најмањи број правилно решених задатака је 0, највећи број правилно решених задатака је 20.

Специфично је да је само у оквиру лексичке области *Породица* најмањи број правилно употребљених речи 4.

Табела бр. 81 – приказује просечна постигнућа ученика  
у односу на степен оштећења слуха  
у оквиру лексичке области *Породица*

	оштећење слуха	N	AS	SD	Min.	Max.
<b>Породица</b>	к. имплант	13	12,85	4,997	6	20
	умерено тешко	8	16,50	3,928	10	20
	тешко	22	14,73	4,753	4	20
	веома тешко	43	15,72	4,563	5	20
	тотално	5	17,20	2,049	14	19
	Укупно	91	15,22	4,589	4	20

У оквиру лексичке области *Породица*, најбоља постигнућа су остварили ученици са тоталним оштећењем слуха (N=5). Просечна вредност правилно решених задатака је 17,20, уз стандардну девијацију 2,05.

Следе ученици са умерено тешким оштећењем слуха (N=5); ученици са веома тешким оштећењем слуха (N=43) и ученици са тешким оштећењем слуха (N=22).

Најслабија постигнућа су остварили ученици са кохлеарним имплантом (N=13). Просечна вредност правилно решених задатака је 12,85, уз стандардну девијацију 4,99.

Најмањи број правилно решених задатака је 4, а највећи број правилно решених задатака је 20.

Поједини ученици са кохлеарним имплантом и слушним апаратима су остварили максимум бодова у оквиру лексичке области *Породица*- 20, осим ученика са тоталним оштећењем слуха који су остварили 19 бодова.

Табела бр. 82 – приказује просечна постигнућа ученика  
у односу на степен оштећења слуха  
у оквиру лексичке области *Време*

	оштећење слуха	N	AS	SD	Min.	Max.
<b>Време</b>	к.имплант	13	12,00	8,073	0	20
	умерено тешко	8	18,50	1,852	16	20
	тешко	22	15,14	5,955	0	20
	веома тешко	43	15,77	6,156	0	20
	тотално	5	17,80	1,924	15	20
	Укупно	91	15,43	6,165	0	20

Ученици са умерено тешким оштећењем слуха (N=8), су остварили најбоље резултате у оквиру лексичке области *Време*. Просечна вредност правилно решених задатака је 18, 50, уз стандардну девијацију 1,85.

Следе ученици са тоталним оштећењем слуха (N=5); ученици са веома тешким оштећењем слуха (N=43) и ученици са тешким оштећењем слуха (N=22).

Ученици са кохлеарним имплантом (N=13), су остварили најслабије резултате. Просечна вредност правилно решених задатака је 12,00, уз стандардну девијацију 8,07.

Најмањи број правилно решених задатака је 0, а највећи број правилно решених задатака је 20.

Карактеристично је да је у оквиру лексичке области *Време*, максимум бодова – 20, остварен и код појединих ученика са кохлеарним имплантом и са слушним апаратима.

Поједини ученици млађег основношколског узраста са кохлеарним имплантом и тешким и веома тешким оштећењем слуха, нису имали ниједан правилно решен задатак.

Табела бр. 83 – приказује просечна постигнућа ученика  
у односу на степен оштећења слуха  
у оквиру лексичке области *Занимања*

	оштећење слуха	N	AS	SD	Min.	Max.
<b>Занимања</b>	к.имплант	13	8,23	7,907	0	20
	умерено тешко	8	15,00	5,071	6	20
	тешко	22	10,23	7,276	0	20
	веома тешко	43	12,79	6,581	0	20
	тотално	5	15,00	4,062	11	20
	Укупно	91	11,84	6,930	0	20

У оквиру лексичке области *Занимања*, карактеристично је да су најбоља постигнућа су остварили ученици са умерено тешким оштећењем слуха (N=8) и тоталним оштећењем слуха (N=5).

Просечна вредност правилно решених задатака је 15,00, уз стандардну девијацију 5, 07, код ученика са умерено тешким оштећењем. Просечна вредност правилно решених задатака је 15,00, уз стандардну девијацији 4,06, код ученика са тоталним оштећењем.

Следе ученици са веома тешким (N=43) и тешким оштећењем слуха (N=22).

Најслабија постигнућа су остварили ученици са кохлеарним имплантом (N=13). Просечна вредност правилно решених задатака је 8,23, уз стандардну девијацију 7,90.

Поједини ученици са кохлеарним имплантом и слушним апаратима су остварили максимум бодова у оквиру лексичке области *Занимања* – 20.

Карактеристично је да поједини ученици са кохлеарним имплантом и тешким и веома тешким оштећењем слуха, нису имали ниједан правилно решен задатак.

Табела бр. 84 – приказује просечна постигнућа ученика  
у односу на степен оштећења слуха  
у оквиру лексичке области *Кућа*

	оштећење слуха	N	AS	SD	Min.	Max.
<b>Кућа</b>	к. имплант	13	9,38	7,411	0	19
	умерено тешко	8	16,25	4,621	7	20
	тешко	22	12,18	6,352	0	20
	веома тешко	43	13,65	5,131	0	20
	тотално	5	13,60	4,037	8	19
	Укупно	91	12,91	5,883	0	20

Ученици са умерено тешким оштећењем слуха (N=8), су остварили најбоље резултате у оквиру лексичке области *Кућа*. Просечна вредност правилно решених задатака је 16, 25, уз стандардну девијацију 4,62

Најмањи број правилно решених задатака је 7, а највећи број правилно решених задатака је 20.

Ученици са веома тешким оштећењем слуха (АС=13,65; СД=5,13) и ученици са тоталним оштећењем слуха (АС=13,60; СД=4,03) су остварили приближно иста постигнућа.

Следе ученици са тешким оштећењем слуха (АС=12,18; СД=6,35).

Ученици са кохлеарним имплантом (N=13), су остварили најслабије резултате. Просечна вредност правилно решених задатака је 9,38, уз стандардну девијацију 7,41.

Најмањи број правилно решених задатака је 0, а највећи број правилно решених задатака је 20.

Табела бр. 85 – приказује просечна постигнућа ученика  
у односу на степен оштећења слуха  
у оквиру лексичке области *Путовања*

	оштећење слуха	N	AS	SD	Min.	Max.
<b>Путовања</b>	к.имплант	13	9,46	6,159	0	20
	умерено тешко	8	14,75	4,590	7	20
	тешко	22	11,23	5,580	0	20
	веома тешко	43	12,53	5,470	0	20
	тотално	5	13,20	3,899	7	17
	Укупно	91	12,01	5,529	0	20

Ученици са умерено тешким оштећењем слуха (N=8), су остварили најбоље резултате у оквиру лексичке области *Путовања*. Просечна вредност правилно решених задатака је 14,75, уз стандардну девијацију 4,59.

Следе ученици са тоталним оштећењем слуха (N=5); ученици са веома тешким оштећењем слуха (N=43) и ученици са тешким оштећењем слуха (N=22).

Ученици са кохлеарним имплантом (N=13), су остварили најслабије резултате. Просечна вредност правилно решених задатака је 9,46, уз стандардну девијацију 6,16.

Најмањи број правилно решених задатака је 0, а највећи број правилно решених задатака је 20.

Табела бр. 86 – приказује просечна постигнућа ученика  
у односу на степен оштећења слуха  
у оквиру лексичке области *Менталне активности*

	оштећење слуха	N	AS	SD	Min.	Max.
<b>Менталне активности</b>	к.имплант	13	4,69	6,047	0	19
	умерено тешко	8	9,25	5,970	3	18
	тешко	22	6,50	6,315	0	20
	веома тешко	43	6,28	4,469	0	18
	тотално	5	6,00	1,581	4	8
	Укупно	91	6,35	5,248	0	20

Ученици са умерено тешким оштећењем слуха (N=8), су остварили најбоље резултате у оквиру лексичке области *Менталне активности*. Просечна вредност правилно решених задатака је 9,25, уз стандардну девијацију 5,97.

Ученици са тешким, веома тешким оштећењем и тоталним оштећењем слуха су остварили приближно иста постигнућа.

Ученици са кохлеарним имплантом (N=13), су остварили најслабије резултате. Просечна вредност правилно решених задатака је 4,69, уз стандардну девијацију 6,04.

Најмањи број правилно решених задатака је 0, а највећи број правилно решених задатака је 20.

Поједини ученици са кохлеарним имплантом, тешким и веома тешким оштећењем слуха нису имали ниједан правилно решен задатак.

Табела бр. 87 – приказује просечна постигнућа ученика  
у односу на степен оштећења слуха  
у оквиру лексичке области *Комуникација*

	оштећење слуха	N	AS	SD	Min.	Max.
<b>Комуникација</b>	к. имплант	13	5,92	5,866	0	17
	умерено тешко	8	11,88	3,357	7	17
	тешко	22	8,23	6,023	0	20
	веома тешко	43	9,26	5,000	0	16
	ТОТАЛНО	5	9,60	4,278	4	13
	УКУПНО	91	8,78	5,354	0	20

У оквиру лексичке области *Комуникација*, најбоља постигнућа су остварили ученици са умерено тешким оштећењем слуха.

Следе ученици са тоталним, веома тешким и тешким оштећењем слуха.

Најслабија постигнућа су остварили ученици са кохлеарним имплантом.

Табела бр. 88 – приказује просечна постигнућа ученика  
у односу на степен оштећења слуха  
у оквиру лексичке области *Образовање*

	оштећење слуха	N	AS	SD	Min.	Max.
<b>Образовање</b>	к. имплант	13	7,69	6,993	0	18
	умерено тешко	8	13,38	4,897	6	19
	тешко	22	9,77	6,256	0	19
	веома тешко	43	10,91	5,264	0	19
	ТОТАЛНО	5	12,20	4,087	7	17
	УКУПНО	91	10,46	5,782	0	19

У оквиру лексичке области *Образовање*, најбоља постигнућа су остварили ученици са умерено тешким оштећењем слуха.

Следе ученици са тоталним, веома тешким и тешким оштећењем слуха.

Најслабија постигнућа су остварили ученици са кохлеарним имплантом.



Табела бр. 89 – приказује просечна постигнућа ученика  
у односу на степен оштећења слуха  
у оквиру лексичке области *Емоције*

	оштећење слуха	N	AS	SD	Min.	Max.
<b>Емоције</b>	к. имплант	13	5,77	5,833	0	18
	умерено тешко	8	12,25	5,849	3	20
	тешко	22	7,50	6,802	0	20
	веома тешко	43	8,26	5,224	0	20
	тотално	5	7,40	3,715	4	13
	Укупно	91	8,02	5,812	0	20

У оквиру лексичке области *Емоције*, најбоља постигнућа су остварили ученици са умерено тешким оштећењем слуха (N=8). Просечна вредност правилно решених задатака је 12,25, уз стандардну девијацију 5,84.

Код ученика са веома тешким оштећењем слуха (N=43), просечна вредност правилно решених задатака је 8,26, уз стандардну девијацију 5, 22.

Следе ученици са тешким (АС=7,50; СД=6,80) и тоталним оштећењем слуха (АС=7,40; СД=3,71).

Најслабија постигнућа су остварили ученици са кохлеарним имплантом (N=13). Просечна вредност правилно решених задатака је 5,77, уз стандардну девијацију 5,83.

Највећи број правилно решених задатака је 20.

Поједини ученици са кохлеарним имплантом, тешким и веома тешким оштећењем слуха нису имали ниједан правилно решен задатак.

Табела бр. 90 – приказује просечна постигнућа ученика  
у односу на степен оштећења слуха  
у оквиру лексичке области *Религија*

	оштећење слуха	N	AS	SD	Min.	Max.
<b>Религија</b>	к. имплант	13	4,77	5,600	0	16
	умерено тешко	8	11,00	5,732	4	20
	тешко	22	7,64	6,411	0	20
	веома тешко	43	8,95	5,580	0	20
	тотално	5	9,60	3,847	5	15
	Укупно	91	8,25	5,862	0	20

У оквиру лексичке области *Религија*, најбоља постигнућа су остварили ученици са умерено тешким оштећењем слуха (N=8). Просечна вредност правилно решених задатака је 11,00, уз стандардну девијацију 5,73.

Најмањи број правилно решених задатака је 4, а највећи број правилно решених задатака је 20.

Следе ученици са тоталним оштећењем слуха (N=5); ученици са веома тешким оштећењем слуха (N=43) и ученици са тешким оштећењем слуха (N=22).

Најслабија постигнућа су остварили ученици са кохлеарним имплантом (N=13). Просечна вредност правилно решених задатака је 4,77, уз стандардну девијацију 5,60.

Поједини ученици са кохлеарним имплантом и слушним апаратима су остварили максимум бодова у оквиру лексичке области *Религија*- 20.

Поједини ученици млађег основношколског узраста са кохлеарним имплантом, тешким и веома тешким оштећењем слуха, нису имали ниједан правилно решен задатак.

Табела бр. 91 – поређење резултата ученика основношколског узраста  
са различитим оштећењем слуха

у оквиру лексичких области: *породица, време, занимања, кућа, путовања*

	оштећење слуха	N =91	Средњи ранг	$\chi^2$	p
<b>Породица</b>	1	13	32,54	5,677	0,225
	2	8	53,63		
	3	22	42,59		
	4	43	49,51		
	5	5	53,60		
<b>Време</b>	1	13	34,54	5,205	0,267
	2	8	58,13		
	3	22	42,50		
	4	43	48,59		
	5	5	49,50		
<b>Занимања</b>	1	13	34,23	6,805	0,147
	2	8	57,56		
	3	22	39,91		
	4	43	49,31		
	5	5	56,40		
<b>Кућа</b>	1	13	32,88	7,013	0,135
	2	8	62,94		
	3	22	43,55		
	4	43	48,15		
	5	5	45,30		
<b>Путовања</b>	1	13	34,12	6,063	0,194
	2	8	58,94		
	3	22	41,20		
	4	43	49,05		
	5	5	51,10		

Резултати Kruskal-Wallis теста показују да при поређењу постигнућа ученика са кохлеарним имплантом (N=13), и са слушним апаратима који су имали умерено тешко (N= 8), тешко (N= 22), веома тешко (N=44) и тотално (N=5) оштећење слуха у оквиру лексичких области: *породица, време, занимања, кућа, путовања*, нису остварене статистички значајне разлике.

Табела бр.92 -поређење резултата ученика основношколског узраста са различитим оштећењем слуха у оквиру лексичких области: *менталне активности, комуникација, образовање, емоције, религија*

	оштећење слуха	N =91	Средњи ранг	$\chi^2$	p
Менталне активности	1	13	34.77	4,757	0,313
	2	8	59.63		
	3	22	44.48		
	4	43	47.50		
	5	5	47.20		
Комуникација	1	13	32.81	7,034	0,134
	2	8	61.25		
	3	22	41.98		
	4	43	48.79		
	5	5	49.60		
Образовање	1	13	35.31	4,789	0,310
	2	8	58.81		
	3	22	42.84		
	4	43	47.80		
	5	5	51.70		
Емоције	1	13	34.42	7,606	0,107
	2	8	64.81		
	3	22	41.50		
	4	43	48.42		
	5	5	45.00		
Религија	1	13	29.96	8,073	0,089
	2	8	57.56		
	3	22	42.25		
	4	43	49.76		
	5	5	53.40		

Резултати Kruskal-Wallis теста показују да при поређењу постигнућа ученика са кохлеарним имплантом (N=13), и са слушним апаратима који су имали умерено тешко (N=8), тешко (N=22), веома тешко (N=44) и тотално (N=5) оштећење слуха у оквиру лексичких области: *менталне активности, комуникација, образовање, емоције, религија*, нису остварене статистички значајне разлике.

Табела бр.93 - Резултати ученика глувих и наглувих ученика основношколског узраста, различитог пола, у оквиру десет лексичких области

Лексичке области		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
<b>Породица</b>	Између група	35,316	1	35,316	1,69	0,197
	Унутар група	1860,288	89	20,902		
	Укупно	1895,604	90			
<b>Време</b>	Између група	21,575	1	21,575	0,565	0,454
	Унутар група	3398,71	89	38,188		
	Укупно	3420,286	90			
<b>Занимања</b>	Између група	57,833	1	57,833	1,207	0,275
	Унутар група	4264,695	89	47,918		
	Укупно	4322,527	90			
<b>Кућа</b>	Између група	66,478	1	66,478	1,941	0,167
	Унутар група	3048,819	89	34,256		
	Укупно	3115,297	90			
<b>Путовања</b>	Између група	3,985	1	3,985	0,129	0,72
	Унутар група	2747,004	89	30,865		
	Укупно	2750,989	90			
<b>Менталне активности</b>	Између група	49,464	1	49,464	1,812	0,182
	Унутар група	2429,283	89	27,295		
	Укупно	2478,747	90			
<b>Комуникација</b>	Између група	44,136	1	44,136	1,549	0,217
	Унутар група	2535,468	89	28,488		
	Укупно	2579,604	90			
<b>Образовање</b>	Између група	62,517	1	62,517	1,889	0,173
	Унутар група	2946,099	89	33,102		
	Укупно	3008,615	90			
<b>Емоције</b>	Између група	34,58	1	34,58	1,024	0,314
	Унутар група	3005,376	89	33,768		
	Укупно	3039,956	90			
<b>Религија</b>	Између група	34,202	1	34,202	0,995	0,321
	Унутар група	3058,985	89	34,371		
	Укупно	3093,187	90			

При поређењу постигнућа глувих и наглувих ученика различитог пола у оквиру десет лексичких области нису остварене статистички значајне разлике.

Табела бр. 94 – Резултати глувих и наглувих ученика основношколског узраста  
у оквиру лексичке области *Породица*

	разред	N	Средњи ранг	$\chi^2$	p
<b>Породица</b>	1	11	11,95	54,470	0,000**
	2	11	26,41		
	3	11	28,18		
	4	11	50,82		
	5	11	51,41		
	6	12	58,33		
	7	12	56,71		
	8	12	79,08		
	Укупно	91			

У оквиру лексичке области *Породица*, просечна вредност правилно решених задатака код глувих и наглувих ученика основношколског узраста, расте са узрастом.

Резултати добијени Kruskal-Wallis тестом указују да су најслабија постигнућа остварили ученици првог разреда, а најбоља постигнућа ученици осмог разреда.

Евидентна је разлика између средњих рангова ученика првог (11,95) и другог разреда (26,41), као и између ученика трећег разреда (28,18) и ученика четвртог разреда (50,82).

Ученици шестог разреда (58,33) су постигли боље резултате од глувих и наглувих ученика седмог разреда (56,71).

Специфично је одступање ученика седмог разреда (56,71) у односу на ученике осмог разреда који су остварили најбоље резултате (79,08).

Хи-квадрат тестом је одређена значајност разлика између средњих рангова и р-значајност тих разлика. Вредност Хи квадрата је 54,470, што указује на статистичку значајност на нивоу 0,01.

Табела бр. 95 – Резултати глувих и наглувих ученика основношколског узраста  
у оквиру лексичке области *Време*

	разред	N	Средњи ранг	$\chi^2$	p
<b>Време</b>	1	11	9,95	61,411	0,000**
	2	11	20,55		
	3	11	29,86		
	4	11	55,23		
	5	11	56,41		
	6	12	53,92		
	7	12	59,75		
	8	12	77,50		
	Укупно	91			

У оквиру лексичке области *Време*, просечна вредност правилно решених задатака најмања је код ученика првог разреда ( 9,95), а највећа код ученика осмог разреда (77,50).

Глуви и наглуви ученици четвртог разреда су остварили значајно већа постигнућа у односу на ученике трећег (29,86) и ученике другог разреда (20,55).

Одступање се јавило само код ученика шестог разреда (53,92), чија су постигнућа мања од ученика петог разреда ( 56,41).

Ученици осмог разреда( 77,50) су постигли знатно веће резултате у односу на ученике седмог разреда ( 59, 75).

Хи-квадрат тестом је одређена значајност разлика између средњих рангова и р-значајност тих разлика. Вредност Хи квадрата је 61,411, што указује на статистичку значајност на нивоу 0,01.

Табела бр. 96– Резултати глувих и наглувих ученика основношколског узраста  
у оквиру лексичке области *Занимања*

	разред	N	Средњи ранг	$\chi^2$	p
<b>Занимања</b>	1	11	12,73	62,986	0,000**
	2	11	21,50		
	3	11	23,68		
	4	11	56,82		
	5	11	52,00		
	6	12	51,54		
	7	12	66,92		
	8	12	77,54		
	Укупно	91			

Примена Kruskal-Wallis теста (Анова по ранговима) показала је разлике у просечним вредностима правилно решених задатака глувих и наглувих ученика по разредима, у оквиру лексичке области *Занимања*.

Просечна вредност правилно решених задатака, најмања је код ученика првог разреда (12,73), а највећа код ученика осмог разреда (77,54). Средњи ранг код ученика четвртог разреда ( 56,82), указује на боља постигнућа у односу на ученике петог ( 52,00) и шестог разреда ( 51,54).

Евидентна је разлика између постигнућа ученика четвртог разреда у односу на глуве и наглуве ученике трећег разреда (23,68) и другог разреда (21,50).

Хи-квадрат тестом је одређена значајност разлика између средњих рангова и р-значајност тих разлика. Вредност Хи-квадрата је 62,986, што указује на статистичку значајност на нивоу 0,01.



Табела бр. 97 – Резултати глувих и наглувих ученика основношколског узраста  
у оквиру лексичке области *Кућа*

	разред	N	Средњи ранг	$\chi^2$	p
<b>Кућа</b>	1	11	13,32	56,497	0,000**
	2	11	23,14		
	3	11	30,00		
	4	11	53,77		
	5	11	48,50		
	6	12	49,04		
	7	12	65,79		
	8	12	79,33		
	Укупно	91			

У оквиру лексичке области *Кућа*, најбоља постигнућа су остварили ученици осмог разреда (79,33), а најслабија постигнућа ученици првог разреда (13,32).

Глуви и наглуви ученици четвртог разреда (53,77) су имали боље резултате у односу на ученике петог разреда (48,50) и шестог разреда (49,04).

Евидентна је значајно мања вредност средњих рангова код ученика другог разреда (23,14) и трећег разреда (30,00) у односу на ученике четвртог разреда.

Ученици седмог разреда (65,79) су имали значајно боља постигнућа од ученика у односу на ученике шестог разреда (49,04), као и ученици осмог разреда у односу на ученике седмог разреда.

Хи-квадрат тестом је одређена значајност разлика између средњих рангова и р-значајност тих разлика. Вредност Хи-квадрата је 56,497, што указује на статистичку значајност на нивоу 0,01.

Табела бр. 98 – Резултати глувих и наглувих ученика основношколског узраста  
у оквиру лексичке области *Путовања*

	разред	N	Средњи ранг	$\chi^2$	p
<b>Путовања</b>	1	11	11,23	61,667	0,000**
	2	11	20,00		
	3	11	28,18		
	4	11	50,82		
	5	11	59,00		
	6	12	51,21		
	7	12	65,29		
	8	12	77,21		
	Укупно	91			

Резултати добијени Kruskal-Wallis тестом, указују на статистички значајне разлике између постигнућа ученика од I до VIII разреда, у оквиру лексичке области *Путовања*.

Просечна вредност правилно решених задатака прогресивно расте код глувих и наглувих ученика основношколског узраста.

Најслабије резултате су остварили ученици првог разреда (11,23), а најбоље ученици осмог разреда (77,21).

Карактеристично је одступање глувих и наглувих ученика четвртог разреда (50,82) у односу на ученике трећег разреда (28,18) и ученике другог разреда (20,00).

Одступање постоји код ученика шестог разреда. Вредност средњег ранга је 51,21, у односу на ученике петог разреда (59,00) и ученике седмог разреда (65,29).

Хи-квадрат тестом је одређена значајност разлика између средњих рангова и р-значајност тих разлика. Вредност Хи-квадрата је 61,667, што указује на статистичку значајност на нивоу 0,01.

Табела бр. 99 – Резултати глувих и наглувих ученика основношколског узраста у оквиру лексичке области *Менталне активности*

	разред	N	Средњи ранг	$\chi^2$	p
<b>Менталне активности</b>	1	11	10,45	57,007	0,000**
	2	11	24,32		
	3	11	28,27		
	4	11	56,64		
	5	11	54,68		
	6	12	52,42		
	7	12	58,54		
	8	12	78,04		
	Укупно	91			

Примена Kruskal-Wallis теста (Анова по ранговима) показала је разлике у просечним вредностима правилно решених задатака глувих и наглувих ученика по разредима, у оквиру лексичке области *Менталне активности*.

Средњи ранг код ученика четвртог разреда (56,64), указује на боља постигнућа у односу на ученике петог ( 54,68) и шестог разреда ( 52,42).

Евидентна је разлика између постигнућа ученика четвртог разреда у односу на глуве и наглуве ученике трећег разреда (28,27) и другог разреда (24,32).

Просечна вредност правилно решених задатака, најмања је код ученика првог разреда (10,45), а највећа код ученика осмог разреда (78,04).

Вредност Хи-квадрата је 57,007, што указује на статистичку значајност на нивоу 0,01.

Постигнућа ученика од I до VIII разреда расту са узрастом.

Табела бр. 100 – Резултати глувих и наглувих ученика основношколског узраста  
у оквиру лексичке области *Комуникација*

	разред	N	Средњи ранг	$\chi^2$	p
Комуникација	1	11	10,73	63,718	0,000**
	2	11	20,55		
	3	11	27,32		
	4	11	56,36		
	5	11	51,45		
	6	12	53,13		
	7	12	63,13		
	8	12	80,04		
	Укупно	91			

У оквиру лексичке области *Комуникација*, просечна вредност правилно решених задатака код глувих и наглувих ученика основношколског узраста, расте са узрастом.

Резултати добијени Kruskal-Wallis тестом указују да су најслабија постигнућа остварили ученици првог разреда (10,73), а најбоља постигнућа ученици осмог разреда (80, 04).

Евидентна је разлика између средњих рангова ученика другог разреда (20,55), и ученика трећег разреда (27,32) у односу на вредност средњих рангова ученика четвртог разреда (56,36).

Ученици петог ( 51,45) и шестог разреда ( 53,13) су показали одступање у односу на ученике четвртог разреда.

Специфично је одступање ученика седмог разреда (63,13) у односу на ученике осмог разреда који су остварили најбоље резултате (80,04).

Хи-квадрат тестом је одређена значајност разлика између средњих рангова и р-значајност тих разлика. Вредност Хи-квадрата је 63,718, што указује на статистичку значајност на нивоу 0,01.

Табела бр. 101 – Резултати глувих и наглувих ученика основношколског узраста  
у оквиру лексичке области *Образовање*

	разред	N	Средњи ранг	$\chi^2$	p
<b>Образовање</b>	1	11	11,73	67,841	0,000**
	2	11	19,82		
	3	11	24,27		
	4	11	55,59		
	5	11	53,14		
	6	12	51,25		
	7	12	65,46		
	8	12	81,29		
	Укупно	91			

Резултати добијени Kruskal-Wallis тестом, указују на статистички значајне разлике између постигнућа ученика од I до VIII разреда, у оквиру лексичке области *Образовање*.

Просечна вредност правилно решених задатака код глувих и наглувих ученика расте са узрастом.

Најслабије резултате су остварили ученици првог разреда (11,73), а најбоље ученици осмог разреда (81,29).

У оквиру лексичке области *Образовање*, евидентна је разлика између просечних вредности правилно решених задатака ученика трећег разреда (24,27) и четвртог разреда (55,59).

Вредност средњег ранга ученика седмог разреда (65,46), знатно је мања у односу на ученике осмог разреда, који су остварили најбоље резултате.

Ученици четвртог разреда су остварили боља постигнућа од ученика петог и шестог разреда.

Вредност Хи-квадрата је 67,841, што указује на статистичку значајност на нивоу 0,01.

Табела бр. 102– Резултати глувих и наглувих ученика основношколског узраста  
у оквиру лексичке области *Емоције*

	разред	N	Средњи ранг	$\chi^2$	p
<b>Емоције</b>	1	11	11,59	61,186	0,000**
	2	11	20,73		
	3	11	29,64		
	4	11	52,91		
	5	11	53,77		
	6	12	49,50		
	7	12	64,71		
	8	12	80,04		
	Укупно	91			

Примена Kruskal-Wallis теста (Анова по ранговима) показала је разлике у просечним вредностима правилно решених задатака глувих и наглувих ученика по разредима, у оквиру лексичке области *Емоције*.

Најбоља постигнућа су остварили ученици осмог разреда (80,04), најслабија постигнућа ученици првог разреда (11,59).

Карактеристично је да су ученици шестог разреда (49,50) имали слабије резултате од ученика петог разреда (53,77).

Средњи ранг код ученика четвртог разреда (52,91) указује на боља постигнућа у оу односу на глуве и наглуве ученике трећег (29,64) и другог разреда (20,73).

Вредност Хи-квадрата је 61,186, што указује на статистичку значајност на нивоу 0,01.

Табела бр. 103 – Резултати глувих и наглувих ученика основношколског узраста  
у оквиру лексичке области *Религија*

	разред	N	Средњи ранг	$\chi^2$	p
<b>Религија</b>	1	11	11,18	66,598	0,000**
	2	11	20,00		
	3	11	27,45		
	4	11	56,09		
	5	11	47,27		
	6	12	51,63		
	7	12	68,38		
	8	12	80,33		
	Укупно	91			

У оквиру лексичке области *Религија*, просечна вредност правилно решених задатака код глувих и наглувих ученика основношколског узраста, расте са узрастом.

Резултати добијени Kruskal-Wallis тестом указују да су најслабија постигнућа остварили ученици првог разреда (11,18), а најбоља постигнућа ученици осмог разреда (80,33).

Евидентна је разлика између средњих рангова ученика другог разреда (20,00), и ученика трећег разреда (27,45) у односу на вредност средњих рангова ученика четвртог разреда (56,09).

Ученици петог ( 47,27) и шестог разреда ( 51,63) су показали одступање у односу на ученике четвртог разреда.

Ученика седмог разреда (68,38) су имали мања постигнућа у односу на ученике осмог разреда који су остварили најбоље резултате.

Вредност Хи-квадрата је 66,598, што указује на статистичку значајност на нивоу 0,01.

Табела бр. 104 - Разлике у успеху глувих и наглувих ученика основношколског узраста, у односу на оцену из српског језика, у оквиру лексичке области *Породица*

	српски	N	Средњи ранг	$\chi^2$	p
<b>Породица</b>	1	20	34,55	8,094	0,017*
	2	27	42,13		
	3	44	53,58		
	Укупно	91			

Ученици који имају довољну и добру оцену из матерњег језика (N= 20) постигли су резултат, који говори да је просечна вредност правилно решених задатака 34,55. Ученици који имају врло добру оцену из матерњег језика (N= 27), постигли су резултат где је просечна вредност правилно решених задатака 42,13.

Најбоље резултате су остварили ученици који имају одличну оцену из матерњег језика ( N= 44). Просечна вредност правилно решених задатака износи 53,58.

Добијени резултати показују да са оценом из матерњег језика, расте и просечна вредност постигнућа у оквиру лексичке области *Породица*.

Вредност Хи-квадрата је 8,094, што указује на статистичку значајност на нивоу 0,05.

Табела бр. 105 - Разлике у успеху глувих и наглувих ученика основношколског узраста, у односу на оцену из српског језика, у оквиру лексичке области *Време*

	српски	N	Средњи ранг	$\chi^2$	p
<b>Време</b>	1	20	34,55	7,197	0,027*
	2	27	43,39		
	3	44	52,81		
	Укупно	91			

У оквиру лексичке области *Време*, просечна вредност постигнућа ученика расте са оценом из српског језика. Хи-квадрат тестом је одређена значајност разлика између средњих рангова и р-значајност тих разлика. Вредност Хи квадрата је 7,197, што указује на статистичку значајност на нивоу 0,05.



Табела бр. 106- Разлике у успеху глувих и наглувих ученика основношколског узраста, у односу на оцену из српског језика, у оквиру лексичке области *Занимања*

	српски	N	Средњи ранг	$\chi^2$	p
<b>Занимања</b>	1	20	30,23	12,908	0,002**
	2	27	42,81		
	3	44	55,13		
	Укупно	91			

Резултати Kruskal-Wallis теста показују да је просечна вредност правилно решених задатака 30,23, код ученика који су постигли довољан успех из матерњег језика и добар успех из матерњег језика (N=20). Ученици који имају врло добру оцену из матерњег језика, постигли су резултат где је просечна вредност правилно решених задатака 42, 81.

Најбоље резултате су остварили ученици који имају одличну оцену из матерњег језика ( N= 44). Просечна вредност правилно решених задатака износи 55,13.

Добијени резултати показују да са оценом из матерњег језика, расте и просечна вредност постигнућа у оквиру лексичке области занимања. Вредност Хи квадрата је 12,908, што указује на статистичку значајност на нивоу 0,01.

Табела бр. 107- Разлике у успеху глувих и наглувих ученика основношколског узраста, у односу на оцену из српског језика у оквиру лексичке области *Кућа*

	српски	N	Средњи ранг	$\chi^2$	p
<b>Кућа</b>	1	20	32,15	13,548	0,001**
	2	27	39,76		
	3	44	56,13		
	Укупно	91			

У оквиру лексичке области *Кућа* просечна вредност правилно решених задатака најмања је код ученика који имају довољну и добру оцену из српског језика (32,15), а највећа код ученика који имају одличну оцену из српског језика (56,13). Вредност Хи-квадрата је 13,548, што указује на статистичку значајност на нивоу 0,01.

Табела бр. 108 - Разлике у успеху глувих и наглувих ученика основношколског узраста, у односу на оцену из српског језика, у оквиру лексичке области

*Путовања*

	српски	N	Средњи ранг	$\chi^2$	p
<b>Путовања</b>	1	20	31,98	10,607	0,005**
	2	27	42,65		
	3	44	54,43		
	Укупно	91			

У оквиру лексичке области *Путовања*, довољни и добри ученици су остварили најслабија постигнућа, одлични ученици најбоља постигнућа.

Просечна вредност правилно решених задатака расте са узрастом.

Вредност Хи – квадрата је 10,607. Статистичка значајност на нивоу 0,01.

Табела бр. 109- Разлике у успеху глувих и наглувих ученика основношколског узраста у односу на оцену из српског језика, у оквиру лексичке области

*Менталне активности*

	српски	N	Средњи ранг	$\chi^2$	p
<b>Менталне активности</b>	1	20	32,15	9,306	0,010**
	2	27	44,04		
	3	44	53,50		
	Укупно	91			

У оквиру лексичке области *Менталне активности* просечна вредност постигнућа ученика расте са оценом из српског језика. Хи-квадрат тестом је одређена значајност разлика између средњих рангова и р-значајност тих разлика. Вредност Хи-квадрата је 9,306, што указује на статистичку значајност на нивоу 0,01.

Табела бр. 110- Разлике у успеху глувих и наглувих ученика основношколског  
узраста, у односу на оцену из српског језика, у оквиру лексичке области

*Комуникација*

	српски	N	Средњи ранг	$\chi^2$	p
Комуникација	1	20	32,30	10,153	0,006**
	2	27	42,70		
	3	44	54,25		
	Укупно	91			

У оквиру лексичке области *Комуникација*, вредност средњих рангова ученика основношколског узраста расте са оценом из српског језика.

Хи-квадрат тестом је одређена значајност разлика између средњих рангова и р-значајност тих разлика. Вредност Хи-квадрата је 10,153, што указује на статистичку значајност на нивоу 0,01.

Табела бр. 111- Разлике у успеху глувих и наглувих ученика основношколског  
узраста у односу на оцену из српског језика у оквиру лексичке области

*Образовање*

	српски	N	Средњи ранг	$\chi^2$	p
Образовање	1	20	30,63	13,637	0,001**
	2	27	41,50		
	3	44	55,75		
	Укупно	91			

У оквиру лексичке области *Образовање*, ученици са довољном и добром оценом из српског језика су остварили најслабија постигнућа, а ученици са одличном оценом из српског језика најбоља постигнућа. Вредност Хи-квадрата је 13,637, што указује на статистичку значајност на нивоу 0,01.

Табела бр.112- Разлике у успеху глувих и наглувих ученика основношколског узраста у односу на оцену из српског језика у оквиру лексичке области *Емоције*

	српски	N	Средњи ранг	$\chi^2$	p
<b>Емоције</b>	1	20	34,13	9,337	0,009**
	2	27	41,24		
	3	44	54,32		
	Укупно	91			

Резултати Kruskal-Wallis теста показују да је просечна вредност правилно решених задатака 34,13, код ученика који су постигли довољан успех из матерњег језика и добар успех из матерњег језика (N=20). Ученици који имају врло добру оцену из матерњег језика, постигли су резултат где је просечна вредност правилно решених задатака 41, 24.

Најбоље резултате су остварили ученици који имају одличну оцену из матерњег језика ( N= 44). Просечна вредност правилно решених задатака износи 54,32.

Добијени резултати показују да са оценом из матерњег језика, расте и просечна вредност постигнућа у оквиру лексичке области *Емоције*. Вредност Хи квадрата је 9,337, што указује на статистичку значајност на нивоу 0,01

Табела бр. 113- Разлике у успеху глувих и наглувих ученика основношколског узраста, у односу на оцену из српског језика у оквиру лексичке области *Религија*

	српски	N	Средњи ранг	$\chi^2$	p
<b>Религија</b>	1	20	30.30	11,875	0,003**
	2	27	43.78		
	3	44	54.50		
	Укупно	91			

У оквиру лексичке области *Религија* просечна вредност постигнућа ученика расте са оценом из српског језика. Хи-квадрат тестом је одређена значајност разлика између средњих рангова и р-значајност тих разлика. Вредност Хи-квадрата је 11,875, што указује на статистичку значајност на нивоу 0,01.

Табела бр. 114- приказује број наставника који су учествовали у истраживању  
(пол, занимање и дужина радног стажа)

*Упитник за наставнике*

<b>НАСТАВНИЦИ</b>	N=71	%
<b>Пол</b>		
Женски	54	56,05
Мушки	17	18,68
<b>Занимање</b>		
Дефектолог	56	78,07
Недефектолог	15	21,13
<b>Дужина радног стажа</b>		
До 10 година	23	32,39
Од 11 до 20 година	26	36,62
Више од 20 година	22	30,98

У истраживању је учествовао 71 наставник.

54 наставника женског пола (56,05%) и 17 наставника мушког пола (18,68%).

Учествовало је 56 дефектолога ( 78,07%) и 15 недефектолога (наставника који по струци нису дефектолози)- 21,13%.

Приближно је једнак број наставника заступљених по дужини радног стажа: 23 наставника има до 10 година радног стажа (32,39 %); 26 наставника од 10 до 20 година радног стажа (36,62%); 22 наставника има више од 20 година радног стажа (30,98 %.)

Табела бр. 115 - приказује учесталост коришћења различитих сурдопедагошких метода у настави

Сурдопедагошке методе	AS	SD	Min.	Max.
Орална метода	1,41	0,575	1	3
Читање говора са уста	1,7	0,782	1	4
Метода писања	1,93	0,799	1	4
Аудиторна метода	2,29	1,038	1	4
Метода тоталне комуникације	1,35	0,657	1	4

Добијени резултати говоре да се у настави највише користи метода тоталне комуникације. Просечна вредност добијених одговора је  $AS = 1,35$ , уз стандардну девијацију која износи 0,66.

Друга метода која се највише користи је орална метода. Просечна вредност добијених одговора је 1,41, уз стандардну девијацију 0,57. За оралну методу ниједан наставник није рекао, да је не користи.

Следе методе које се просечно користе са задовољавајућом учесталошћу. Читање говора са уста - просечна вредност добијених одговора је 1,7; уз стандардну девијацију 0,78 и метода писања - просечна вредност добијених одговора је 1,93; уз стандардну девијацију 0,80.

Најмање се користи аудиторна метода. Просечна вредност добијених одговора је 2,29, уз стандардну девијацију која износи 1,04.

Табела бр. 116- приказује учесталост коришћења различитих сурдопедагошких метода у односу на пол наставника

	пол	N	Средњи ранг	$\chi^2$	p
Орална метода	женски	54	36,31	0,074	0,786
	мушки	17	35		
Читање говора са	женски	54	33,58	3,668	0,055
	мушки	17	43,68		
Метода писања	женски	54	34,54	1,338	0,247
	мушки	17	40,65		
Аудиторна метода	женски	53	34,16	1,029	0,31
	мушки	17	39,68		
Метода тоталне комуникације	женски	54	35,39	0,33	0,566
	мушки	17	37,94		
	Тотал	71			

Резултати добијени Kruskal-Wallis тестом показују да пол не утиче на коришћење различитих сурдопедагошких метода у настави.

Табела бр. 117- приказује учесталост коришћења различитих сурдопедагошких метода у односу на радни стаж наставника

	Радни стаж	N	Средњи ранг	$\chi^2$	p
Орална метода	До 10 година	23	39,83	1,871	0,392
	Од 11 до 20	26	35,27		
	Више од 20	22	32,86		
Читање говора са уста	До 10 година	23	38,35	0,577	0,75
	Од 11 до 20	26	35,46		
	Више од 20	22	34,18		
Метода писања	До 10 година	23	37,17	0,317	0,853
	Од 11 до 20	26	34,35		
	Више од 20	22	36,73		
Аудиторна метода	До 10 година	23	40,63	2,369	0,306
	Од 11 до 20	26	32,94		
	Више од 20	22	33,05		
Метода тоталне комуникације	До 10 година	23	39,26	1,788	0,409
	Од 11 до 20	26	35,73		
	Више од 20	22	32,91		

Резултати добијени Kruskal-Wallis тестом показују да радни стаж не утиче на коришћење различитих сурдопедагошких метода у настави.

Табела бр. 118- приказује учесталост коришћења различитих сурдопедагошких метода у односу на занимање

	занимање	N	Средњи ранг	$\chi^2$	p
Орална метода	дефектолог	56	35,23	0,516	0,473
	недефектолог	15	38,87		
	Укупно	71			
Читање говора са уста	дефектолог	56	35,35	0,314	0,575
	недефектолог	15	38,43		
	Укупно	71			
Метода писања	дефектолог	56	35,58	0,129	0,719
	недефектолог	15	37,57		
	Укупно	71			
Аудиторна метода	дефектолог	56	32,63	5,566	0,018**
	недефектолог	15	46,03		
	Укупно	71			
Метода тоталне комуникације	дефектолог	56	35,66	0,119	0,73
	недефектолог	15	37,27		
	Укупно	71			

Резултати добијени Kruskal-Wallis тестом показују да занимање не утиче на коришћење:оралне методе, методе писања, читања говора са уста и методе тоталне комуникације у настави.

Статистички значајне разлике су добијене између дефектолога и недефектолога у учесталости коришћења аудиторне методе у раду са глувом и наглувом децом.

Статистичка значајност на нивоу 0,01, показује да дефектолози чешће користе аудиторну методу у настави у односу на наставнике који нису по струци дефектолози ( $\chi^2(1)=5,566$ ;  $p=0,018$ ).



Табела бр. 119 – Учесталост коришћења геста, мимике и једноручне и дворучне азбуке у настави

	AS	SD	Min.	Max.
<b>Гест</b>	1,44	0,579	1	3
<b>Мимика</b>	1,92	0,824	1	3
<b>Једноручна азбука</b>	3,28	0,74	1	4
<b>Дворучна азбука</b>	1,73	0,81	1	4

Просечна вредност добијених резултата указује да се у настави, најчешће користи гест као помоћно средство у развоју говора (АС = 1,44; СД = 0,58).

По учесталости коришћења следи дворучна азбука. Просечна вредност добијених одговора је 1,73, уз стандардну девијацију која износи 0,81.

Потом следи мимика, као помоћно средство у развоју говора. Просечна вредност добијених одговора је 1,92, уз стандардну девијацију која износи 0,82.

Наставници најмање користе једноручну азбуку (АС = 3,28; СД = 0,74).

У настави се најчешће се користе гест и дворучна азбука. Добијени резултати показују да нема наставника који никад не користе гест и мимику.

Наставници једноручну азбуку користе изузетно ретко.

Табела бр. 120 – Учесталост коришћења геста, мимике и једноручне и дворучне азбуке у настави у односу на пол наставника

	пол	N	Средњи ранг	$\chi^2$	p
Гест	женски	54	35,37	0,286	0,593
	мушки	17	38		
Мимика	женски	54	33,65	3,308	0,069
	мушки	17	43,47		
Једноручна азбука	женски	54	34,57	1,307	0,253
	мушки	17	40,53		
Дворучна азбука	женски	54	36,27	0,045	0,832
	мушки	17	35,15		

Резултати добијени Kruskal-Wallis тестом показују да пол наставника не утиче на коришћење геста, мимике, једноручне и дворучне азбуке у настави.

Табела бр. 121 – Учесталост коришћења геста, мимике и једноручне и дворучне азбуке у настави у односу на радни стаж наставника

	Радни стаж	N	Средњи ранг	$\chi^2$	p
Гест	До 10 година	23	33,83	1,87	0,393
	Од 11 до 20	26	34,31		
	Више од 20	22	40,27		
Мимика	До 10 година	23	37,96	3,168	0,205
	Од 11 до 20	26	30,73		
	Више од 20	22	40,18		
Једноручна азбука	До 10 година	23	36,48	1,212	0,545
	Од 11 до 20	26	33,06		
	Више од 20	22	38,98		
Дворучна азбука	До 10 година	23	39,07	2,589	0,274
	Од 11 до 20	26	31,23		
	Више од 20	22	38,43		

Резултати добијени Kruskal-Wallis тестом показују да радни стаж наставника не утиче на коришћење геста, мимике, једноручне и дворучне азбуке у настави.

Табела бр. 122 – Учесталост коришћења геста, мимике и једноручне и дворучне азбуке у настави у односу на занимање

	занимање	N	Средњи ранг	$\chi^2$	p
Гест	дефектолог	56	36,71	0,432	0,511
	недефектолог	15	33,33		
Мимика	дефектолог	56	34,62	1,329	0,249
	недефектолог	15	41,13		
Једноручна азбука	дефектолог	56	33,88	3,383	0,066
	недефектолог	15	43,9		
Дворучна азбука	дефектолог	56	36,11	0,008	0,927
	недефектолог	15	35,6		

Резултати добијени Kruskal-Wallis тестом показују да занимање не утиче на коришћење геста, мимике, једноручне и дворучне азбуке у настави.

При поређењу добијених одговора од стране наставника нису добијене статистички значајне разлике.

Табела бр. 123 – Учесталост коришћења знаковног језика у настави од стране наставника

	Наставници	Пол -женски	Пол- мушки
1. Да	64	47	17
2. Понекад	7	6	1
3. Никад	0	0	0

На питање, да ли користе знаковни језик у настави, већина наставника одговара потврдно. 64 наставника користи знаковни језик у настави. Од тога 47 наставника женског пола и 17 наставника мушког пола.

Седам наставника користи понекад знаковни језик у настави. Шест наставника женског пола и један наставник мушког пола.

Ниједан наставник није одговорио да никад не користи знаковни језик у настави.

Табела бр. 124 – Учесталост коришћења знаковног језика у настави у односу на пол наставника

	ПОЛ	да	понекад	не	Укупно	$\chi^2$	р
Употреба знаковног језика- да/не	женски	47	6	0	53	0,398	0,528
	мушки	17	1	0	18		
	Укупно	64	7	0	71		

Резултати добијени Хи-квадрат анализом показују да пол наставника не утиче на учесталост коришћења знаковног језика у настави.

Табела бр. 125 – Учесталост коришћења знаковног језика у настави  
у односу на радни стаж наставника

	радни стаж	да	понекад	Укупно	$\chi^2$	р
Употреба знаковног језика – да/не	До 10 година	22	1	23	1,694	0,429
	Од 11 до 20	22	4	26		
	Више од 20	20	2	22		
	Укупно	64	7	71		

Резултати добијени Хи-квадрат анализом показују да радни стаж наставника не утиче на учесталост коришћења знаковног језика у настави.

Од укупно 23 наставника који имају до 10 година радног стажа, 22 наставника користи знаковни језик, један наставник понекад користи.

Од укупно 26 наставника који имају од 11 до 20 година радног стажа, 22 наставника користи знаковни језик у настави, четири наставника понекад користи.

Од 22 наставника који имају више од 20 година радног стажа, 20 наставника користи знаковни језик у настави, два наставника понекад користе знаковни језик у раду са глувим и наглувим ученицима.

Табела бр. 126 – Учесталост коришћења знаковног језика у настави у односу на занимање

	занимање	да	понекад	Укупно	$\chi^2$	р
Употреба знаковног језика- да/не	дефектолог	50	6	56	0,218	0,64
	недефектолог	14	1	15		
	Укупно	64	7	71		

Резултати добијени Хи-квадрат анализом показују да занимање не утиче на учесталост коришћења знаковног језика у настави.

Од 56 дефектолога, 50 користи знаковни језик, шест дефектолога понекад користи. Од 15 наставника који нису дефектолози по струци, 14 наставника користи знаковни језик, а један понекад користи.

Табела бр. 127 – Положен ниво знаковног језика

	Наставници	Пол -женски	Пол- мушки
1. Да	43	33	10
2. Не	28	20	8

На питање, да ли имају положен неки од нивоа знаковног језика, више наставника одговара потврдно. 43 наставника има положен неки од нивоа знаковног језика, 28 наставника нема.

Табела бр. 128 – Положен ниво знаковног језика у односу на пол наставника

	пол	да	не	Укупно	$\chi^2$	p
Положен ниво знаковног језика – да/не	женски	33	20	53	0,544	0,461
	мушки	10	8	18		
	Укупно	43	28	71		

Резултати добијени Хи-квадрат анализом показују да пол наставника не утиче на положен ниво знаковног језика.

Од 53 наставника женског пола, 20 наставника нема положен ниједан ниво знаковног језика, 33 наставника има положен неки од нивоа знаковног језика.

Од 18 наставника мушког пола, 8 наставника нема положен ниједан ниво знаковног језика, 10 наставника има положен неки од нивоа знаковног језика.

Табела бр. 129 – Положен ниво знаковног језика у односу на радни стаж наставника

	Радни стаж	да	не	Укупно	$\chi^2$	р
Положен ниво знаковног језика – да/не	До 10	14	9	23	0,588	0,745
	Од 11 до 20	17	9	26		
	Више од 20	12	10	22		
	Укупно	43	28	71		

Резултати добијени Хи-квадрат анализом показују да радни стаж наставника не утиче на положен ниво знаковног језика.

Од укупно 23 наставника који имају до 10 година радног стажа, 14 наставника има положен неки од нивоа знаковног језика, девет наставника нема.

Од укупно 26 наставника који имају од 11 до 20 година радног стажа, 17 наставника има положен неки од нивоа знаковног језика, девет наставника нема.

Од 22 наставника који имају више од 20 година радног стажа, 12 наставника има положен неки од нивоа знаковног језика, десет наставника нема положен ниједан од нивоа знаковног језика.

Табела бр. 130 – Положен ниво знаковног језика у односу на занимање

	занимање	да	не	Укупно	$\chi^2$	р
Положен ниво знаковног језика – да/не	дефектолог	36	20	56	1,538	0,215
	недефектолог	7	8	15		
	Укупно	43	28	71		

Резултати добијени Хи-квадрат анализом показују да занимање не утиче на положен ниво знаковног језика.

Од 56 дефектолога, 36 има положен неки од нивоа знаковног језика, 20 нема. Од 15 наставника који нису по струци дефектолози, 7 наставника има положен неки од нивоа знаковног језика, а 8 нема.

Табела бр.131 - Учесталост различитих начина комуникације наставника са глумом и наглувом децом

Начини комуникације	AS	SD	Min.	Max.
Само вербално	2,52	0,876	1	4
Комбинација вербалног и знаковног језика	1,24	0,462	1	3
Само знаковним језиком	3,08	0,751	1	4
И знаковним језиком и вербално (у зависности од ситуације)	1,55	0,713	1	3

Добијени резултати показују да наставници најчешће комуницирају комбинацијом вербалног (говорног) и знаковног језика са глумом и наглувом децом. Просечна вредност добијених одговора је 1,24, уз стандардну девијацију која износи 0,46.

Наставници често као начин комуникације наводе и знаковни језик и вербални, у зависности од ситуације. Просечна вредност добијених одговора је 1,55, уз стандардну девијацију која износи 0,71.

Нема наставника који не користи комбинацију знаковног и вербалног језика у комуникацији са децом.

Само вербално, са глумом и наглувом децом комуницира знатно мање наставника (АС = 2,52; СД = 0,88)

Само знаковним језиком, са глумом и наглувом децом, наставници ретко комуницирају. Просечна вредност добијених одговора је 3,08, уз стандардну девијацију која износи 0,75.



Табела бр.132 -Учесталост различитих начина комуникације  
у односу на пол наставника

	пол	N	Средњи ранг	$\chi^2$	p
Само вербално	женски	54	36,87	0,463	0,496
	мушки	17	33,24		
	Укупно	71			
Комбинација вербалног и знаковног језика	женски	54	35,28	0,525	0,469
	мушки	17	38,29		
	Укупно	71			
Само знаковним језиком	женски	54	36,36	0,081	0,776
	мушки	17	34,85		
	Укупно	71			
И знаковним језиком и вербално (у зависности од ситуације)	женски	54	33,59	3,935	0,047
	мушки	17	43,65		
	Укупно	71			

Резултати добијени Kruskal-Wallis тестом показују да пол наставника не утиче на учесталост различитих начина комуникације: само вербално; комбинацијом вербалног и знаковног језика; само знаковним језиком; и знаковним језиком и вербално (у зависности од ситуације).

При поређењу добијених одговора од стране наставника различитог пола, нису добијене статистички значајне разлике.

Табела бр. 133 - Учесталост различитих начина комуникације у односу на радни стаж наставника

	Радни стаж	N	Средњи ранг	$\chi^2$	p
Само вербално	До 10 година	23	35,39	2,56	0,278
	Од 11 до 20	26	40,35		
	Више од 20	22	31,5		
	Укупно	71			
Комбинација вербалног и знаковног језика	До 10 година	23	34,43	0,487	0,784
	Од 11 до 20	26	37,42		
	Више од 20	22	35,95		
	Укупно	71			
Само знаковним језиком	До 10 година	23	35,63	1,18	0,554
	Од 11 до 20	26	33,44		
	Више од 20	22	39,41		
	Укупно	71			
И знаковним језиком и вербално (у зависности од ситуације)	До 10 година	23	35,78	0,016	0,992
	Од 11 до 20	26	35,85		
	Више од 20	22	36,41		
	Укупно	71			

Резултати добијени Kruskal-Wallis тестом показују да радни стаж наставника не утиче на учесталост различитих начина комуникације.

Табела бр. 134 - Учесталост различитих начина комуникације у односу на занимање

	занимање	N	Средњи ранг	$\chi^2$	p
Само вербално	дефектолог	56	36,04	0,001	0,976
	недефектолог	15	35,87		
Комбинација вербалног и знаковног језика	дефектолог	56	34,88	1,498	0,221
	недефектолог	15	40,2		
	Укупно	71			
Само знаковним језиком	дефектолог	56	38,01	2,944	0,086
	недефектолог	15	28,5		
И знаковним језиком и вербално (у зависности од ситуације)	дефектолог	56	36,98	0,77	0,38
	недефектолог	15	32,33		
	Укупно	71			

Резултати добијени Kruskal-Wallis тестом показују да занимање не утиче на учесталост различитих начина комуникације.

Табела бр.135 – Учесталост коришћења знаковног језика  
у различитим ситуацијама

<b>Ситуације у којима се највише користи знаковни језик:</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
<b>1. Свакодневна комуникација</b> (договор; разговор о лепом понашању)	31	43,66
<b>2. Настава</b> (редовна настава; допунска настава; практична настава; час; објашњење прочитаног текста; постављање и објашњавање питања; објашњење огледа; слика; решавање задатака; употреба наставних средстава)	29	40,84
<b>3. Обрада новог градива</b> (обрада нове наставне јединице; усвајање знања; учење)	25	35,21
<b>4. Понављање градива</b> (утврђивање градива; провера знања)	15	21,13
<b>5. Непознате речи</b> ( апстрактни појмови; именовање непознатог појма – град, село, личност; читање и писање речи из страног језика):	21	29,58
<b>6. Не разуме вербалну комуникацију</b> ( када не разуме градиво које му се презентује; када не схвата смисао и појам реченог; када преносим поруке родитељима; када су ситуације везане за здравље ученика)	13	18,31
<b>7. Решавање конфликтних ситуација</b>	6	8,45
<b>8. Васпитни рад</b> ( игра; објашњење чланка у новинама; објашњење ТВ емисије)	3	4,22
<b>9. Дежурство у школи и интернату ( одмор)</b>	12	16,90
<b>10. Ваннаставне слободне активности</b> ( ситуације у превозу; у позоришту; на улици)	18	25,35

Највише одговора од стране наставника је било да користе знаковни језик у свакодневној комуникацији са ученицима (приликом договора са ученицима; у току разговора о лепом понашању) – 43, 66 %.

Велики број наставника је одговорио да користи знаковни језик током наставе (у оквиру редовне, допунске и практичне наставе; у току наставног часа; приликом објашњавања прочитаног текста; приликом постављања и објашњавања

питања; објашњавања огледа, слика; решавања задатака; приликом употребе наставних средстава) - 40,84 % одговора.

Наставници користе знаковни језик током обраде новог градива (обраде нове наставне јединице, усвајања знања и учења - 35,21 % одговора.

Наставници често користе знаковни језик приликом објашњавања непознатих речи (апстрактних појмова; именовања непознатих појмова који означавају град, село или одређену личност; као и приликом читања и писања речи из страног језика) - 29,58 % одговора.

Знаковни језик наставници користе у току ваннаставних, слободних активности (то су најчешће ситуације у превозу, на улици или у позоришту)- 25,35% одговора.

Са ученицима, знаковни језик се користи током понављања градива (утврђивања градива, провере знања ) - 21,13 % одговора.

Знаковни језик наставници користе уколико ученик не разуме вербалну комуникацију ( када не разуме градиво које му се презентује; када не схвата смисао и појам реченог; када се преносе поруке родитељима; у ситуацијама везаним за здравље ученика) - 18,31 % одговора.

Наставници користе знаковни језик током дежурства у школи или интернату ( у току великог одмора) - 16,90 % одговора.

Наставници најмање користе знаковни језик приликом решавања конфликтних ситуација – 8,45 % и у васпитном раду (током игре; објашњавања чланака у новинама и објашњавања ТВ емисија) – 4,22 %.

Табела бр.136 – Учесталост коришћења знаковног језика у различитим ситуацијама у односу на пол наставника

Знаковни језик	пол	f	%
Свакодневна комуникација	женски	26	83,9%
	мушки	5	16,1%
	Укупно	31	100%
Настава	женски	20	69,0%
	мушки	9	31,0%
	Укупно	29	100%
Обрада новог градива	женски	18	72,0%
	мушки	7	28,0%
	Укупно	25	100%
Понављање градива	женски	10	66,7%
	мушки	5	33,3%
	Укупно	15	100%
Непознате речи	женски	15	71,4%
	мушки	6	28,6%
	Укупно	21	100%
Не разуме вербалну комуникацију	женски	12	92,3%
	мушки	1	7,7%
	Укупно	13	100%
Решавање конфликтних ситуација	женски	5	83,3%
	мушки	1	16,7%
	Укупно	6	100%
Васпитни рад	женски	1	33,3%
	мушки	2	66,7%
	Укупно	3	100%
Дежурство у школи и интернату (одмор)	женски	7	72,2%
	мушки	5	27,8%
	Укупно	12	100%
Ваннаставне слободне активности	женски	13	72,2%
	мушки	5	27,8%
	Укупно	18	100%

Највише одговора наставника женског пола је било да користи знаковни језик у свакодневној комуникацији са ученицима (83,9 %), најмање у васпитном раду (33,3%).

Највише одговора наставника мушког пола је било да користи знаковни језик у настави ( 31 %), најмање када ученик не разуме вербалну комуникацију (7,7 %)

Табела бр.137 – Учесталост коришћења знаковног језика  
у различитим облицима комуникације у однос на радни стаж наставника

Знаковни језик	Радни стаж	да	не	Укупно	$\chi^2$	р
Свакодневна комуникација	До 10	14	9	23	0,684	0,71
	Од 11 до 20	13	13	26		
	Више од 20	13	9	22		
Настава	До 10	11	12	23	1,822	0,402
	Од 11 до 20	17	9	26		
	Више од 20	14	8	22		
Обрада новог градива	До 10	16	7	23	1,467	0,48
	Од 11 до 20	18	8	26		
	Више од 20	12	10	22		
Понављање градива	До 10	19	4	23	0,747	0,688
	Од 11 до 20	21	5	26		
	Више од 20	16	6	22		
Непознате речи	До 10	19	4	23	4,390	0,111
	Од 11 до 20	19	7	26		
	Више од 20	12	10	22		
Не разуме вербалну комуникацију	До 10	19	4	23	0,028	0,986
	Од 11 до 20	21	5	26		
	Више од 20	18	4	22		
Решавање конфликтних ситуација	До 10	20	3	23	2,978	0,226
	Од 11 до 20	23	3	26		
	Више од 20	22	0	22		
Дежурство у школи и интернату (олмор)	До 10	23	0	23	5,421	0,066
	Од 11 до 20	23	3	26		
	Више од 20	22	0	22		
Ваннаставне слободне активности	До 10	20	3	23	5,299	0,071
	Од 11 до 20	24	2	26		
	Више од 20	15	7	22		

Резултати добијени Хи-квадрат анализом показују да радни стаж наставника не утиче на учесталост коришћења знаковног језика у различитим облицима комуникације.

Табела бр.138 – Учесталост коришћења знаковног језика у различитим облицима комуникације у односу на занимање

Знаковни језик	занимање	да	не	Укупно	$\chi^2$	p
Свакодневна комуникација	дефектолог	33	23	56	0,723	0,395
	недефектолог	7	8	15		
	Укупно	40	31	71		
Настава	дефектолог	33	23	56	0,006	0,94
	недефектолог	9	6	15		
	Укупно	42	29	71		
Обрада новог градива	дефектолог	36	20	56	0,029	0,864
	недефектолог	10	5	15		
	Укупно	46	25	71		
Понављање градива	дефектолог	44	12	56	0,014	0,904
	недефектолог	12	3	15		
	Укупно	56	15	71		
<b>Непознате речи</b>	дефектолог	36	20	56	4,793	0,029**
	недефектолог	14	1	15		
	Укупно	50	21	71		
Не разуме вербалну комуникацију	дефектолог	45	11	56	0,315	0,575
	недефектолог	13	2	15		
	Укупно	58	13	71		
Решавање конфликтних ситуација	дефектолог	51	5	56	0,078	0,78
	недефектолог	14	1	15		
	Укупно	65	6	71		
Дежурсто у школи и интернату (одмор)	дефектолог	54	2	56	0,280	0,597
	недефектолог	14	1	15		
	Укупно	68	3	71		
Ваннаставне слободне активности	дефектолог	48	8	56	1,291	0,256
	недефектолог	11	4	15		
	Укупно	59	12	71		

Резултати добијени Хи-квадрат анализом показују да занимање *не утиче* на учесталост коришћења знаковног језика у различитим облицима комуникације.

Евидентна је статистички значајна разлика, између дефектолога и недефектолога у примени знаковног језика приликом објашњавања непознатих речи.

Дефектолози значајно више примењују знаковни језик, приликом објашњавања непознатих речи, на шта указује и добијени резултат ( $\chi^2 = 4,793$ ;  $p = 0,029$ ) и статистичка значајност на нивоу 0,01.

Табела бр.139 – Коришћење помоћи преводиоца за знаковни језик у раду са ученицима у односу на пол наставника

	Пол	да	%	не	%
Помоћ преводиоца знаковног језика-да/не	женски	1	1,9%	53	98,1%
	мушки	3	17,6%	14	82,4%
	Укупно	4	5,6%	67	94,4%

На питање, да ли користе помоћ преводиоца за знаковни језик у настави, 67 наставника је одговорило да никад не користи помоћ преводиоца. Три наставника то чине понекад. Један наставник увек користи помоћ преводиоца

53 наставника женског пола и 14 наставника мушког пола никад не користе помоћ преводиоца. Два наставника мушког пола и један наставник женског пола понекад користе помоћ преводиоца. Један наставник мушког пола увек користи помоћ преводиоца.

Табела бр. 140 – Помоћ преводиоца за знаковни језик у раду са ученицима у односу на радни стаж наставника

	Радни стаж	да	не	Укупно	$\chi^2$	p
Помоћ преводиоца знаковног језика-да/не	До 10 година	2	21	23	1,926	0,382
	Од 11 до 20	2	24	26		
	Више од 20	0	22	22		
	Укупно	4	67	71		

Од укупно 23 наставника који имају до 10 година радног стажа, 21 наставник никад не користи помоћ преводиоца, два наставника користе.

Од укупно 26 наставника који имају од 11 до 20 година радног стажа, 24 наставника никад не користи помоћ преводиоца, два наставника користе помоћ преводиоца.

Од 22 наставника који имају више од 20 година радног стажа, карактеристично је да ниједан наставник не користи помоћ преводиоца.

Резултати добијени Хи-квадрат анализом показују да радни стаж не утиче на то да ли наставници користе помоћ преводиоца за знаковни језик у раду са ученицима.



Табела бр. 141 – Помоћ преводиоца за знаковни језик у раду са ученицима у односу на занимање

	занимање	да	не	Укупно	$\chi^2$	р
Помоћ преводиоца знаковног језика –да/не	дефектолог	1	55	56	7,383	0,007**
	недефектолог	3	12	15		
	Укупно	4	67	71		

На питање да ли користе помоћ преводиоца за знаковни језик у настави, 1 дефектолог одговара потврдно. 55 дефектолога не користи помоћ преводиоца.

Од 15 наставника који нису по струци дефектолози, 12 наставника не користи помоћ преводиоца, три наставника користе помоћ.

При поређењу добијених одговора, добијена је статистичка значајност.

Резултати добијени Хи-квадрат анализом, показују да занимање утиче на то да ли се користи помоћ преводиоца за знаковни језик у раду са ученицима. Недефектолози чешће одговарају понекад. Добијена је статистичка значајност на нивоу 0,01.

Табела бр.142 - Учесталост коришћења знаковног језика у различитим предметима

Наставни предмети у којима се највише користи знаковни језик:	f	%
Сви предмети	34	47,9
Српски језик	18	25,4
Математика	15	21,1
Природне науке	4	5,6
Друштвене науке	2	2,8
Природа и друштво	8	11,3
Физичко васпитање	4	5,6
Стручни предмети	12	16,9

Највећи проценат наставника користи знаковни језик у свим предметима 47,9 %.

42,1 % наставника користи знаковни језик у појединачним предметима.

У оквиру појединачних предмета највише наставника користи знаковни језик у оквиру српског језика ( 25,4 %) и математике ( 21,1 %).

Наставници, знаковни језик користе често у оквиру стручних предмета- 16,9 %.

Наставници користе знаковни језик, у оквиру наставног предмета *природа и друштво* (11,3 %); у оквиру природних наука и наставног предмета *физичко васпитање* (5,6%).

Најмање наставника користи знаковни језик у друштвеним наукама (2,8%).

Табела бр.143 - Учесталост коришћења знаковног језика у различитим предметима у односу на пол

Наставни предмети у којима се највише користи знаковни језик:	f	Женски пол	Женски пол	Мушки пол	Мушки пол
Сви предмети	34	31	91,2%	3	8,8%
Српски језик	18	14	77,8%	4	22,2%
Математика	15	10	66,7%	5	33,3%
Природне науке	4	3	75,0%	1	25,0%
Друштвене науке	2	/	/	2	100%
Природа и друштво	8	6	75,0%	2	25,0%
Физичко васпитање	4	/	/	4	100%
Стручни предмети	12	8	66,7%	4	33,3%

Највећи проценат наставника женског пола користи знаковни језик у свим предметима 91, 2 %.

У оквиру појединачних предмета највише наставника женског пола користи знаковни језик у оквиру српског језика - 77, 8%.

За наставнике мушког пола специфично је да највише користе знаковни језик у оквиру друштвених наука и наставног предмета *физичко васпитање* – 100%.

Табела бр.144 – Учесталост коришћења знаковног језика у различитим предметима у односу на стаж наставника

Знаковни језик	Радни стаж	да	не	Укупно	$\chi^2$	р
Сви предмети	До 10	11	12	23	1,710	0,425
	Од 11 до 20	12	14	26		
	Више од 20	14	8	22		
	Укупно	37	34	71		
Математика	До 10	19	4	23	0,286	0,867
	Од 11 до 20	20	6	26		
	Више од 20	17	5	22		
	Укупно	56	15	71		
Српски	До 10	19	4	23	1,290	0,525
	Од 11 до 20	19	7	26		
	Више од 20	15	7	22		
	Укупно	53	18	71		
Природне науке	До 10	21	2	23	0,611	0,737
	Од 11 до 20	25	1	26		
	Више од 20	21	1	22		
	Укупно	67	4	71		
Друштвене науке	До 10	23	0	23	4,584	0,101
	Од 11 до 20	26	0	26		
	Више од 20	20	2	22		
	Укупно	69	2	71		
Природа и друштво	До 10	22	1	23	1,666	0,435
	Од 11 до 20	22	4	26		
	Више од 20	19	3	22		
	Укупно	63	8	71		
Стручни предмети	До 10	20	3	23	0,818	0,664
	Од 11 до 20	22	4	26		
	Више од 20	17	5	22		
	Укупно	59	12	71		
Физичко	До 10	20	3	23	3,976	0,137
	Од 11 до 20	26	0	26		
	Више од 20	21	1	22		
	Укупно	67	4	71		

Резултати добијени Хи-квадрат анализом показују да радни стаж наставника не утиче на учесталост коришћења знаковног језика у различитим предметима.

Табела бр. 145 – Учесталост коришћења знаковног језика у различитим предметима у односу на занимање

Знаковни језик	занимање	да	не	укупно	$\chi^2$	p
Сви предмети	дефектолог	25	31	56	5,927	0,015*
	недефектолог	12	3	15		
	Укупно	37	34	71		
Математика	дефектолог	45	11	56	0,350	0,554
	недефектолог	11	4	15		
	Укупно	56	15	71		
Српски	дефектолог	39	17	56	3,509	0,061
	недефектолог	14	1	15		
	Укупно	53	18	71		
Природне науке	дефектолог	54	2	56	2,121	0,145
	недефектолог	13	2	15		
	Укупно	67	4	71		
Друштвене науке	дефектолог	54	2	56	0,551	0,458
	недефектолог	15	0	15		
	Укупно	69	2	71		
Природа и друштво	дефектолог	49	7	56	0,403	0,526
	недефектолог	14	1	15		
	Укупно	63	8	71		
Стручни предмети	дефектолог	50	6	56	7,225	0,007**
	недефектолог	9	6	15		
	Укупно	59	12	71		
Физичко	дефектолог	55	1	56	7,383	0,007**
	недефектолог	12	3	15		
	Укупно	67	4	71		

Резултати добијени Хи-квадрат анализом указују да дефектолози значајно чешће користе знаковни језик у свим предметима, у односу на наставнике који нису по струци дефектолози. Добијена је статистичка значајност на нивоу 0,05.

Наставници који нису по струци дефектолози, користе чешће знаковни језик у оквиру физичког васпитања, као и у оквиру стручних предмета. Добијена је статистичка значајност на нивоу 0,01.

Добијени резултати указују да занимање не утиче на учесталост коришћења знаковног језика у другим наведеним предметима: српски језик, математика, у природним и друштвеним наукама.

Табела бр. 146 – Учесталост употребе знаковног језика ученика у комуникацији са другим особама и у настави- *одговори наставника*

	AS	SD	Min.	Max.
У комуникацији са директором	1,92	0,824	1	4
У комуникацији са педагогом	2,01	0,853	1	4
У комуникацији са психологом	1,89	0,82	1	4
У комуникацији са социјалним радником	1,89	0,854	1	4
На редовним часовима	1,52	0,673	1	3
На часу одељенске заједнице	1,49	0,606	1	3
У комуникацији са васпитачима	1,44	0,554	1	3
У комуникацији са родитељима	2,04	0,848	1	4
У комуникацији са другим ученицима	1,26	0,502	1	3

Наставници сматрају да глуви и наглуви ученици најчешће користе знаковни језик у комуникацији са другим ученицима. Просечна вредност датих одговора износи 1,26, стандардна девијација 0,50.

Знаковни језик, ученици често користе у комуникацији са васпитачима. Затим, на часу одељенске заједнице и на редовним часовима.

Ученици ређе користе знаковни језик у комуникацији са психологом, социјалним радником и директором.

Наставници сматрају да ученици најмање користе гест у комуникацији са родитељима и педагогом.

Добијени су и додатни одговори.

Наставници сматрају да ученици користе знаковни језик стално, у свим ситуацијама. Као и да ученици користе знаковни језик понекад, у контакту са гостима школе.

Табела бр. 147 - Учесталост употребе знаковног језика ученика у комуникацији са другим особама и у настави (одговори наставника у односу на пол )

	пол	N	Средњи ранг	$\chi^2$	p
У комуникацији са директором	женски	54	37,02	0,625	0,429
	мушки	17	32,76		
У комуникацији са педагогом	женски	54	37,56	1,449	0,229
	мушки	17	31,03		
У комуникацији са психологом	женски	54	37,41	1,188	0,276
	мушки	17	31,53		
У комуникацији са социјалним радником	женски	53	38,09	2,641	0,104
	мушки	17	29,35		
На редовним часовима	женски	54	36,06	0,002	0,963
	мушки	17	35,82		
На часу одељенске заједнице	женски	54	36,58	0,235	0,628
	мушки	17	34,15		
У комуникацији са васпитачима	женски	54	38,01	2,896	0,089
	мушки	17	29,62		
У комуникацији са родитељима	женски	53	35,9	0,479	0,489
	мушки	17	32,24		
У комуникацији са другим ученицима	женски	53	36,61	1,321	0,25
	мушки	17	31,75		

Резултати добијени Kruskal-Wallis тестом показују да одговори у односу на пол наставника, не утичу на коришћење знаковног језика ученика у комуникацији са другим особама (директором, педагогом, психологом, социјалним радником, са васпитачима, родитељима и другим ученицима); у настави (на редовним часовима и часу одељенске заједнице).

Табела бр. 148 - Учесталост употребе знаковног језика ученика у комуникацији са другим особама и у настави (одговори у односу на радни стаж наставника)

	Радни стаж	N	Средњи ранг	$\chi^2$	p
У комуникацији са директором	До 10	23	35,39	2,701	0,259
	Од 11 до 20	26	32,1		
	Више од 20	22	41,25		
У комуникацији са педагогом	До 10	23	34,98	3,276	0,194
	Од 11 до 20	26	31,87		
	Више од 20	22	41,95		
У комуникацији са психологом	До 10	23	33,43	2,402	0,301
	Од 11 до 20	26	33,77		
	Више од 20	22	41,32		
У комуникацији са социјалним радником	До 10	23	35,24	2,229	0,328
	Од 11 до 20	26	32,58		
	Више од 20	22	40,84		
На редовним часовима	До 10	23	34,17	3,416	0,181
	Од 11 до 20	26	32,65		
	Више од 20	22	41,86		
На часу одељенске заједнице	До 10	23	35,74	2,055	0,358
	Од 11 до 20	26	32,69		
	Више од 20	22	40,18		
У комуникацији са васпитачима	До 10	23	35,63	0,372	0,83
	Од 11 до 20	26	34,77		
	Више од 20	22	37,84		
У комуникацији са родитељима	До 10	23	41,39	5,277	0,071
	Од 11 до 20	26	28,94		
	Више од 20	22	35,52		
У комуникацији са другим ученицима	До 10	23	35,24	0,011	0,995
	Од 11 до 20	26	35,66		
	Више од 20	22	35,59		

Резултати добијени Kruskal-Wallis тестом показују да одговори у односу на радни стаж наставника, не утичу на коришћење знаковног језика ученика у комуникацији са другим особама.



Табела бр. 149 - Учесталост употребе знаковног језика ученика у комуникацији са другим особама и у настави (одговори наставника у односу занимање)

	занимање	N	Средњи ранг	$\chi^2$	p
У комуникацији са директором	дефектолог	56	37,91	2,585	0,108
	недефектолог	15	28,87		
	Укупно	71			
У комуникацији са педагогом	дефектолог	56	38,11	3,088	0,079
	недефектолог	15	28,13		
	Укупно	71			
У комуникацији са психологом	дефектолог	56	38,2	3,402	0,065
	недефектолог	15	27,8		
	Укупно	71			
У комуникацији са социјалним радником	дефектолог	56	38,09	3,095	0,079
	недефектолог	15	28,2		
	Укупно	71			
На редовним часовима	дефектолог	56	38,3	4,273	0,039
	недефектолог	15	27,4		
	Укупно	71			
На часу одељенске заједнице	дефектолог	56	38,36	4,512	0,034
	недефектолог	15	27,2		
	Укупно	71			
У комуникацији са васпитачима	дефектолог	56	38,04	3,493	0,062
	недефектолог	15	28,4		
	Укупно	71			
У комуникацији са родитељима	дефектолог	56	36,44	1,554	0,213
	недефектолог	15	29,36		
	Укупно	71			
У комуникацији са другим ученицима	дефектолог	56	36,45	1,039	0,308
	недефектолог	15	32,03		
	Укупно	71			

Резултати добијени Kruskal-Wallis тестом показују да одговори наставника у односу на занимање, не утичу на коришћење знаковног језика ученика у комуникацији са другим особама.

## 14. ЗАВРШНА РАЗМАТРАЊА

Ово истраживање је требало да пружи податке о функцији знаковног језичког израза у развоју језика глуве и наглуве деце.

Испитивали смо степен усвојености знаковног и говорног језичког израза код глуве и наглуве деце на предшколском и основношколском узрасту.

Глува деца која рано усвоје знаковни језик функционишу когнитивно, језички и социјално на нивоима који су развојно примерени и рано усвајање знаковног језика као првог језика подстиче усвајање и учење говорног језика.

Знаковни језик мора бити први усвојени језик (или један од прва два језика) код глуве деце. Знаковни језик омогућава глувом детету и његовим родитељима да од најранијег узраста у потпуности комуницирају.

Знаковни језик ће убрзати усвајање говорног језика, без обзира да ли се ради о његовом говорном или писаном модалитету.

Школски успех глувог детета и његови будући професионални успеси у великој мери зависе од добре овладаности говорним језиком, у његовом говорном или писаном модалитету (Grosjean, 2001).

Код глуве и наглуве деце заостаје језички и интелектуални развој. Услед тога долази до стварања оскудног вокабулара и тешкоћа у употреби и разумевању појмова.

Рад на развоју речника и 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 деноминирани, тј да дете нађе вербални израз и тако изрази своје мисли и потребе.

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

Глуво дете учећи сваку нову реч учи и њен гестовни знак, којим се означава тај појам, чиме богати свој знаковни речник. Фонд гестовних знакова се употпуњује, шири, богати, не само конкретним, већ и апстрактним појмовима, и гест постаје синоним за реч (Ковачевић, 2012).

Добијени резултати указују на важност функције знаковног језичког израза у развоју језика глуве и наглуве деце.

На почетку нашег истраживања, на основу општег циља и посебних циљева поставили смо одговарајуће задатке:

### **1. Утврдити степен усвојености знаковног и говорног језичког израза код глуве и наглуве деце предшколског узраста у односу на степен оштећења слуха и пол**

Анализа резултата у оквиру знаковног језичког израза у оквиру *пет лексичких области (породица, храна, занимања, путовања, кућа)*, указује на бољу усвојеност знаковног језичког израза у односу на говорни језички израз.

T – тестом, утврђена је статистичка значајност на нивоу 0,05 у области *путовања*.

Статистичка значајност на нивоу 0,01, постоји у областима *храна и пиће, занимања и кућа*. Деца су у наведеним областима постигла боље резултате у оквиру знаковног језика у односу на усмени говор. Разлика између ова два језичка израза, у области *породица* није значајна.

Корелација између знаковног језичког израза и говорног језичког израза, утврђена је у области *породица*,  $r = + 0,79$  ( статистичка значајност на нивоу 0,01), као и у области *храна и пиће*,  $r = + 0,64$  (статистички значајна повезаност на нивоу 0,05). Ове високе позитивне корелације указују да деца која имају развијенији знаковни језички израз, уједно имају развијенији и говорни језички израз. У оквиру других области (*занимања, путовања, кућа*), разлике се нису показале статистички значајним.

Поредили смо резултате деце предшколског узраста која имају кохлеарни имплант и слушне апарате. *Степен оштећења слуха делимично има утицаја на степен усвојености знаковног и говорног језичког израза.*

Резултати Kruskal-Wallis теста показују да су деца предшколског узраста са кохлеарним имплантом постигла боље резултате у оквиру говорног језичког израза у односу на децу која су користила слушне апарате.

Боља постигнућа у оквиру говорног језичког израза су остварена у оквиру лексичке области *породица и занимања*; статистичка значајност је на нивоу 0,05; и у оквиру лексичке области *путовања* статистичка значајност је на нивоу 0,01.

Резултати Kruskal –Wallis теста, указују да пол нема утицаја на постигнућа деце предшколског узраста у оквиру наведених пет лексичких области, у оквиру знаковног и говорног језичког израза.

При опису слике *Јесен у граду*, деца предшколског узраста су постигла боље резултате у оквиру оба језичка израза, у оквиру укупног броја употребљених речи и укупног броја различито употребљених речи, у односу на слику *Јесен у селу*.

T – тестом, утврђена је статистичка значајност на нивоу 0,01, поредећи укупан број речи и број различитих речи, које су деца употребила при опису слика у оквиру знаковног језика и говора.

Глува и наглува деца предшколског узраста употребила укупно већи број речи, као и већи број различитих речи, при опису слике *Јесен у граду*, у односу на слику *Јесен на селу*.

При опису слике *Јесен у граду*, остварена су боља постигнућа у оквиру знаковног језичког израза, у односу на говорни језички израз.

Уочена је једна статистички значајна корелација у поређењу два језичка израза у оквиру укупног броја употребљених речи, (на нивоу 0,05), при опису слике *Јесен у граду*.

Добијени резултат указује да су деца боље резултате остварила у оквиру знаковног језика.

Дати резултати указују на важност функције знаковног језичког израза у развоју језика глуве и наглуве деце.

Поредећи резултате деце предшколског узраста са кохлеарним имплантом и слушним апаратима, уочено је да нема статистички значајних разлика међу постигнућима деце при опису слике *Јесен у граду* и *Јесен у селу*, у оквиру знаковног и говорног језичког израза, у оквиру укупног и различитог броја речи.

Поредећи постигнућа глуве и наглуве деце деце предшколског узраста различитог пола, *при опису стимуланс слика*, уочено је једно одступање. *Пол има утицаја на степен усвојености знаковног и говорног израза, при опису једне стимулус слике, у оквиру различитог броја речи.*

При опису слике *Јесен у селу*, знаковним језиком и говором, у оквиру укупног и различитог броја речи, утврђено је да нема статистички значајних разлика.

При опису слике *Јесен у граду*, резултати Kruskal –Wallis теста, показују да су дечаци остварили боље резултате, у оквиру знаковног језичког израза, у оквиру различитог броја речи, у односу на девојчице ( $\chi^2=3955$ ;  $p=0,047$ ). Добијени резултат указује на статистички значајну разлику на нивоу 0,01.

Статистички значајних разлика нема, у оквиру знаковног језичког израза, у оквиру укупног броја речи. Као и у оквиру говорног језичког израза, у оквиру укупног и различитог броја речи.

При опису стимуланс 6 слика, у оквиру укупног броја речи, у оквиру знаковног и говорног израза, резултати добијени Т-тестом, указују на боља постигнућа у оквиру знаковног језика, при опису свих шест слика (статистички значајно на нивоу 0,01).

Статистички значајне корелације, између знаковног и говорног језичког израза уочене су при опису 1. и 6. слике, на нивоу 0,01. При опису 2. и 5. слике, на нивоу 0,05. Корелације између геста и говора, нису значајне при опису 3. и 4. слике.

Поредећи резултате деце предшколског узраста са кохлеарним имплантом и слушним апаратима, уочено је да нема статистички значајних разлика међу постигнућима деце *при опису 6 слика*, у оквиру знаковног језичког израза. Деца предшколског узраста са кохлеарним имплантом, постигла су боља постигнућа у оквиру говорног језичког израза, при опису 1., 2., 4. и 6. слике. На добијени резултат указује статистичка значајност на нивоу 0,05.

Поредећи постигнућа деце предшколског узраста различитог пола, *при опису 6 слика*, у оквиру укупног броја речи, уочено је да нема статистички значајних разлика.

На *Тесту за испитивање способности описивања слика*, постигнућа деце предшколског узраста су боља у оквиру знаковног израза у односу на говорни израз.

На добијене резултате указује статистички значајна повезаност на нивоу 0,01, при опису друге, четврте и пете слике; као и статистички значајна

повезаност на нивоу 0,05, при опису прве слике. При поређењу резултата у оквиру треће и шесте слике, нису добијене статистички значајне разлике.

Поредећи резултате деце предшколског узраста са кохлеарним имплантом и слушним апаратима, *Тесту за испитивање способности описивања слика*, у оквиру знаковног израза уочено је да су деца која су имала слушне апарате остварила боља постигнућа од деце са кохлеарним имплантом. Хи-квадрат анализом добијена је статистичка значајност на нивоу 0,05, само при опису пете слике.

У оквиру говорног израза, боља постигнућа су остварила деца са кохлеарним имплантом. Хи-квадрат анализом добијене су статистички значајне разлике на нивоу 0,05, при опису друге и треће слике.

Поредећи постигнућа деце предшколског узраста различитог пола, на *Тесту за испитивање способности описивања слика*, уочено је да нема статистички значајних разлика.

## **2. Утврдити степен усвојености знаковног и говорног језичког израза у односу на степен оштећења слуха глуве и наглуве деце основношколског узраста**

На *Речничком тесту*, поредили смо резултате ученика са кохлеарним имплантом и различитим степеном оштећења слуха (умерено тешким, тешким, веома тешким и тоталним оштећењем слуха). Ученици са умерено тешким оштећењем слуха остварили су најбоља постигнућа. Најслабија постигнућа остварили су ученици са кохлеарним имплантом.

Резултати Kruskal-Wallis теста указују да нису остварене статистички значајне разлике, при поређењу постигнућа ученика са кохлеарним имплантом, и са слушним апаратима који су имали умерено тешко, тешко, веома тешко и тотално оштећење слуха.

Анализирајући резултате ученика на *Речничком тесту*, дошли смо до закључка да степен оштећења слуха нема утицаја на степен усвојености знаковног и говорног језичког израза код ученика од I до VIII разреда.

*При опису слике Јесен у граду*, у оквиру знаковног језичког израза, у оквиру укупног броја речи, најбоља постигнућа су остварили ученици са умерено тешким оштећењем слуха, најслабија постигнућа ученици са тоталним оштећењем слуха.

У оквиру различитог броја речи, најслабија постигнућа су остварили ученици са тешким оштећењем слуха.

*При опису слике Јесен у граду, у оквиру говорног језичког израза, у оквиру укупног броја речи, најбоља постигнућа су остварили ученици са умерено тешким оштећењем слуха, најслабија постигнућа ученици са тоталним оштећењем слуха. У оквиру различитог броја речи, најслабија постигнућа су остварили ученици са кохлеарним имплантом.*

*При опису слике Јесен у селу, у оквиру знаковног језичког израза, у оквиру укупног и различитог броја речи, најбоља постигнућа су остварили ученици са умерено тешким оштећењем слуха, најслабија постигнућа ученици са тешким оштећењем слуха.*

*При опису слике Јесен у селу, у оквиру говорног језичког израза, у оквиру укупног броја речи, најбоља постигнућа су остварили ученици са умерено тешким оштећењем слуха, најслабија постигнућа ученици са тоталним оштећењем слуха. У оквиру различитог броја речи, најслабија постигнућа су остварили ученици са кохлеарним имплантом.*

При поређењу постигнућа ученика са различитим оштећењем слуха нису добијене статистички значајне разлике.

Резултати Kruskal -Wallis теста указују да нема статистички значајних разлика међу постигнућима ученика основношколског узраста, различитог оштећења слуха при опису слике *Јесен у граду* и *Јесен у селу*, у оквиру знаковног и говорног језичког израза, у оквиру укупног и различитог броја речи.

*При опису 6 слика, у оквиру знаковног језичког израза, у оквиру укупног броја употребљених речи, ученици млађег основношколског узраста, од I до IV разреда, са умерено тешким оштећењем слуха су имали најбоље резултате.*

Најслабије резултате су имали ученици са кохлерним имплантом при опису друге, треће и пете слике. При опису прве, четврте и шесте слике, најслабија постигнућа су имали ученици са тешким оштећењем слуха.

*При опису 6 слика, у оквиру говорног језичког израза, у оквиру укупног броја употребљених речи, ученици са умерено тешким оштећењем слуха су имали најбоље резултате.*

Најслабије резултате су имали ученици са кохлерним имплантом при опису друге, треће, четврте, пете и шесте слике. При опису прве слике, најслабија постигнућа су имали ученици са веома тешким оштећењем слуха.

Kruskal – Wallis тест је показао да нема статистички значајних разлика, при поређењу резултата ученика основношколског узраста, различитог оштећења слуха при опису 6 слика, у оквиру знаковног и говорног језичког израза, у оквиру укупног броја речи.

На *Тесту за испитивање способности описивања слика*, у оквиру *знаковног и говорног језичког израза*, најбоље резултате су остварили ученици млађег основношколског узраста, од I до IV разреда, са умерено тешким оштећењем слуха, најслабија постигнућа ученици са кохлеарним имплантом.

На *Тесту за испитивање способности описивања слика*, нису добијене статистички значајне разлике, поређењем резултата ученика различитог оштећења слуха у оквиру знаковног и говорног језичког израза.

У оквиру *десет лексичких области*, ученици основношколског узраста са умереним оштећењем слуха су остварили најбоља постигнућа, ученици са кохлеарним имплантом, најслабија постигнућа. Ова постигнућа су остварена у оквиру области: *Време, Кућа, Путовања, Менталне активности, Комуникација, Образовање, Емоције, Религија*.

У оквиру лексичке области *Породица* најбоља постигнућа су остварили ученици са тоталним оштећењем слуха, најслабија постигнућа ученици са кохлеарним имплантом.

У оквиру лексичке области *Занимања* најбоља постигнућа су остварили ученици са умерено тешким и тоталним оштећењем слуха, најслабија постигнућа ученици са кохлеарним имплантом.

Резултати Kruskal-Wallis теста показују да при поређењу постигнућа ученика са кохлеарним имплантом, и са слушним апаратима који су имали умерено тешко, тешко, веома тешко и тотално оштећење слуха у оквиру лексичких области: *породица, време, занимања, кућа, путовања, менталне активности, комуникација, образовање, емоције, религија* нису остварене статистички значајне разлике.



Добијени резултати на *Речничком тесту*, при опису слика *Јесен у граду* и *Јесен у селу*, при опису 6 слика, на *Тесту за испитивање способности описивања слика*, у оквиру десет лексичких области, указују да степен оштећења слуха не утиче на степен усвојености знаковног и говорног језичког израза.

### **3. Утврдити степен усвојености знаковног и говорног језичког израза у односу на узраст глуве и наглуве деце основношколског узраста**

На *Речничком тесту*, резултати добијени применом Kruskal-Wallis теста указују на статистички значајне разлике, на нивоу 0,01, добијене поређењем постигнућа глувих и наглувих ученика по разредима. Просечна вредност правилно решених задатака, најмања је код ученика I разреда, а највећа код ученика VIII разреда. Успешност се повећава са узрастом.

При опису слика *Јесен у граду* и *Јесен у селу*, у оквиру знаковног и говорног језичког израза, укупног и различитог броја употребљених речи, постигнућа расту са узрастом; што показују вредности хи-квадрата и статистичка значајност на нивоу 0,01.

Најмањи број укупно и различито употребљених речи имају ученици I разреда, а највећи број укупно употребљених речи ученици VII и VIII разреда.

При опису слике *Јесен у граду* деца основношколског узраста су постигла боље резултате у оквиру оба језичка израза, у оквиру укупног броја употребљених речи и укупног броја различито употребљених речи, у односу на слику *Јесен у селу*.

Бољи резултати су остварени у оквиру знаковног језичког израза у односу на говорни ( $p=0,01$ ).

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

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

При опису 6 слика, у оквиру укупног броја употребљених речи, ученици млађег основношколског узраста, од I до IV разреда, су у просеку употребили већи број речи при описивању 6 слика знаковним језиком у односу на говор.

T-тестом, утврђена је статистичка значајност на нивоу 0,01, што указује на боља постигнућа у оквиру знаковног језичког израза.

Глуви и наглуви ученици млађег основношколског узраста остварили су боље резултате при опису 6 слика, у оквиру знаковног језичког израза.

*При опису 6 слика, гестом*, анализа Kruskal – Wallis тестом је показала да су разлике између постигнућа ученика од I до IV разреда, изражене само на петој слици.

На добијени резултат указује статистичка значајност на нивоу 0,05.

*При опису 6 слика, говором*, при поређењу постигнућа ученика од I до IV разреда, разлике су израженије. Скорови расту са узрастом.

Статистичка значајност је изражена при опису прве и друге слике на нивоу 0,05. При опису треће, четврте и пете слике статистичка значајност је на нивоу 0,01.

Добијени резултати указују да се говорни израз развија са узрастом.

На *Тесту за испитивање способности описивања слика*, ученици од I до IV разреда, су остварили боље резултате у оквиру знаковног израза у односу на говорни.

T-тестом, утврђена је статистичка значајност на нивоу 0,01, што указује на боља постигнућа у оквиру знаковног језичког израза у односу на говорни.

Корелације које су добијене поређењем знаковног и говорног језичког израза су високе и значајне су на нивоу 0,01.

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

На *Тесту за испитивање способности описивања слика*, у оквиру знаковног језичког израза, најбоље резултате су остварили ученици IV разреда, најслабије резултате ученици I разреда.

Анализа Kruskal – Wallis тестом је показала да су разлике између постигнућа ученика од I до IV разреда, изражене на трећој и шестој слици, при опису знаковним језиком. На добијени резултат указује хи-квадрат анализа и добијене статистичке значајности на нивоу 0,01.

На *Тесту за испитивање способности описивања слика говором*, разлике су израженије. При опису прве, друге, треће, четврте и шесте слике, хи – квадрат

анализа указује на статистичка значајност на нивоу 0,01. При опису пете слике поређењем средњих рангова добијена је значајност на нивоу 0,05.

Добијени резултати указују да узраст утиче на развијање и усвојеност говорног језичког израза.

У оквиру *десет лексичких области*, глуви и наглуви ученици основношколског узраста најбоље резултате су остварили у лексичким областима *Време и Породица*. Следе: *Кућа; Путовања; Занимања; Образовање; Комуникација; Религија ; Емоције*.

Најслабија постигнућа ученици су остварили у оквиру лексичке области *Менталне активности*.

Примена Kruskal-Wallis теста, показала је разлике у просечним вредностима правилно решених задатака глувих и наглувих ученика по разредима, у оквиру лексичке области. Хи-квадрат тестом је одређена значајност разлика између средњих рангова. Добијене статистичке значајности су на нивоу 0,01.

Најбоље резултате су остварили ученици VIII разреда у оквиру свих лексичких области. Најслабија постигнућа, ученици I разреда.

Добијени резултати на *Речничком тесту*, при опису слика *Јесен у граду и Јесен у селу*, при опису 6 слика, на *Тесту за испитивање способности описивања слика*, у оквиру *десет лексичких области*, указују да узраст утиче на степен усвојености знаковног и говорног језичког израза.

#### **4. Утврдити степен усвојености знаковног и говорног језичког израза у односу на пол глуве и наглуве деце основношколског узраста**

На *Речничком тесту*, анализирајући постигнућа ученика различитих разреда, путем Једносмерне анализе варијансе (АНОВА) утврђено је да нема статистички значајних разлика између постигнућа дечака и девојчица.

При поређењу постигнућа ученика различитог пола, *при опису слика Јесен у граду и Јесен у селу* у оквиру знаковног и говорног језичког израза, нису остварене статистички значајне разлике, у оквиру укупног и различитог броја речи.

При опису 6 слика, при поређењу постигнућа ученика различитог пола, у оквиру знаковног и говорног израза нису остварене статистички значајне разлике, у оквиру укупног броја речи.

На Тесту за испитивање способности описивања слика, нису добијене статистички значајне разлике, поређењем резултата ученика различитог пола у оквиру знаковног и говорног израза.

У оквиру десет лексичких области, при поређењу постигнућа глувих и наглувих ученика различитог пола, нису остварене статистички значајне разлике.

Добијени резултати на Речничком тесту, при опису слика *Јесен у граду* и *Јесен у селу*, при опису 6 слика, на Тесту за испитивање способности описивања слика, у оквиру десет лексичких области, указују да пол не утиче на степен усвојености знаковног и говорног језичког израза.

##### **5. Утврдити степен усвојености знаковног и говорног језичког израза у односу на успех из матерњег језика глуве и наглуве деце основношколског узраста**

На Речничком тесту, резултати Kruskal-Wallis теста показују да су најслабија постигнућа ученика који су постигли довољан и добар успех из матерњег језика. Најбоље резултате на Речничком тесту су остварили ученици који имају одличну оцену из матерњег језика. Добијени резултати показују да са оценом из матерњег језика, расте и просечна вредност постигнућа на речничком тесту. Статистичка значајност је на нивоу 0,01.

При опису слике *Јесен у граду, гестом*, у оквиру укупног броја употребљених речи, најбоље резултате су остварили одлични ученици, најслабије довољни и добри ученици (статистичка значајност на нивоу 0,05). У оквиру различитог броја речи, статистичка значајност је на нивоу 0,01. У оквиру, описа слике, говором, постигнућа расту са оценом из српског језика, у оквиру укупног и различитог броја речи, на шта указује статистичка значајност на нивоу 0,01.

При опису слике *Јесен у селу*, у оквиру знаковног и говорног израза, укупног и различитог броја употребљених речи, постигнућа расту са оценом из српског језика, на шта указује статистичка значајност на нивоу 0,01.

При опису 6 слика, знаковним језичким изразом, у оквиру укупног броја речи, при поређењу постигнућа ученика од I до IV разреда, са довољном и добром

оценом, врлодобром оценом и одличном оценом из српског језика, нису добијене статистички значајне разлике.

У оквиру говорног језичког израза, у оквиру укупног броја речи, при поређењу постигнућа ученика од I до IV разреда, разлике су израженије. При опису друге, треће, четврте и пете слике статистичка значајност је на нивоу 0,05. Добијени резултати указују да се говорни израз развија са узрастом.

Оцена из српског језика утиче на постигнућа ученика при опису друге, четврте и пете слике. При опису прве и шесте слике нису добијене статистички значајне разлике између ученика са различитом оценом из српског језика.

На *Тесту за испитивање способности описивања слика*, при поређењу постигнућа ученика од I до IV разреда, у односу на оцену из српског језика, нису добијене статистички значајне разлике, у оквиру знаковног језичког израза.

У оквиру говорног језичког израза, разлике су израженије. При опису прве, друге, четврте и шесте слике статистичка значајност је на нивоу 0,05. При опису пете слике добијена је статистичка значајност на нивоу 0,01. При опису треће слике, није добијена статистичка значајност.

Добијени резултати указују да се говорни израз развија са узрастом.

Оцена из српског језика утиче на постигнућа ученика при опису прве, друге, четврте, пете и шесте слике.

У оквиру *десет лексичких области*, примена Kruskal-Wallis теста, показала је разлике у просечним вредностима правилно решених задатака глувих и наглувих ученика, у односу на оцену из српског језика.

На добијене резултате указују статистичке значајности на нивоу 0,05 у областима *Породица, Време*; и статистичке значајности на нивоу 0,01 у областима: *Занимања, Кућа, Путовања, Менталне активности, Комуникација, Образовање, Емоције, Религија*.

Поредећи постигнућа ученика, најслабије резултате су остварили довољни и добри ученици, следе врлодобри; најбоље резултате су остварили ученици са одличном оценом из српског језика.

Добијени резултати на *Речничком тесту*, при опису слика *Јесен у граду и Јесен у селу*, при опису 6 слика, на *Тесту за испитивање способности описивања*

слика, у оквиру десет лексичких области, указују да оцена делимично утиче на степен усвојености знаковног и говорног језичког израза.

**6. Извршити квалитативну и квантитативну анализу речи (укупно речи, укупно према врстама речи, различито употребљене речи) у оквиру знаковног и говорног језичког израза, глуве и наглуве деце предшколског и основношколског узраста**

Табела бр. 150 – Број речи који су глува и наглува деца предшколског узраста употребила

у оквиру лексичких области: *породица, храна и пиће, занимања, путовања, кућа*  
у оквиру знаковног и говорног језичког израза

породица		храна и пиће		занимања		путовања		кућа		укупно	
гест	говор	гест	говор	гест	говор	гест	говор	гест	говор	гест	говор
83	75	154	81	53	9	72	45	61	28	423	238
7,54	6,82	14	7,36	4,82	0,82	6,55	4,09	5,54	2,54	38,45	21,63

Глува и наглува деца предшколског узраста су у оквиру пет лексичких области, употребила укупно 423 речи у оквиру знаковног језичког израза, у просеку 38,45 речи.

У оквиру говорног језичког израза, укупно су употребили 238 речи, у просеку 21,63.

Деца предшколског узраста са кохлеарним имплантом и слушним апаратима, највише речи су употребила у оквиру лексичке области *Храна и пиће*, у оквиру знаковног језичког израза – укупан број речи је 154, у просеку 14; у оквиру говорног језичког израза 81, у просеку 7,36.

Знатно мањи број речи је употребљен у оквиру лексичких области: *Породица, Путовања, Кућа*.

Најмањи број речи је употребљен у оквиру лексичке области *Занимања*. У оквиру знаковног језичког израза – укупан број речи је 53, у просеку 4,82.

У оквиру говорног језичког израза – укупан број речи је 9, у просеку 0,82.

Kristal (1996) описује садржај првог вокабулара.

Мала деца говоре о ономе што се догађа око њих – о овде и сада – и брзо граде вокабулар у оквиру неколико семантичких поља.

*Људи* - рођаци и кућни посетиоци ( тата, баба, човек, поштар, деда). *Радње, начин на који се ствари крећу* (дати, скочити, пољубити, отишао) и *рутинске активности у деџем дому* (па-па, здраво). *Храна, време за оброке, као и производи* (ручак, млеко, сок, пиће, јабука). *Делови тела*-обично се прво уче речи које описују лице (уста, нос), а потом остале делове тела (прсти, руке) и телесне функције. *Одећа* – све што се облачи и ставља на тело (пелена, ципела, капут). *Животиње* – било да су стварне, на сликама или на ТВ (куца, маца, коњ, лав ). *Возила* –објекти и звукови које испуштају (ауто,ту-ту,бррм). *Играчке и игре*(лопта, коцка, књига, лутка, жмурке). *Објекти у кући* - све што је у вези са свакодневном рутином (чаша, кашика, четка, сат, светло). *Локације*- неколико општих речи (тамо, гледати, унутра, горе). *Друштвене речи* – гласовне реакције (аха, да, не, хвала). *Дескриптивне речи* – први придеви (леп, велики). *Ситуационе речи* – неколико "показних" речи (деикса)- (тај, мој, они).

Anderson, Reilly (2002) су испитивали усвајање знаковног и говорног језика у обимној лонгитудиналној студији, која је обухватила 110 глуве деце, чији су родитељи глуви, пореклом из 16 различитих држава у САД. Истраживања наведених аутора указују, да глува деца усвајају знаковни језик у природном окружењу, на исти начин као што чујућа деца усвајају говорни језик.

Истраживање није било фокусирано само на број речи (знакова) које глува деца стичу у одређеним годинама, већ и на садржај тих речи. Anderson, Reilly (2002), указују да је евидентно да је од 18 до 23 месеца, продуктивни вокабулар (знакова или речи) глуве и чујуће деце, када се пореди, мање више исти (Meier, Newport, 1990; Anderson, Reilly, 2002; Van Staden, Badenhorst, Ridge, 2009).

Anderson, Reilly (2002), наводе редом листу првих 35 речи- знакова, у ASL-у (American Sign Language) и енглеском говорном језику, које глува и чујућа деца продукују.

Anderson, Reilly (2002), цитирају листу које су у свом истраживању добили, Fenson, Dale, Reznick, Bates, Thal, Pethick (1994).

Првих 7 речи, односно знакова-гестова, на листи од 35 речи у ASL-у и енглеском говорном језику су исте (тата, мама, здраво, лопта, беба, не, ципела). (Fenson, Dale, Reznick, Bates, Thal, Pethick, 1994, према Anderson, Reilly, 2002).

На листи наведених аутора, следе знаци-гестови које су глува деца усвојила, у ASL-у ( млеко; *колач*; мачка; *пас*; још; једе/храна; пије; *птица*; *крекер*; *банана*; пелена; баба; зец; плесак; готово; крава; капа; коњ; *књига*; знаци-гестови који означавају имена/укључујући дететово сопствено име; *патка*; плаче; када/пере; риба; дрво; пољубац; спава; киша).

На листи наведених аутора, у енглеском говорном језику, чујућа деца усвојила су следеће речи ( флаша; *колач*; маца; *пас*; ух-ах; око; нос; *птица*; *крекер*; *банана*; сок; ћао; *бее-бее*; муу; јао; ав; њам-њам; балон; *књига*; када; *патка*; жмурке; на-на/лаку ноћ; ауто; сир; бррм ; кључеви; јабука ).

Листа првих речи, односно гестова-знакова које деца усвајају, указује на веома велике сличности између раних лексичких садржаја глуве и чујуће деце.

Први знаци-гестови глуве деце су семантички слични првим речима које продукују чујућа деца (Ferjan Ramirez, Lieberman, Mayberry, 2011).

Први знаковни речник глуве деце и говорни речник чујуће деце, карактерише употреба именица, посебно имена људи, животиња и хране. Специфично је да се код чујуће деце јавља ономотопеја (звучи којима се опонашају животиње, возила или одређене радње као што су храњење и спавање) који нису карактеристични за речник глуве деце у развоју (Anderson, 2006).

Карактеристично је да се називи делова тела (*нос*, *око*) јављају само у говорном речнику. У знаковном речнику гестови-знаци, за делове тела не постоје. Најчешће се у знаковном језику, само показује део тела, који се именује.

Поред, првих седам наведених речи, истим редом у ASL-у и енглеском говорном језику, јављају се именице: колач, пас, птица, крекер, банана, патка (Fenson, Dale, Reznick, Bates, Thal, Pethick, 1994, према Anderson, Reilly, 2002).

Именице се генерално лакше уче од глагола (Bornstein, 2005; Maguire, Hirsh-Pasek, Golinkoff, 2006). Именице имају тенденцију да се јављају пре глагола и да доминирају у раном дечјем енглеском говорном речнику (Gentner, 1982; Fenson et al., 1994; McDonough, Song, Hirsh-Pasek, Golinkoff, Lannon, 2011).



Анализом резултата које смо добили код деце предшколског узраста у оквиру пет лексичких области (*породица; храна и пиће; занимања; путовања; кућа*), можемо закључити да је већи број речи употребљен у оквиру знаковног језичког израза у односу на говорни израз.

Знаковни речник деце предшколског узраста је развијенији и садржајнији у односу на говорни речник.

Постоје велике индивидуалне разлике у броју употребљених речи, у оквиру различитих лексичких области.

Добијени резултати код деце предшколског узраста, указују на то да се број употребљених речи разликује код сваке од пет испитиваних области.

У оквиру знаковног и говорног начина изражавања, деца су највећи број речи дала у оквиру лексичке области *Храна и пиће*.

У анализи добијених речи у области *Храна и пиће* могле би се правити следеће дистинкције *храна–пиће, слаткиши, воће, поврће, припремљени прехранбени артикли или јела као хлеб и сл.*

Истраживање Ковачевић-Гавриловић, Митић (2004), потврђује добијене резултате. Аутори су испитивали специфичности лексичке развијености деце предшколског узраста уредног говорно-језичког статуса. Резултати истраживања указују да деца најчешће именују делове тела, игре и играчке, храну и пиће.

Smith (2000), према Fagan, Pisoni (2010) истиче да деца очуваног слуха најраније усвоје и продукују бројне именице које означавају животиње и храну. Деца ретко користе именице које означавају занимања људи (нпр. ватрогасац).

Добијени закључци су потврђени резултатима истраживања, Ковачевић (2005а) у испитивању лексичке спремности глуве и наглуве деце у оквиру различитих лексичких области.

Најфреквентније речи у знаковном и говорном изразу, у оквиру лексичке области *Храна и пиће* су: *месо, јаја, хлеб, со, сир*; од воћа: *јабука, лимун, грозђе, банана, јагода*; од поврћа: *кромпир, паприка, лук*; од пића: *вода, млеко, сок*; од слаткиша: *чоколада и бонбона*.

Одређене речи су дате само у оквиру знаковног начина изражавања: *вириле, јогурт, грозђе, поморанџа, паприка, шаргарепа, крушка, шећер, салама, џем, чоколада, бонбона, кисела вода, кафа*.

С обзиром да су слике коришћене као подстицај, карактеристично је да је мали број појмова неадекватно перципиран: кифла-банана; чај у кутији на којој је апликација цвећа (*цвет*).

Најмањи број речи глува и наглува деца су дала у оквиру лексичке области *Занимања*. Уочљива је велика разлика између добијеног знаковног (53 речи) и говорног речника ( 9 речи).

Добијени резултати показују, као и резултати у истраживању Мауберги, (2002) да је глувој деци усвајање и учење говорног језика веома тешко и да захтева изузетан напор глувог детета и његових родитеља (Antia, Levine, 2001, према Hermans, Knoors, Ormel, Verhoeven, 2008 b).

Goldin-Meadow, Мауберги (2001) наводе кључне елементе усвајања и учења језика код глуве деце: рана детекција оштећења слуха, рано укључивање у образовни систем као и рани контакт са флуентним корисницима знаковног језика.

Ross, Storbeck, Wemmer (2004), наводе резултате истраживања Sainsbury, Loyd-Evans (1986), који показују да чујући трогодишњаци имају усвојен говорни речник који обухвата у просеку између 1000 и 2000 речи. У студији наведених аутора глуви петогодишњаци су имали говорни речник који је обухватио мање од 29 речи.

Резултати које наводе Lach, Ling, Ling, Ingram (1970) према Мауберги (2002), у току ране интервенције, током интензивног учења говорног језика, у оквиру периода од 15 месеци, глуво дете од 30 месеци, могло је да научи само једну реч током месец дана.

Easterbrooks, Baker (2002), сматрају да иако се код неке глуве деце чујућих родитеља прва реч јавља у истом узрасту као и код чујуће деце, глува деца заостају у богаћењу речника за својим чујућим вршњацима.

Уочене су извесне разлике у појединим лексичким областима, у односу на укупан број речи и различите начине изражавања код деце предшколског узраста.

Добијени резултати су потврђени резултатима добијеним у истраживању, Ковачевић, Исаковић, Димић (2010а, 2010б); Dimić, Kovačević, Isaković (2011), у ком је испитивана дефицитарност знаковног и говорног језичког израза и степен лексичке спремности глуве и наглуве деце предшколског узраста.

Разлике у појединим лексичким областима и знаковном и говорном начину изражавања код глуве и наглуве деце, уочене су у истраживањима Ковачевић (2005а); Димић, Исаковић, Ковачевић (2004); Đimić, Kovačević, Isaković (2007).

Квалитативном анализом у оквиру *пет лексичких области: Породица, Храна и пиће, Занимања, Путовања и Кућа* код глуве и наглуве деце предшколског узраста, добијени су најфреквентнији појмови, као и специфични и неадекватни одговори..

Најфреквентније речи у оквиру лексичке области *Породица* су: *мама, тата, баба, деда, бата, сека, беба*.

У оквиру лексичке области *Породица*, један појам је неадекватно употребљен: *нас*.

Сви појмови су дати у знаковном и говорном језичком изразу.

У оквиру лексичке области *Путовања*, најфреквентније речи су: *ауто, авион, аутобус, брод, воз*.

Појмови који су дати само у знаковном језичком изразу су: *хеликоптер* и *кајак*.

Неадекватно употребљени појмови су: *балон, ракета* и *птица*.

У оквиру лексичке области *Кућа* дат је велики број неадекватних или специфичних одговора од стране глуве и наглуве деце предшколског узраста.

Најфреквентније речи у оквиру лексичке области *Кућа* су: *прозор, врата, сто, соба, кров*.

Речи *прозор, врата* се као по правилу, налазе на првом односно другом месту на листама свих испитаника.

Појмови који су дати само у знаковном језичком изразу су: *кухиња, купатило, телевизор, тераса, квака, степенице, ограда*.

Неадекватни одговори су: *спаваћа соба- спава соба; купатило-купава; вода купа; кухиња – вода једе; кров- црвено;*

Специфичност одговора деце предшколског узраста у оквиру ове лексичке области је навођење радњи које се одвијају у одређеним просторијама у кући.

На пример: *спаваћа соба – спава; купатило- купа; кухиња- пере; дневна соба- гледа;* Одговори су дати у знаковном и говорном језичком изразу.

Специфични одговори су: *степенице- горе; фотеља – седи;*

Двоје деце је употребило појам *поштанско сандуче* у знаковном језичком изразу.

Једно дете са кохлеарним имплантом је користило за одређене појмове ономатопеју. Уз изговор је коришћен и знак-гест. На пример: када- *ишии, ссс*; веш машина – *буу,буу*; шпорет- *ишии*.

Постоји и одређен број појмова који су неадекватно употребљени и које су глува и наглува деца предшколског узраста везали за *кућу и делове куће*: *пут, трава, мама, дрво, дим, сека,зец, мачка*.

У оквиру лексичке области *Занимања* употребљен је најмањи број речи.

Најфреквентније речи су: *молер, зидар, кувар, фризер*.

У овој области је дат велики број речи у оквиру знаковног језика.

Речи које су дате само у знаковном језичком изразу су: *полицајац, ватрогасац, певачица, сликарка, кројачица, возач, пекар*.

Специфично је што су поједина деца са кохлеарним имплантом именовала појмове у знаку -гесту, уз изговор реченица.

На пример: кројачица (појам дат у знаку - гесту) уз изговор *мама ишије*; певачица- *тета пева*; возач -*тата вози*; сликарка- *тета слика*; фризер- *бата ишии*; столар – *бата сече дрво*; обућар – *деда поправи ципеле*.

Дати одговори су карактеристични за поједину децу са кохлеарним имплантом, код којих је развијенији говорни језички израз.

Дати су и специфични и неадекватни одговори, у зависности како су деца перципирала слике.

Одговоре су давала и деца са слушним апаратима и кохлеарно имплантирана деца, у знаковном и говорном језичком изразу.

На пример: столар – *јак-дрва*; пекар – *једем, шпорет, хлеб*; кројачица – *жена-мајца*; *мама учи панталоне*; учитељица – *тета 5+5*; писац – *сека гледа компјутер*; ватрогасац- *sss,ишии, вода*; столар – *тата –rrr*; ватрогасац – *опасно, тата, ватра, вода*; полицајац- *тата затвор*; певачица- *aaa-баба*; пекар – *руча, риба, тата*; златар- *око боли*; кувар- *чика пасуљ*; глумица-*мајмун*.

Развој целокупне личности глувог детета (емоционални, социјални и когнитивни развој), у великој мери је одређен аудитивном депривацијом и тешкоћама у усвајању језика. Услед тога долази до тешкоћа у употреби и разумевању појмова.

Појмови су производ / резултат мишљења које зависи од тачности и прецизности поимања – схватања речи а речи су озвучени симболи тога. Развитак појмова предшколског детета повезан је са развитком речника и то најчешће: од конкретног ка апстрактном, од нејасног ка јасном, од непрецизног до прецизног, од општег ка посебном – специфичном. Дете може (имати) и погрешне појмове због погрешне информације које је добило, погрешно схваћене речи, погрешног расуђивања, живе маште, ограниченог искуства, итд.

Глува и наглува деца предшколског узраста стичу појмове непосредним посматрањем предмета и појава. Глува и наглува деца уче да посматрају ствари, да опажају промене које се дешавају, анализирају, упоређују, налазе заједничко и различито, памте својства и квалитете предмета и користе их у игри.

Код деце предшколског узраста, посебно је важно развијање одређених појмова и категорија речи које се јављају при том као што су: појам о боји; облику и особинама; појам простора; појам о себи; појам о времену; појам о броју и количинама, и други појмови. Ту се ради о опажањима, стварању појма и категоријама речи којима се то изражава, односно врстама речи којим се појам све може изразити.

Учествујући у низу самосталних, усмерених и комбинованих активности у свим подручјима васпитно – образовног рада, глува и наглува деца контактирају са играчкама, очигледним средствима и другим предметима и објектима, и уче њихова имена, увиђају сличности и разлике међу њима односно сазнају њихова својства и акумулирају прва искуства са околином.

Потребно је првенствено показати глувом детету како се одређена реч користи у говору и упутити га на њену свакодневну употребу у говору, јер је то први ниво сазнавања речи. Са развојем говора појмови се све више обогаћују, постају универзалнији и опште прихваћени.

Табела бр. 151 - Врсте речи које су глува и наглува деца предшколског узраста употребила при опису слике *Јесен у граду* у оквиру знаковног и говорног језичког израза

<i>Јесен у граду</i>	знаковни језички израз		говорни језички израз	
	укупно речи	различите речи	укупно речи	различите речи
<b>именице</b>	433	264	265	130
<b>глаголи</b>	161	118	68	51
<b>заменице</b>	2	2	2	2
<b>придеви</b>	26	22	11	9
<b>бројеви</b>	2	2	2	2
<b>прилози</b>	14	13	11	10
<b>предлози</b>	2	2	2	2
<b>речце</b>	1	1	1	1
<b>везници</b>	/	/	/	/
<b>узвици</b>	26	10	24	9
<b>укупно</b>	667	434	386	216
<b>просек</b>	66,7	43,4	38,6	21,6

При опису слике *Јесен у граду*, деца предшколског узраста са кохлеарним имплантом и слушним апаратима, имају већи укупан број речи и број различитих речи у знаковном језичком изразу у односу на говорни језички израз.

Деца су највише употребила појмовних речи: именица, глагола, придева и прилога. По фреквентности употребе у знаковном и говорном изразу, следе функционалне речи: узвици. У незнатном броју су употребљени: предлози, заменице, бројеви и речце.

При опису слике *Јесен у граду* није употребљен ниједан везник.

Табела бр. 152 - Врсте речи које су глува и наглува деца предшколског узраста употребила при опису слике *Јесен у селу* у оквиру знаковног и говорног језичког израза

<i>Јесен у селу</i>	знаковни језички израз		говорни језички израз	
	укупно речи	различите речи	укупно речи	различите речи
<b>именице</b>	320	265	168	130
<b>глаголи</b>	105	65	55	24
<b>заменице</b>	4	4	4	4
<b>придеви</b>	12	11	3	3
<b>бројеви</b>	2	2	1	1
<b>прилози</b>	1	1	1	1
<b>предлози</b>	2	2	/	/
<b>речце</b>	/	/	/	/
<b>везници</b>	/	/	/	/
<b>узвици</b>	38	17	38	17
<b>укупно</b>	484	367	270	180
<b>просек</b>	48,4	36,7	27	18

Добијени резултати показују да је знаковни језички израз развијенији у односу на говорни, при опису слике *Јесен у селу*.

Деца су највише употребљавала именице и глаголе. Број употребљених узвика је исти и у знаковном и говорном језичком изразу. По фреквентности употребе следе: придеви, заменице, бројеви, предлози. Предлози су употребљени само у знаковном изразу.

Речце и везници нису употребљени.

Деца предшколског узраста са кохлеарним имплантом и слушним апаратима су у просеку употребила више речи у оквиру знаковног, него у оквиру говорног језичког израза.

Деца су употребила укупно већи број речи, као и већи број различитих речи, при опису слике *Јесен у граду*, у односу на слику *Јесен у селу*.

Добијени резултати указују да је број употребљених речи у знаковном и говорном изразу, тзв. функционалних речи (предлози, везници, бројеви, узвици, речце) мањи од броја појмовних речи (именице, глаголи, придеви, прилози).

При опису слика *Јесен у граду* и *Јесен у селу* деца су највише користила тзв. појмовне речи – именице и глаголе, као и у знатно мањем броју придеве и прилоге. Од тзв. функционалних речи, деца су највише користила узвике.

Посматрајући добијене резултате видимо да су највећи успех глува и наглува деца постигла на именицама (јављају се код деце која чују до годину и по дана), и у знаковном језику и у говорном изразу, затим следе глаголи (јављају се код деце која чују крајем друге године), узвици (јављају се код деце која чују до године и по дана). Следећа категорија речи која следи по фреквентности употребе су придеви, потом прилози (који се јављају истовремено, после годину и по дана), па предлози и везници (који се јављају у трећој години). У нашем истраживању, предлози су дати само знаком-гестом, а везници и речце нису употребљени. Број прилога је много већи у знаковном изразу у односу на говорни.

Глува и наглува деца предшколског узраста нису употребила све врсте речи, при опису слика. Добијени резултати су потврђени резултатима добијеним у истраживању (Ковачевић, Исаковић, Димић, 2010б). У истраживању наведених аутора, при опису слике деца предшколског узраста уопште нису употребила заменице, речце и бројеве.

При опису слике *Јесен у граду*, специфично је да при опису слике није употребљен ниједан везник.

При опису слике *Јесен у селу*, број употребљених узвика је исти у знаковном и говорном језичком изразу. Предлози су употребљени само у знаковном изразу. Речце и везници нису употребљени.

У истраживању Ковачевић-Гавриловић, Митић (2004) дат је увид у обим вокабулара деце старијег предшколског узраста од 6 до 7 година уредног говорно-језичког статуса. У раду је испитивана способност продукције речи кроз утврђивање броја речи, врсте речи и фреквенције речи приликом именовања. Уочено је да су именице, глаголи и везници су најфреквентније речи. Придеви, предлози, речце, заменице, бројеви и прилози су дефицитарни.



Повећање броја именица у децјем речнику постижемо доводећи дете у додир са конкретним предметима, а повећање глагола у речнику условљено је повећањем децјих активности и њихових практичних интересовања. Исто тако и чињеница да је опсег употребе придева, прилога и других речи, који представљају способност апстракције, зависи више од степена интелигенције деце и степена њиховог зрења, него од околине у којој дете живи и од броја главних интересовања. Што се тиче заменица и предлога, док дете не сазри до одређеног степена да би их користило у говору, никакво организовано учење неће помоћи (Васић, према Димић, 2001; 2003).

У знаковном изразу, при опису слике *Јесен у граду*, просечан број укупно употребљених речи је 66,7, односно 43,4 различитих речи. У говорном изразу просечан број укупно употребљених речи је 38,6, односно 21,6 различитих речи.

У знаковном изразу, при опису слике *Јесен у селу*, просечан број укупно употребљених речи је 48,4, односно 36,7 различитих речи. У говорном изразу просечан број укупно употребљених речи је 27, односно 18 различитих речи.

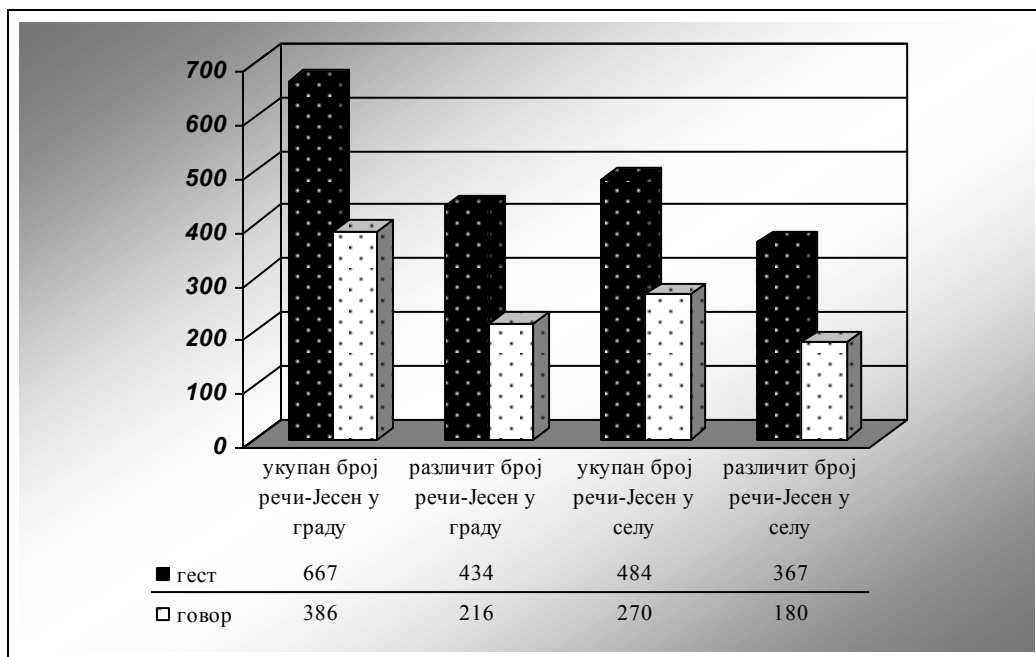
Већи број добијених речи у оквиру знаковног и говорног језичког израза добијен је услед набрајања појмова (лица и радњи) без повезивања са целином радње које слике приказују.

Добијени резултати потврђују резултате добијене у истраживању (Ковачевић, 2012; Dimić, Kovačević, Isaković, Đoković, 2012).

Notoya, Suzuki, Furukawa (1994) су испитивали усвајање вокабулара у знаковном и говорном језику. Испитивано је двоје четворогодишње глуве деце чије је оштећење слуха било веће од 105 dB. Деца су знакове-гестове усвајали брже него говорни језик. Продукција именица, функционалних и упитних речи (Wh- What, Who, Where, When, Why- шта, ко, где, када, зашто) у знаковном језику еквивалентна је продукцији чујућих вршњака и касније се преноси на говорни језик. Ови резултати показују да је рана презентација знака ефикасна у стицању функционалних речи и упитних речи код глуве деце.

Паралелно са развојем гласова, од изузетног значаја јесте и формирање речника којим се означава и облик говорног и језичког понашања једне личности. Он је променљив и зависи од многих чинилаца као што су узраст, искуство, средина, интелектуалне способности.

Графикон бр.1- Знаковни и говорни речник добијен при опису слика *Јесен у граду* и *Јесен на селу* код глуве и наглуве деце предшколског узраста (укупан и различит број речи)



При опису слика *Јесен у граду* и *Јесен у селу* добијен је већи знаковни речник у односу на говорни речник. Добијене резултате потврђује број укупно и различито употребљених речи.

Богаћење речника код глуве деце се заснива на асоцијацији речи са предметима, појавама, стањима и догађајима које она искуствено доживљавају и перципирају (Ђоковић, 2004).

Обим речника, карактер речи, фреквенције речи условљени су развојем дечјих способности, утицајем социјалне средине, доменом интересовања као и програмским садржајима који се примењују у васпитно образовном раду са децом предшколског узраста (Ковачевић, 2012).

Најбрже учење речника одвија се на предшколском узрасту деце.

Са узрастом се смањују разлике између разумевања речи (језичка компетенција) и моћи коришћења речи (језичка перформанца).

У развијању речника детета важно место има не само развијање његове способности да разуме, већ и да активно употребљава све већи и већи број речи.

Daniels (1993) указује да чујућа деца предшколског узраста која уче ASL као први језик (чујућа деца глувих родитеља) могу да буду у предности током усвајања речника енглескога језика. Испитивање се спроводило PPVT-ом (Peabody Picture Vocabulary Test). Испитано је 14 чујуће деце глувих родитеља, узраста од 2-13 година. Деца су имала рану знаковно-језичку комуникацију и постигла су значајно боље резултате на тесту сликовног речника од предвиђених норми за тај узраст. Аутор сматра да изложеност говорном и знаковном језику на раном узрасту олакшава усвајање активног речника.

Познавање нивоа семантичког развоја у предшколском периоду представља основу за разумевање процеса усвајања језика. При процени фонда речи на узрасту до седам година живота, посебну пажњу треба обратити на број значења које је дете усвојило. Процеси конституисања речи као носиоца значења не одигравају се равномерно у свим областима (Ковачевић, В.,2000).

Развитак и богаћење дечјег речника, не иде симултано, већ дете развија и користи најпре оне речи које су му најлакше и које се највише користе у говору његове средине, па онда оне које су ређе и теже. Пошто не усваја истовремено све врсте једне категорије речи, може се говорити о сукцесивном развоју општег речника детета.

Деци у периоду од четврте до пете године живота би требало показати разноврсну употребу речи и могућност да оне имају истовремено више значења.

Рад на богаћењу дечјег речника обухвата утврђивање квантитета и квалитета речника сваког детета у оквирима његовог језичког статуса – развијености.

Најважнији чиниоци који делују на развој речника деце су: гестовни говор; примарни, секундарни и терцијарни утицаји средине; вербализација чулних опажања; коришћење погодних текстова из дечје књижевности и сликовница; психофизички развитак детета изражен у његовим менталним способностима и интелигенцији; вежбе за богаћење речника; мотивисаност детета да сазнаје / користи нове речи , итд .(Матић, 1980).

Најфреквентије речи које су глува и наглува деца предшколског узраста употребила у оквиру знаковног језичког израза, при опису слика

*Јесен у граду и Јесен у селу:*

Карактеристично је да су одређени појмови дати само у знаковном језичком изразу.

Нафреквентнији појмови који су дати знаком-гестом су:

*Јесен у граду*

*Именице:* кишобран, фудбал, јелка, девојчица, школа, љуљашка, тобоган, водоскок, полиција, река, клупа, торба, конопац, мајца; паприка, шаргарепа, парадајз, краставац, грожђе, јабука, крушка,

*Глаголи:* купује, стави, поломи, чисти, води, поправи, гледа, држи, обуче, уједе, слаже, прави, кува;

*Придеви:* хладно, пуно, црно, брзо, прљав, црвена, зелена, много;

*Прилози:* право, лево, десно.

*Јесен у селу*

*Именице:* јелен, веверица, шума, корпа, човек, зрно, цвеће, трактор, прозор, кромпир, парадајз, кукуруз, грожђе, воће, крушка, шљива, ћурка, прасе, секира.

*Глаголи:* учи, стави, носи, стави, сече, скаче, трчи, чита, оре, скупља;

*Придеви:* опасан, велика, стара, пуно, лепо.

*Предлози:* на, испод.

*Бројеви:* три.

Карактеристичне реченице које су глува и наглува деца предшколског узраста употребила при опису слике *Јесен у граду*:

- Ветар дува.
- Човек капа пао.
- Пада киша.
- *Кишобран* има тета.
- Пас баба води.
- Тамо школа.
- Човек седи клупа.
- Ауто жута.
- Бата сека воли пуно игра.
- *Љуљашка тобоган* игра.

Карактеристичне реченице које су глува и наглува деца предшколског узраста употребила при опису слике *Јесен у селу*:

- Баба бере лепо.
- Дрво три.
- *Грожђе* купус *шаргарена* купи тата.
- Јелен шума.
- Овца пуно.
- *Веверица* седи.
- *Мачка сакрије испод* сто.
- Кућа има врата прозор цвеће.
- Мама кува у *лонац*.

Највећи број добијених реченица су реченице у којима су неке речи дате говором, док су оне речи (појмови) које у говору не постоје, дати путем знаковног језика.

Табела бр.153 – Просечан број правилно укупно употребљених речи код глуве и наглуве деце предшколског узраста при опису 6 слика знаковни и говорни језички израз

гест	1.слика	2.слика	3.слика	4.слика	5.слика	6.слика	сума	просек
	136	91	75	57	70	81	510	85
говор	1.слика	2.слика	3.слика	4.слика	5.слика	6.слика	сума	просек
	91	52	52	25	42	58	320	53,3

При опису 6 слика, глува и наглува деца предшколског узраста, укупно су употребила 510 речи, у просеку 85.

У оквиру знаковног језичког израза, највећи број речи су укупно употребили при опису 1. слике – 136.

Мањи број речи су употребили, при опису 2., 6., 3. и 5. слике.

При опису 4. слике, је укупно употребљен најмањи број речи код глуве и наглуве деце предшколског узраста - 57.

У оквиру говорног језичког израза, деца предшколског узраста су имала слабија постигнућа, укупно су употребила 320 речи, у просеку 53,3.

Највећи број укупно употребљених речи, је остварен при опису 1. слике – 91.

Нешто слабија постигнућа су остварена при опису 6., 2., 3. и 5. слике.

При опису 4. слике, број укупно употребљених речи је најмањи – 25.

Деца предшколског узраста су остварила боље резултате у оквиру знаковног језичког израза у односу на говорни.

Анализом резултата које смо добили при опису 6 слика, можемо закључити да је код глуве и наглуве деце предшколског узраста најобимнији речник добијен знаковним језиком, а затим следи говорни речник.

У оквиру *знаковног језичког израза*, највећи број речи су укупно употребили при опису 1. слике. Мањи број речи су употребили, при опису 2., 6., 3. и 5. слике. При опису 4. слике, је укупно употребљен најмањи број речи код глуве и наглуве деце предшколског узраста .

У оквиру *говорног језичког израза*, највећи број укупно употребљених речи, је остварен при опису 1. слике. Нешто слабија постигнућа су остварена при опису 6., 2., 3. и 5. слике. При опису 4. слике, број укупно употребљених речи је најмањи.

Глува и наглува деца предшколског узраста употребила су у просеку више знакова (гестова) него говорних речи.

Поједина деца немају формирану реченицу. При опису 6 слика, гестом и говором, само су набрајали појмове које су видели на слици, уз коришћење ономатопеје. Једно дете је на слици именовало појмове који се на слици не уочавају.

Добијени резултати и закључци потврђују постигнућа остварена у истраживању Dimić, Kovačević, Isaković, Nestorov (2010). У датом истраживању број речи је најмањи при опису треће слике.

Речник детета предшколског узраста је најбогатији речима које обележавају конкретни свет који га окружује у складу са мисаоном везаношћу за перцептивна обележја.

Slavnić (2010) је испитивала речник 55 прелингвално глуве деце, старости од 3-6 година. Узорак је подељен на децу са кохлеарним имплантом и слушним апаратима. Добијени резултати указују да узраст укључења и време проведено на сурдолошкој рехабилитацији директно утиче на развој речника.

У раду на развоју говора централно место заузима рад на речнику глуве и наглуве деце и то је један од основних задатака, јер се реч користи као полазна основа рада на дискриминацији и артикулацији гласова, на развијању реченице и особина доброг говора.

Табела бр.154 – Просечан број правилно решених задатака код  
глуве и наглуве деце предшколског узраста  
на *Тесту за испитивање способности описивања слика*  
знаковни и говорни језички израз

гест	прва	друга	трећа	четврта	пета	шеста	сума	просек
	35	51	14,5	22,5	20	26	169	28,2
говор	прва	друга	трећа	четврта	пета	шеста	сума	просек
	23	25,5	11,5	10,5	12,5	19	102	17

На *Тесту за испитивање способности описивања слика*, глува и наглува деца предшколског узраста, укупно су имала 169 правилно решених задатака, у просеку 28, 2.

У оквиру *знаковног језичког израза*, највећи број правилно решених задатака, је остварен при опису друге слике - 51.

Нешто слабија постигнућа су остварена при опису прве, шесте, четврте и пете слике.

При опису треће слике, је остварен најмањи број правилно решених задатака код глуве и наглуве деце предшколског узраста - 14, 5.

У оквиру *говорног језичког израза*, деца предшколског узраста су имала слабија постигнућа, укупно су имала 102 правилно решена задатка, у просеку 17.

Највећи број правилно решених задатака, је остварен при опису друге слике – 25,5.

Нешто слабија постигнућа су остварена при опису прве, шесте, пете и треће слике.

При опису четврте слике, је остварен најмањи број правилно решених задатака код глуве и наглуве деце предшколског узраста - 11, 5.

Деца предшколског узраста су остварила боље резултате у оквиру *знаковног језичког израза* у односу на говорни.



На *Тесту за испитивање способности описивања слика*, глува и наглува деца предшколског узраста, у оквиру *знаковног језичког израза*, су највећи број правилно решених задатака имала при опису друге слике .

Нешто слабија постигнућа су остварена при опису прве, шесте, четврте и пете слике.

При опису треће слике, је остварен најмањи број правилно решених задатака.

У оквиру *говорног језичког израза*, деца предшколског узраста су имала слабија постигнућа. Највећи број правилно решених задатака, је остварен при опису друге слике.

Нешто слабија постигнућа су остварена при опису прве, шесте, пете и треће слике.

При опису четврте слике, је остварен најмањи број правилно решених задатака.

Само један дечак предшколског узраста је остварио максималан број поена при опису друге слике – 6. Максималан број поена на тесту- 36, ниједно дете није остварило.

Деца предшколског узраста су највише поена остварила у првој фази описивања слике, у уочавању и набрајању елемената на слици. Као и у другој фази, повезивању елемената у вербалну целину. У трећој, најважнијој фази, интерпретацији и давању пуног описа слике, остварен је најмањи број поена.

Запажене су велике индивидуалне разлике међу децом. Поједина деца у другој и трећој фази описа слике, нису остварила ниједан поен.

Максималан број поена за трећу фазу описивања је био 2 поена. Само два детета са кохлерним имплантом су у потпуности описала прву и другу слику.

Основна карактеристика исказа глуве и наглуве деце је уочавање, набрајање и именовање елемената слике, као и повезивање елемената. Деца су ретко описивала слику, на шта указују постигнућа у поенима.

Деца предшколског узраста су набрајала елементе које виде на слици, повезујући их у једноставне односе са једноставном радњом. Описивање слике захтева самосталну језичку формулацију, односно самостални склоп реченица или исказа.

Добијени резултати као и код истраживања (Остојић, Марић, 2000) указују на незрелост језичког израза и лошију говорну прагматику глуве и наглуве деце у односу на норму уредног језичког развоја.

Знаковни и говорни језички израз, код глуве и наглуве деце предшколског узраста треба развијати и богатити. Деца се најтеже изражавају у спонтаној комуникацији која није подстакнута визуелним материјалом или асоцијацијама.

Код глуве и наглуве деце предшколског узраста, кроз разне спонтане и усмерене активности, неопходно је развијати све функције вербалне и невербалне комуникације.

Добијени резултати код глуве и наглуве деце предшколског узраста, квантитативном анализом и квалитативном, показују да је знаковни речник већи и развијенији у односу на говорни речник

Добијени резултати потврђују резултате које су добили Notoya, Suzuki, Fukukawa (1994). Они су испитивали четворогодишњу глуву децу укључену у програм тоталне комуникације. Усвојеност речника знаковног језика је много већа у односу на речник говорног језика, а упоредива је с растом речника чујућих вршњака током фазе трочланих исказа. Утврђено је да се обим речника повећава са узрастом, али стагнира након завршеног формалног образовања.

Знаковни језик је доминантнији у свакодневној комуникацији у односу на говорни речник, код глуве и наглуве деце предшколског узраста. Добијени резултати потврђују закључке који су добијени у истраживању које су спровели Klatter-Folmer, Hout, Kolen, Verhoeven (2006).

Испитиван је знаковни и говорни језички развој две глуве девојчице и четири глупа дечака у Холандији. На почетку лонгитудиналног истраживања, просечан узраст деце је био 3,5 година. Сви подаци су прикупљени снимањем конверзација између глуве деце и одраслих (чујућих и глувих). Испитивано је лексичко богатство и синтаксичка комплексност дечјих исказа на знаковном и говорном језику, као и који је језик доминантан, и колико дете учествује у комуникацији. Резултати истраживања су показали да се лексикон и комплексност исказа богате са порастом узраста деце, као и дечје учешће у комуникацији. Значајно је да је синтаксичка комплексност највиша у исказима који су продуковани коришћењем оба језика, и знаковног и говорног. Знаковни

језик нема велики утицај на лексикон и комплексност исказа, али је доминантнији у свакодневној употреби.

Развијеност знаковног и говорног језичког израза, зависи од језичког искуства, времена које је протекло од почетка амплификације, индивидуалног третмана, боравка и учешћа деце у спонтаним и усмереним активностима које се спроводе у предшколској групи, као и метода које се користе у раду са децом.

Rinaldi, Casseli (2009) су испитивали језички развој глуве деце предшколског узраста, који имају чујуће родитеље, у Италији. Током испитивања је узето у обзир и формално језичко искуство (време које је протекло од почетка коришћења слушних апарата и почетка третмана), као и различите методе које се користе у језичкој едукацији. Аутори су поредили двадесеторо глуве деце са двадесеторо чујуће деце, по критеријуму узраста; и са других двадесеторо деце, по критеријуму језичког искуства. Глува деца су показала знатно слабије резултате у области речника и у области граматичког развоја у односу на чујућу децу, али су били подједнако успешни као и чујућа деца са истим језичким искуством.

Заостајање у језичком развоју глуве деце може се приписати краћем формалном језичком искуству у односу на чујућу децу предшколског узраста, а не последицом глувоће. Глува деца изложена говорном језику и знаковном језику, имају боље разумевање и језичку продукцију него деца која су изложена само говорном језику. Rinaldi, Casseli (2009) истичу да је језички развој глуве деце потребно оцењивати на основу њиховог језичког искуства и когнитивних и комуникативних потенцијала .

Деца предшколског узраста са кохлеарним имплантом су показала боља постигнућа у степену усвојености говорног језичког израза.

Ivasović (2002) истиче да је међу глувом децом све је већи број корисника кохлеарног импланта који, ако је рехабилитација успешна, одрастају у чујућој средини и немају додира са заједницом глувих.

Утврђено је да код деце треба што раније извршити имплантацију тако да могу чути говор у критичном периоду за развој језика. Најбољи напредак у комуникацији постижу рано имплантирана деца (до друге, најкасније пете године живота).

Добијени резултати потврђују запажања (Ковачевић, 2012). Истраживања показују велику разноликост у способности разумевања говора код деце са кохлеарним имплантом. Код деце која пре уградње импланта нису усвојила говор и језик неопходна је интензивна рехабилитација. Деца са кохлеарним имплантом показују боље резултате у продукцији говора и читању са усана од деце са слушним апаратима, али се још увелико ослањају на помоћна средства у развоју говора као што су гестови и читање са усана саговорника.

С обзиром да је учење говорног језика ефикасније ако постоји претходно језичко искуство са знаковним језиком, неки стручњаци препоручују комбинацију учења знаковног језика са кохлеарном имплантацијом. То омогућује деци да започну комуникацију са својом околином у раном периоду, значајно пре него што би имали бенефит од кохлеарне имплантације.

Деца предшколског узраста са кохлеарним имплантом имају развијенији говорни језик, у односу на децу са слушним апаратима. Развој знаковног језика утиче на развој говорног језика код деце предшколског узраста са слушним апаратима и кохлеарним имплантом.

Preisler, Ahlström, Tvingstedt (1997) у лонгитудиналној и квалитативној студији психосоцијалног развоја су испитивали 19 деце предшколског узраста са кохлеарним имплантом који користе знаковни језик. Деца су снимана у природним интеракцијама. Анализа образаца комуникације је показала да је 16 деце користило знаковни језик у комуникацији са одраслима и вршњацима. 13 деце изговара речи на захтев одраслих, али их ретко спонтано користи. 6 деце изговара речи у разговору са одраслима, ако се разговор одвија овде и сада и ако је предмет разговора јасан. Ниједно од деце није могло да користи спонтано говор у комуникацији у играма и активностима са вршњацима.

Резултати су размотрени у односу на рану интеракцију мајке и бебе, развој комуникације и језика и социо-емоционални развој деце.

Preisler, Tvingstedt, Ahlström (2002) су испитивали образце комуникације 22 деце предшколског узраста са кохлеарним имплантом и њихових родитеља, наставника и вршњака у природним интеракцијама, у периоду од 2 године. Деца узраста 2-5 година су користила имплант 1-3,5 године. Анализе сниманих

интеракција деце су показале да је комуникација говорним језиком лакше успостављана у природном окружењу него у предшколској групи.

Уочено је да су: обрасци комуникације између родитеља и деце, садржај и сложеност дијалога, квалитет вршњачких интеракција, комуникацијски стилови одраслих, као и употреба знаковног језика у комуникацији, важни фактори који објашњавају резултате кохлеарне имплантације на индивидуални развој детета.

Дато истраживање показује да деца са најбољим говорним вештинама, веома добро познају и користе знаковни језик.

Проблем амплификације је код деце вишеструк, барем онолико колико је комплексна функција слушања. Почетак рехабилитације треба да представља почетак учења и развоја слушања преко апарата.

Индивидуални слушни апарат је помагало, које деци оштећеног слуха треба да омогући социјални контакт аудитивним путем (Остојић, 2004).

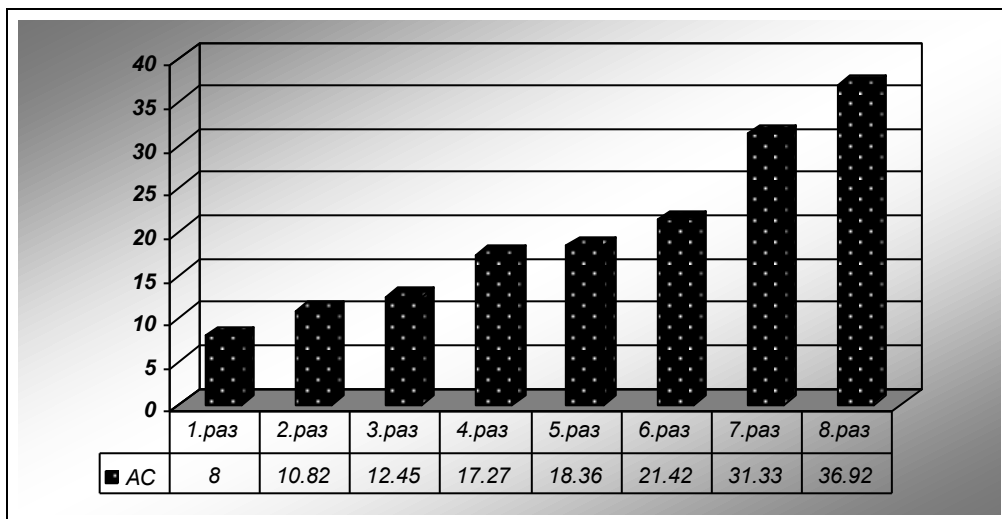
Кохлеарни имплант је помагало намењено само једном одређеном проценту глувих особа које треба да задовоље неколико селекционих критеријума да би процедура дала очекиване или жељене ефекте (Остојић, Ђоковић, Микић, Микић, 2011).

Већина деце са веома тешким оштећењем слуха бивају имплантирана на узрасту од 12 месеци или млађем. Бенефит од кохлеарне имплантације на пољу говорно-језичког развоја, социјалне интеракције и академских постигнућа је веома видљив ( Connor, Craig, Raudenbush, Heavner, Zwolan, 2006; Nicholas, Geers, 2006; Stacy, Fortnum, Barton, Summerfield, 2006; Svirsky, Robbins, Kirk, Pisoni, Miyamoto, 2000, према Fagan, Pisoni, Horn, Dillon, 2007).

Ђоковић, Остојић, Ковачевић (2012 ) истичу да је већи број истраживања показао да постоје огромне индивидуалне разлике у савладавању говорно-језичких способности, прелингвално оглувеле деце која користе кохлеарни имплант. Нека деца користе веома добро свој кохлеарни имплант, док друга имају само минималан напредак ( Blamey et al., 2001; Hodges et al., 1999; Kirk et al., 2000, Pisoni et al., 2000; Sarant et al., 2001, према Ђоковић, Остојић, Ковачевић, 2012).

Разлоге за ову појаву можемо тражити у великом броју сложених чулних, перцептивних, когнитивних и језичких процеса који утичу на карактеристике говора и језика у различитим социјалним контекстима .

Графикон бр.2 – Просечна вредност правилно решених задатака ученика од I до VIII разреда на Речничком тесту



На основу статистичке обраде података констатовали смо да је највећи број испитаника решавао у просеку око 20 ајтема од укупно 50 ајтема. На млађем школском узрасту већи број испитаника I, II и III разреда није решавао изванредан број ајтема. Испитаници су решавали тест у периоду од 45 минута. С обзиром на специфичности популације коју смо испитивали, време решавања теста понекад било и продужавано, у зависности од индивидуалних могућности и способности испитаника.

Током решавања теста примећено је да је изванредан број испитаника решавао тест путем покушаја и погрешке. Изванредан број испитаника није решавао тест до краја због неразумевања тестовног материјала, на млађем школском узрасту; или због спорости и незаинтересованости на старијем узрасту.

Ученицима I и II разреда, као и ученицима старијег узраста на захтев, сваки појам је објашњен знаком - гестом. Ученици би задати појам прочитали и заокружили би само један тачан одговор. С обзиром да је испитивано разумевање појмова и познавање само једног тачног значења речи.

Ниједан ученик од укупно 91 испитаних ученика основношколског узраста није решио тест у целини, што је била и донекле очекивана чињеница. Највећи број решених ајтема (задатака) био је 48, од задатих 50. Тај резултат је остварио један ученик VIII разреда.

Ученици VII и VIII разреда су у просеку решавали од 41 до 48 задатих ајтема.

Квантитативна анализа добијених резултата на *Речничком тесту*, указује да се дечји речник се из године у годину повећава у приближно једнаком обиму. То показују добијени резултати. Ученици I разреда су укупно имали 88 тачних одговора ( 8 – просечно решених ајтема по ученику). Ученици II разреда (укупно 119 – 10,82 просечно решених ајтема по ученику) и III разреда (137 – 12,45 решених ајтема по ученику).

Највеће повећање обима речника је уочено код ученика IV разреда. Они су имали укупно 190 решених ајтема, односно 17,27 просечно решена ајтема.

Добијени резултати потврђују испитивања пасивног речника (Ковачевић, 2004, 2005в, 2006а, 2006 б), што потврђује несумњиво, велики утицај школе, као и сазревања на бржи развитак дечјег речника.

Обим рецептивног речника ученика V разреда ( укупно 202 тачна одговора – 18, 36 просечно решених ајтема) и VI разреда (257 одговора - 21,42 просечно решених ајтема) је приближно исти.

Нагло повећање речничког фонда је остварено код ученика VII разреда (укупно 376 одговора – 31,33 правилно решених ајтема). Ученици VIII разреда су имали 443 тачна одговора, 36, 92 правилно решених ајтема.

Постоји значајна разлика у величини(обиму)дечјег пасивног – рецептивног речника на појединим узрастима код ученика основношколског узраста. Анализом речника глуве и наглуве деце, од I до VIII разреда утврдили смо да постоје велике узрасне разлике код ученика од 7 – 15 године, што потврђују истраживања (Ковачевић, 2004; 2005в).

Утврђене разлике у величини дечјег пасивног речника на појединим узрасним нивоима уочавају се и у поређењу разлика између најмање и највеће вредности добијене на овом Речничком тесту. Ове вредности, указују колики је

најмањи, односно колики је највећи индивидуални речник испитаника на одређеним узрастима.

Добијени подаци указују, да има ученика који имају мали рецептивни речник, односно који слабо схватају, разумеју право и основно значење речи у оквиру знаковног и говорног језичког израза.

Добијени подаци потврђују закључке у истраживању Kobašlić, Pribanić (2010), да резултати већине истраживања показују слабије језичко знање и сиромашнији речник глуве деце у поређењу са чујућим вршњацима током и на завршетку основношколског образовања.

Лексички развој важан је аспект развоја језика.

Познато је да појединац познаје, активно или пасивно, само део укупног вокабулара своје језичке заједнице. Процене су да образована особа зна око сто хиљада речи, а да речници једног језика, зависно од врсте и намене, могу да садрже и много већи број различитих лексема. Лексика је нешто што се учи целог живота (Polovina, 2010).

Ако двоје људи познаје значење одређене речи, њихово знање не мора бити нужно једнако.

Nation (2001) указује на пасивно (рецептивно) и активно(продуктивно) знање речи. Пасивно знање везано је за слушање или читање, и подразумева способност разумевања онога што чујемо или прочитамо. Посматрајући га на нивоу речника, пасивно знање представља способност перципирања облика речи и *разумевања* њеног значења. С друге стране, активно знање речи се веже за говор или писање и подразумева способност *разумевања* примереног изговореног или писаног облика речи у значењу које желимо изразити (Nation, 2001, према Didović, Vehovec-Kolić, 2009).

Пасивни речник представља укупан број речи која нека особа разуме када их чује или прочита, али их не употребљава у активном говору. Тек бољом спознајим значења тих речи и њиховим чешћим понављањем оне прелазе у активни, флуентни речник. Типичан пример коришћења пасивног речника је говорна комуникација глувих; они разумеју многе речи када их прочитају или шчитавају са уста, али их ретко користе у свакодневном говору (Дефектолошки лексикон, 1999).



Paul, Gustafson (1991) истичу неколико стратегија развијања и богаћења речника глуве деце: а) повезивати речи са учениковим претходним искуством; б) омогућити што више сусрета са том речи и њеним различитим значењима у контексту; ц) стварати многобројне прилике у којима би ученик могао употребити ту реч у различитом значењу (Kobašlić, Pribanić, 2010).

Ширина репертоара речника, игра централну улогу не само у течној употреби језика, већ је снажно повезана с разумевањем при читању, као и са школским успехом (Beck, McKeown, Kucan, 2002, према Nelson, Stage, 2007).

Знање речника је важан показатељ способности разумевања прочитаног код глувих и код чујућих особа (LaSasso, Davey, 1987; Paul, Gustafson, 1991).

За глуве ученике је веома важно разумевање писаног дискурса. Важне информације се налазе у књигама, приручницима, упутствима, брошурама, ознакама. За разумевање ових информација речничко знање је од великог значаја. Постоји веза између речника и разумевања прочитаног (Aarnoutse, Van Leeuwe, 2000; Eldredge, 1990; Qian, 2002; Shiotsu, Weir, 2007, према Coppens et.al. 2011).

DeVilliers, Pomerantz (1992) истичу да се већина глувих налази у зачараном кругу; њихов оскудан речник говорног језика ограничава разумевање прочитаног, а слабе стратегије и вештине читања ограничавају способност усвајања речничког знања .

Добијени резултати потврђују закључке у истраживању Ковачевић (2004), да је стицање знања у школи је један од битних фактора који утиче на развој и богаћење активног и пасивног речника глуве и наглуве деце. Допринос школе и систематских фактора у развијању и проширивању дечјег речника, посебно дечјег пасивног речника на основношколском узрасту је велики.

Школско дете живи и проводи већи део дана у школи и ту се налази у друштву друге деце па према томе у школи постоје и већи позитивни стимулуси за повећану говорну активност детета, за богаћење и развијање дечјег речника.

У основној школи је неопходно да се у оквиру наставе матерњег језика стално и систематски ради не само на проширивању и развијању дечјег речника него, и да се специјалним методским поступцима, учини све да се новонаучене речи из фонда пасивног речника активирају и да пређу у фонд активног речника.

Табела бр.155 – Разумевање појмова на *Речничком тесту* ( I - VIII разред)

Речнички тест	1.р.	2.р.	3.р.	4.р.	5.р.	6.р.	7.р.	8.р.	укупно	%
1. благајница	2	6	5	5	2	7	9	11	47	51,64
2. брак	1	5	2	6	8	6,5	10	9	57,5	63,19
3. вештачки	1	2	6	7	3,5	4	10	11	44,5	48,90
4. гриз	3,5	0	2,5	3	2,5	2,5	5	5	24	26,37
5. двомесечан	0	3	2	3	7	8	10	12	45	49,45
6. дивовски	2	3	3	1	4	4	7	8	32	35,16
7. желети	3	2	2	4	6	7	10	11	45	49,45
8. живац	4	3	1	6	6	7	10	12	49	53,85
9. запечатити	2	3	0,5	4	4,5	8,5	8,5	12	43	47,25
10. злогласник	2	5	2	5	7	6	4	8	39	42,86
11. исправа	6	1	5	6	4	7	10,5	11	50,5	55,49
12. јасност	1	1	5	2	4	4	6	8	31	34,06
13. капа	4	1	2	6	6	7	10	10	46	50,55
14. климати	0	0	1	1	3	6	6	10	27	29,67
15. колач	3	5	2	9	5	10	12	12	58	63,74
16. летошњи	2	0	0	1	2,5	2	3	4	14,5	15,93
17. ломљење	3	4	2	5	6	8	10	12	50	54,94
18. љубимац	3	4	0	2	0	4	7	6	26	28,57
19. мече	1	4	8	6,5	7,5	9,5	9	10	55,5	60,99
20. мишоловка	0	3	5	2	2	5	7	5	29	31,87
21. мрежа	0	2	0	1,5	2	1	7	10	23,5	25,82
22. навалити се	2	2	3	2	2	4	9	12	36	39,56
23. натоварити	3	3	6	1	5	7	6	9	40	43,96
24. нахвалити се	3,5	3	7	5	2,5	2	3	5	31	34,06
25. њушење	2	2	6	3	7	6	8	8	42	46,15
26. облачити се	0,5	3	3	2	6	4	7	6	31,5	34,61
27. одбијање	3	1	3	2	2	5	7	9	32	35,16
28. оспособити се	0,5	1	1,5	2,5	2	6	4,5	7	25	27,47
29. очараност	3	2	6	0	3	5	4	6	29	31,87
30. пакосно	2	2	1	3	1	1	7	6	23	25,27
31. писмен	2	2	2	6	5	6	8,5	10	41,5	45,60
32. подсмевати се	0	2	0	3	2	2	4	4	17	18,68
33. простак	0	0	0	1,5	1	1	6,5	8	18	19,78
34. распитивање	1	1	1	2	2	5	9	9	30	32,97
35. рећи	1	3	2	6	5	4	10	12	43	47,25
36. свирка	0	3	3	9,5	8	10	11	11	55,5	60,99
37. сипа	0	4	2,5	4	5	4,5	6	8	34	37,36
38. трагање	2	2	2	2	2	0	6	7	23	25,27
39. трпезарија	2	1,5	1	5	5,5	7,5	11	9	42,5	46,70
40. уграбити	2	1	4	3	4	3	8	8	33	36,26
41. уличар	1	1	4	1	1	2	3	6	19	20,88
42. ускоро	1	2	5	4	6	7	10	10	45	49,45
43. успомена	2	2	4	3	3	2	6	8	30	32,97
44. хитар	0	2	0	3,5	5	5	6	7	28,5	31,32
45. цвећара	3	4,5	4	8,5	5	7,5	11	12	55,5	60,99
46. чашћење	3	2	2	5	3	2	2	6	26	28,57
47. четворогодишњи	0	1,5	2	3	3	4,5	7,5	10	31,5	34,61
48. шапнути	1,5	3	3	4	5,5	4,5	7,5	11	40	43,96
49. вејавица	0,5	2,5	2	4,5	1	5,5	6,5	10	32,5	35,71
50. замењивање	3	3	1	5	7	10	10	12	51	56,04
укупно	<b>88</b>	<b>119</b>	<b>137</b>	<b>190</b>	<b>202</b>	<b>257</b>	<b>376</b>	<b>443</b>	<b>1812</b>	<b>1812</b>
	<b>1,76</b>	<b>2,38</b>	<b>2,74</b>	<b>3,8</b>	<b>4,04</b>	<b>5,14</b>	<b>7,52</b>	<b>8,86</b>	<b>36,24</b>	

Квалитативна анализа добијених резултата на *Речничком тесту*, указује како глуви и наглуви ученици од I до VIII разреда, схватају и разумеју право значење одређених речи.

Највећи број тачних одговора, ученици од I до VIII разреда су давали на задатку број 2- *брак* - 57,5 тачних одговора. Следе задаци бр.19-*мече*; бр. 36-*свирка* и бр. 45- *цвећара* са 55,5 тачних одговора.

Најмањи број тачних одговора, ученици од I до VIII разреда су давали на задатку број 32 – *подсмевати се*- укупно 17 тачних одговора. Следе задаци бр. 33-*простак* – 18 тачних одговора; бр. 41 – *уличар* – 19 тачних одговора.

Карактеристично је да су правилно значење одређених појмова у знаковном и говорном језичком изразу знали само ученици VIII разреда. Сви ученици VIII разреда су разумели значење појмова: *двомесечан, живац, запечатити, колач, климати, навалити се, рећи, цвећара и замењивање*. Појмове: *летошњи* и *подсмевати се*, ученици VIII разреда најмање разумеју. Број тачних одговора за задате појмове је 4.

Ученицима првог разреда су непознати појмови: *двомесечан, климати, мишоловка, мрежа, подсмевати се, простак, свирка, сипа, хитар, четворогодишњи*. Ниједан ученик није разумео значење ових појмова у знаку и говору.

Глуви и наглуви ученици, већином млађег школског узраста давали су карактеристичне одговоре.

Заокружили би или подвукли први појам који им је дат. Зато су одређени појмови имали велику фреквентност, међу понуђеним одговорима који су били у форми задатака вишеструког избора.

Специфично је да су као одговор или делове одговора, давали појмове са делимично сличним скупом гласова, које су препознали на почетку, у средини или на крају одређене речи ( на пример: *успомена – уснаванка; брљотина – мрља; двомесечан – који је просечан; лахор – децји хор; липсати – липу садити; пакосно – поносно; преоптеретити – преостати;*  ).

Карактеристично је било и неразумевање појма у задатку бр. 37 – *сипа*. Ученици би упитно, несигурни да ли је то тачно значење, показали знак – гест за глагол *сипа (сипати)*.

Ученици млађег школског узраста, су у задатку бр. 47 – *четворогодишњи*, као одговор дали део описне дефиниције појма ( пре четири године- од четири године- из четири дела). Заокружили би само појам четири, као појам који су препознали и разумели.

У задатку бр. 5 – *двомесечан*, понуђени су одговори: пун месец- који је просечан – месечева мена – који је од два месеца – који је тужан. Поједини ученици од I до IV разреда, заокружили би само појмове *два* или *месец*, као познате појмове.

Одговоре су давали у знаковном и говорном изразу.

У задатку број 1 – *благајница*, понуђено је пет различитих одговора: жена која продаје робу - жена која наплаћује робу – портирка - жена чува тајну-старинарница. Из понуђеног одговора у форми описне дефиниције појма, заокружили би само један појам који им је познат (нпр. жена). Овакве одговоре су давали ученици млађег школског узраста.

У задатку бр. 39- *трпезарија*, понуђени одговори су: соба за спавање-соба за ручавање- болесничка соба- чекаоница. Поједини ученици услед неразумевања наведених синтагми, заокружили би само појам соба.

Једна од карактеристика одговора глувих и наглувих ученика је да услед неразумевања појма, на који треба да одговоре адекватним синонимом, наведу као одговор два појма која су им позната. На пример: за задати појам бр.41 *уличар* – као одговор је навођено: глумац, полицајац.

Ученици од I до IV разреда, услед неразумевања великог броја појмова су давали неадекватне одговоре: поједине речи као делове описне дефиниције појма; појмове који су им познати; појмове са одређеним сличним скупом гласова коју садржи задата кључна реч.

У појединим ситуацијама су ученици "погађали" право или погрешно значење појма, јер нису разумели ни кључну реч дату у задатку, као ни право значење пет понуђених одговора који су дати као појам или описна дефиниција појма.

Карактеристични су погрешни одговори које су глуви и наглуви ученици давали на *Речничком тесту*.

Најчешћи погрешни (неадекватни одговори) које су глуви и наглуви ученици давали на РЕЧНИЧКОМ ТЕСТУ:

1. благајница – жена која продаје робу
2. брак – велика породица
3. вештачки – који није модеран
4. гриз – ситан шећер; ситан новац; пециво
5. двомесечан – пун месец
6. дивовски – војнички; небески
7. желети – летети високо; бити жедан
8. живац – вена; цвет
9. запечатити – послати поштом
10. злогласник – богаташ; најбољи коњак
11. исправа – врста алата; уметничка слика
12. јасност – туга
13. капа – велики шал
14. климати – рачунати; имати главобољу
15. колач – салата; пиће
16. летошњи – летње време; летње одело
17. ломљење – спајање
18. љубимац – мамац
19. мече – дивље мече; мали чамац
20. мишоловка – отров
21. мрежа – ограда од бодљикаве жице; велика риба
22. навалити се – правити се важан (*често се употребљава у знаковном језику*)
23. натоварити – возити бродом; истоварити
24. нахвалити се – славити рођендан
25. њушење – чешкање
26. облачити – свлачити се; научити напамет
27. одбијање – одобравање
28. оспособити се – оспоравати нешто
29. очараност – чарање ватре

30. пакосно – упаковано
31. писмен – велики зналац; бити неук
32. подсмевати се – засмејавати се
33. простак – нервозан човек; велики тепих
34. распитивање – распадање
35. рећи – стећи
36. свирка – свађа
37. сипа – врста липе; тешка болест
38. трагање – путовање, сан
39. трпезарија – болесничка соба; соба за спавање
40. уграбити – поклонити
41. уличар – полицајац; глумац
42. ускоро – пребрзо
43. успомена – успаванка
44. хитар – врло спор; оштар
45. цвећара – букет цвећа
46. чашћење – чекање
47. четворогодишњи – пре четири године
48. шапнути – исувише викати
49. вејавица- јака прехлада; поплава
50. замењивање - опомена

Богатство речника, као и његове изражајне моћи зависи не само од његовог обима, већ и значења речи. Познавање дечјег речника је од изузетног значаја за потребе наставе. Речник разумевања и препознавања речи много је обимнији од активног речника, речника употребе.

Пасивни речнички фонд, којим глува и наглува деца располажу већи је од речничког фонда који користе у свакодневном говору. Глува и наглува деца разумеју многе речи када их прочитају или шчитавају са усана, али их ретко користе у свакодневном говору. Тек бољом спознајом значења тих речи и њиховим чешћим понављањем оне прелазе у активни, флуентни речник.

Наставом матерњег језика, а такође и у оквиру других предмета, треба настојати да се у што већој мери развије и проширује дечји речник.

Владање одређеном речју, појмом од стране глувог ученика, значи њену практичну примену у активном говору, употребу у свакодневном животу, лакоћу њене учестале употребе, њено тачно коришћење у адекватним ситуацијама.

Треба настојати да се што више активира пасивни речник ученика (употребом речи у различитим говорним ситуацијама, првенствено у њиховој реченичкој функцији), али да се истовремено речник обогаћује новим речима, које су праћене (објашњене) знаком (гестом).

Речи могу да буду схваћене у различитим степенима потпуности опсега значења. Дете, док учи да говори, одговара на речи и разуме их много раније него што је у стању да их само изговори и употреби.

У раду са глувом и наглувом децом, кроз наставне предмете потребно је усмеравати развој говора у областима усмереним ка образовним подручјима потребним за свакодневне потребе образовања и за различите животне ситуације.

Са глувом и наглувом децом неопходно је реализовати лексичке и семантичке вежбе у знаковном и усменом облику или њиховим комбиновањем и везивати их за сродне програмске садржаје.

Добро познавање вокабулара је у корелацији са препознавањем речи, разумевањем говора, читањем, а такође значајно утиче на вербално учење и школска постигнућа (Ouellette, 2006; Wise, Sevcik, Morris, Lovett, Wolf, 2007; Blamey et al., 2001; Connor, Zwolan, 2004; Geers, 2003; Paatsch, Blamey, Sarant, Bow, 2006; Spencer, Barker, Tomblin, 2003, према Fagan, Pisoni, 2010).

Читање је јако важно за усвајање језика. Учење глуве и наглуве деце правилном читању је основ за њихово укључивање у процес комуникације са људима и услов за стицање знања и развој њихове личности.

Глуво дете у процес читања уноси веома сиромашну базу знања (Димић, 2004).

Пре читања глуво дете мора знати значење речи, односно, пре него што дете употреби језик, мора га разумети (Power, Leigh, 2000).

Wauters, Knoors, Vervloed, Aarnoutse (2001), према Ducharme, Arcand (2011), су уочили да је препознавање речи боље када је научена кроз говор и знак-гест.

Истраживања која су упоређивала лексичко знање глуве деце са лексичким знањем чујућих вршњака показали су значајно заостајање глувих. Глуво дете тешко ће из контекста схватити значење речи, ако не познаје реч, ако има додатних тешкоћа на морфолошком или синтаксичком нивоу (Paul, O'Rourke, 1988).

Код деце уреднога развоја усвојено значење одређене речи и познавање синтаксичких односа води ка разумевању прочитаног. Одређивање врсте нове речи, сличност с неком другом већ усвојеном речи помаже при *погађању*, односно одређивању значења нове/непознате речи.

Глува деца повезују, најчешће графичку слику речи с неком другом графичком сликом неке друге речи која с првом нема ништа заједничког: нпр. реч „оче“ повезаће са речју „очи“, значењски потпуно различитом (Kobašić, Pribanić, 2010).

Mayberry, Chamberlain, Waters, Doehring (2001), према Mayberry (2002) су испитивали вештине читања и употребу знаковног језика код 48 ученика са тоталним и веома тешким оштећењем слуха. 42% је имало развијене вештине читања на нивоу који је очекиван за њихов хронолошки узраст, 67 % је имало развијене вештине читања на "нивоу 4. разреда основне школе". Испитивани ученици били су обучавани методом тоталне комуникације (Mayberry, 2002).

Добијени резултати, потврђују закључке, које је добио Pollard (1988), да већина прелингвално глувих особа након завршетка школовања има развијене вештине читања и писања на нивоу осмогодишњака. Дати резултати потврђују закључке (Allen, 1986; Conrad, 1979; Karchmer, Mitchell, 2003; Qi, Mitchell, 2007, према Ducharme, Arcand, 2011).



Табела бр. 156 – Врсте речи употребљене при опису слике *Јесен у граду*,

знаковни језички израз

млађи основношколски узраст ( I- IV разред)

Јесен у граду гест	1.разред		2.разред		3.разред		4.разред		сума		просек	
	у.р.	р.р.	у.р.	р.р.	у.р.	р.р.	у.р.	р.р.	у.р.	р.р.	у.р.	р.р.
<b>именице</b>	489	297	569	340	612	355	775	492	2445	1484	611,25	371
<b>глаголи</b>	211	134	235	168	306	188	386	250	1138	740	284,5	185
<b>заменице</b>	5	3	10	8	14	7	15	11	44	29	11	7,25
<b>придеви</b>	14	11	16	14	27	23	33	31	90	79	22,5	19,7
<b>бројеви</b>	/	/	2	2	3	3	10	8	15	13	3,75	3,25
<b>прилози</b>	16	10	11	10	19	18	16	14	62	52	15,5	13
<b>предлози</b>	12	5	11	6	26	15	84	30	133	56	33,25	14
<b>речце</b>	2	2	13	5	8	6	35	17	58	30	14,5	7,5
<b>везници</b>	/	/	2	2	11	6	50	11	63	19	15,75	4,75
<b>узвици</b>	14	8	7	5	11	10	7	7	39	30	9,75	7,5
сума	763	470	876	560	1037	631	1411	871	4087	2532	1021,75	633
просек	76,3	47	87,6	56	103,7	63,1	141,1	87,1	408,7	253,2	102,17	63,3

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

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

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

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

Остале врсте речи су знатно мање употребљене.

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

Табела бр.157 - Врсте речи употребљене при опису слике *Јесен у граду*,  
*знаковни језички израз*  
 старији основношколски узраст ( V- VIII разред)

Јесен у граду гест	5.разред		6.разред		7.разред		8.разред		сума		просек	
	у.р.	р.р.	у.р.	р.р.	у.р.	р.р.	у.р.	р.р.	у.р.	р.р.	у.р.	р.р.
<b>именице</b>	803	512	845	515	1001	600	1017	647	3666	2274	916,5	568,5
<b>глаголи</b>	415	252	489	273	549	355	537	341	1990	1221	497,5	305,25
<b>заменице</b>	14	10	34	22	36	30	51	24	135	86	33,75	21,5
<b>придеви</b>	36	29	60	46	48	46	82	66	226	187	56,5	46,75
<b>бројеви</b>	9	4	11	10	10	8	15	10	45	32	11,25	8
<b>прилози</b>	11	9	30	22	35	31	28	20	104	82	26	20,5
<b>предлози</b>	84	27	91	30	130	40	139	42	444	139	111	34,75
<b>речце</b>	15	6	48	16	50	25	37	23	150	70	37,5	17,5
<b>везници</b>	40	5	61	14	49	12	71	24	221	55	55,25	13,75
<b>узвици</b>	6	5	4	3	6	6	3	3	19	17	4,75	4,25
сума	1433	859	1673	951	1914	1153	1980	1200	7000	4163	1750	1040,75
просек	143,3	85,9	167,3	95,1	191,4	115,3	198,1	120,0	700	416,3	175	104,07

При опису слике *Јесен у граду*, у оквиру *знаковног језичког израза*, ученици старијег школског узраста, од V до VIII разреда, употребили су укупно 7000 речи, односно 4163 различитих речи. У просеку употребљених 1750 речи, односно 1040,75 различитих речи.

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

Ученици старијег основношколског узраста, су употребили све врсте речи.

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

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

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

Табела бр.158 – Врсте речи употребљене при опису слике *Јесен у граду*,

говорни језички израз

млађи основношколски узраст ( I- IV разред)

Јесен у граду говор	1.разред		2.разред		3.разред		4.разред		сума		просек	
	у.р.	р.р.	у.р.	р.р.	у.р.	р.р.	у.р.	р.р.	у.р.	р.р.	у.р.	р.р.
<b>именице</b>	287	154	410	204	450	223	674	406	1821	987	455,25	246,75
<b>глаголи</b>	114	73	130	86	217	115	331	200	792	474	198	118,5
<b>заменице</b>	3	2	10	8	14	7	14	10	41	27	10,25	6,75
<b>придеви</b>	12	8	6	6	8	7	22	20	48	41	12	10,25
<b>бројеви</b>	/	/	2	2	3	3	10	8	15	13	3,75	3,25
<b>прилози</b>	12	6	10	9	3	3	13	11	38	29	9,5	7,25
<b>предлози</b>	11	4	8	4	22	10	79	27	120	45	30	11,25
<b>речце</b>	2	2	13	5	7	5	35	17	57	29	14,25	7,25
<b>везници</b>	/	/	1	1	11	6	50	11	62	18	15,5	4,5
<b>узвици</b>	13	7	6	5	9	8	7	7	35	27	8,75	6,75
сума	454	256	596	330	744	387	1235	717	3029	1690	757,25	422,5
просек	45,4	25,6	59,6	33	74,4	38,7	112,3	71,7	302,9	169	75,72	42,25

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

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

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

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

Остале врсте речи су знатно мање употребљене.

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

Табела бр. 159 - Врсте речи употребљене при опису слике *Јесен у граду*,  
*говорни језички израз*  
 старији основношколски узраст ( V-VIII разред)

Јесен у граду ГОВОР	5.разред		6.разред		7.разред		8.разред		сума		просек	
	у.р.	р.р.	у.р.	р.р.	у.р.	р.р.	у.р.	р.р.	у.р.	р.р.	у.р.	р.р.
<b>именице</b>	693	409	705	403	880	494	978	606	3256	1912	814	478
<b>глаголи</b>	348	201	410	212	426	264	505	313	1689	990	422,25	247,5
<b>заменице</b>	11	9	34	22	36	30	51	24	132	85	33	21,25
<b>придеви</b>	34	27	56	42	43	41	80	65	213	175	53,25	43,75
<b>бројеви</b>	9	4	11	10	9	7	15	10	44	31	11	7,75
<b>прилози</b>	7	5	21	16	30	26	28	20	86	67	21,5	16,75
<b>предлози</b>	79	23	91	30	122	35	130	37	422	125	105,5	31,25
<b>речце</b>	15	6	48	16	49	24	37	23	149	69	37,25	17,25
<b>везници</b>	40	5	61	14	49	12	71	24	221	55	55,25	13,75
<b>узвици</b>	6	5	4	3	6	6	3	3	19	17	4,75	4,25
сума	1242	694	1441	768	1650	939	1898	1125	6231	3526	1557,75	881,5
просек	124,2	69,4	144,1	76,8	165	93,9	189,8	112,5	623,1	352,6	155,77	88,15

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

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

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

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

Остале врсте речи су знатно мање употребљене.

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

Табела бр. 160 - Врсте речи употребљене при опису слике *Јесен у селу*,  
*знаковни језички израз*  
 млађи основношколски узраст ( I- IV разред)

Јесен у селу гест	1.разред		2.разред		3.разред		4.разред		сума		просек	
	у.р.	р.р.	у.р.	р.р.	у.р.	р.р.	у.р.	р.р.	у.р.	р.р.	у.р.	р.р.
<b>именице</b>	376	287	403	315	457	339	611	444	1847	1385	461,75	346,25
<b>глаголи</b>	184	96	186	121	242	147	313	198	925	562	231,25	140,5
<b>заменице</b>	2	2	4	4	8	6	9	7	23	19	5,75	4,75
<b>придеви</b>	13	7	26	14	19	14	15	14	73	49	18,25	12,25
<b>бројеви</b>	/	/	3	3	1	1	4	2	8	6	2	1,5
<b>прилози</b>	4	4	3	3	5	3	6	5	18	15	4,5	3,75
<b>предлози</b>	4	1	12	4	16	11	64	24	96	40	24	10
<b>речце</b>	/	/	1	1	/	/	18	7	19	8	4,75	2
<b>везници</b>	/	/	7	4	6	5	38	9	51	18	12,75	4,5
<b>узвици</b>	37	14	17	10	3	2	4	2	61	28	15,25	7
<b>сума</b>	620	411	662	479	757	528	1082	712	3121	2130	780,25	532,5
<b>просек</b>	62	41,1	66,2	47,9	75,7	52,8	108,2	71,2	312,1	213	195,06	53,25

При опису слике *Јесен у селу*, у оквиру *знаковног језичког израза*, ученици млађег школског узраста, од I до IV разреда, употребили су укупно 3121 речи, односно 2130 различитих речи. У просеку употребљених 780, 25 речи, односно 532,5 различитих речи.

Највећи број речи употребили су ученици IV разреда 1082, односно 712 различитих речи. Ученици I разреда су имали укупно најмањи број употребљених речи 620, односно 411 различитих речи.

Карактеристично је да су ученици млађег школског узраста, употребили све врсте речи, у знаковном језичком изразу, осим ученика I разреда, који нису употребили бројеве, везнике и речце. Ученици III разреда нису употребили ниједну речцу, при опису слике.

Највећи је број употребљених именица, у просеку 461,75, односно 346,25 различитих и глагола 231, 25, односно 140,5 различитих.

Остале врсте речи су знатно мање употребљене.

По фреквентности употребе следе: предлози (24), придеви (18,25), узвици (15,25), везници (12,75), заменице(5,75), речце (4,75), прилози (4,5) и бројеви (2).

Табела бр. 161 - Врсте речи употребљене при опису слике *Јесен у селу*,  
*знаковни језички израз*  
 старији основношколски узраст ( V-VIII разред)

Јесен у селу гест	5.разред		6.разред		7.разред		8.разред		сума		просек	
	у.р.	р.р.	у.р.	р.р.	у.р.	р.р.	у.р.	р.р.	у.р.	р.р.	у.р.	р.р.
<b>именице</b>	558	428	623	468	781	567	699	540	2661	2003	665,25	500,75
<b>глаголи</b>	290	170	333	208	396	256	383	243	1402	877	350,5	219,25
<b>заменице</b>	14	11	13	10	21	18	27	20	75	59	18,75	14,75
<b>придеви</b>	31	27	37	31	40	33	53	43	161	134	40,25	33,5
<b>бројеви</b>	4	4	6	6	4	4	28	15	42	29	10,5	7,25
<b>прилози</b>	4	3	11	8	12	12	13	11	40	34	10	8,5
<b>предлози</b>	50	22	74	28	110	39	91	33	325	122	81,25	30,5
<b>речце</b>	2	1	46	10	10	6	23	10	81	27	20,25	6,75
<b>везници</b>	37	6	51	16	34	14	70	21	192	57	48	14,25
<b>узвици</b>	1	1	1	1	4	2	2	2	8	6	2	1,5
<b>сума</b>	991	673	1195	786	1412	951	1389	938	4987	3348	1246,75	837
<b>просек</b>	99,1	67,3	119,5	78,6	141,2	95,1	138,9	93,8	498,7	334,8	124,67	209,25

При опису слике *Јесен у селу*, у оквиру *знаковног језичког израза*, ученици старијег школског узраста, од V до VIII разреда, употребили су укупно 4987 речи, односно 3348 различитих речи. У просеку употребљених 1246, 75 речи, односно 837 различитих речи.

Највећи број речи употребили су ученици VIII разреда 1389, односно 938 различитих речи. Ученици V разреда су имали укупно најмањи број употребљених речи 991, односно 673 различитих речи.

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

Највећи је број употребљених именица, у просеку 665,25 односно 500,75 различитих и глагола 350,5 односно 219,25 различитих.

Остале врсте речи су знатно мање употребљене.

По фреквентности употребе следе: предлози (81,25), везници (48), придеви (40,25), речце (20,25), заменице (18,75), бројеви (10,5), прилози (10), и узвици (2).

Табела бр. 162 - Врсте речи употребљене при опису слике *Јесен у селу*,  
 говорни језички израз  
 млађи основношколски узраст ( I- IV разред)

Јесен у селу говор	1.разред		2.разред		3.разред		4.разред		сума		просек	
	у.р.	р.р.	у.р.	р.р.	у.р.	р.р.	у.р.	р.р.	у.р.	р.р.	у.р.	р.р.
<b>именице</b>	225	168	285	213	329	233	556	397	1395	1011	348,75	252,75
<b>глаголи</b>	104	51	114	66	167	91	252	151	637	359	159,25	89,75
<b>заменице</b>	2	2	4	4	7	5	9	7	22	18	5,5	4,5
<b>придеви</b>	11	4	15	10	7	6	8	8	41	28	10,25	7
<b>бројеви</b>	/	/	3	3	1	1	4	2	8	6	2	1,5
<b>прилози</b>	2	2	2	2	2	2	4	3	10	9	2,5	2,25
<b>предлози</b>	4	1	12	4	15	10	59	21	90	36	22,5	9
<b>речце</b>	/	/	1	1	/	/	18	7	19	8	4,75	2
<b>везници</b>	/	/	7	4	6	5	38	9	51	18	12,75	4,5
<b>узвици</b>	37	14	16	11	3	2	4	2	60	29	15	7,25
<b>сума</b>	385	242	459	318	537	355	952	607	2333	1522	583,25	380,5
<b>просек</b>	38,5	24,2	45,9	31,8	53,7	35,5	95,2	60,7	233,3	152,2	58,32	38,05

При опису слике *Јесен у селу*, у оквиру *говорног језичког израза*, ученици млађег школског узраста, од I до IV разреда, употребили су укупно 2333 речи, односно 1522 различитих речи. У просеку употребљених 583, 25 речи, односно 380,5 различитих речи.

Највећи број речи употребили су ученици IV разреда 952, односно 607 различитих речи. Ученици I разреда су имали укупно најмањи број употребљених речи 385, односно 242 различитих речи.

Карактеристично је да су ученици млађег школског узраста, употребили све врсте речи, у знаковном језику, осим ученика I разреда, који нису употребили бројеве, речце и везнике. Ученици III разреда нису употребили ниједну речцу, при опису слике.

Највећи је број употребљених именица, у просеку 348,75, односно 252,75 различитих и глагола 159,25 односно 89,75 различитих.

Остале врсте речи су знатно мање употребљене.

По фреквентности употребе следе: предлози (22,5), узвици (15), везници (12,75), придеви (10,25), заменице(5,5), речце (4,75), прилози (2,5) и бројеви (2).

Табела бр. 163 - Врсте речи употребљене при опису слике *Јесен у селу*,  
говорни језички израз  
старији основношколски узраст ( V-VIII разред)

Јесен у селу говор	5.разред		6.разред		7.разред		8.разред		сума		просек	
	у.р.	р.р.	у.р.	р.р.	у.р.	р.р.	у.р.	р.р.	у.р.	р.р.	у.р.	р.р.
<b>именице</b>	489	366	553	402	679	487	671	515	2392	1770	598	442,5
<b>глаголи</b>	242	129	280	166	328	203	380	240	1230	738	307,5	184,5
<b>заменице</b>	14	11	13	10	21	18	27	20	75	59	18,75	14,75
<b>придеви</b>	24	20	36	30	37	29	53	43	150	122	37,5	30,5
<b>бројеви</b>	3	3	5	5	4	4	28	15	40	27	10	6,75
<b>прилози</b>	2	2	10	7	10	10	13	11	35	30	8,75	7,5
<b>предлози</b>	46	21	71	25	106	33	89	31	312	110	78	27,5
<b>речце</b>	2	1	46	10	10	6	23	10	81	27	20,25	6,75
<b>везници</b>	37	6	51	16	34	14	70	21	192	57	48	14,25
<b>узвици</b>	1	1	1	1	4	2	2	2	8	6	2	1,5
сума	860	560	1066	672	1233	806	1356	908	4515	2946	1128,75	736,5
просек	86	56	106,6	67,2	123,3	80,6	135,6	90,8	451,5	294,6	112,87	73,65

При опису слике *Јесен у селу*, у оквиру *говорног језичког израза*, ученици старијег школског узраста, од V до VIII разреда, употребили су укупно 4515 речи, односно 2946 различитих речи. У просеку употребљених 1128, 75 речи, односно 736,5 различитих речи.

Највећи број речи употребили су ученици VIII разреда 1356, односно 908 различитих речи. Ученици V разреда су имали укупно најмањи број употребљених речи 860, односно 560 различитих речи.

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

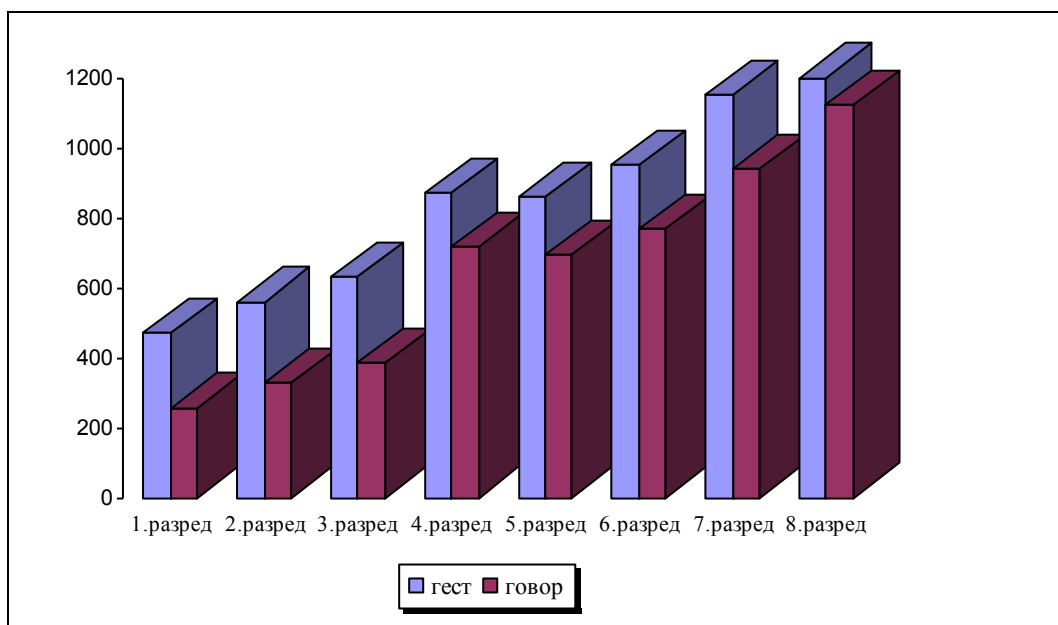
Највећи је број употребљених именица, у просеку 598, односно 442,5 различитих и глагола 307,5 односно 184,5 различитих.

Остале врсте речи су знатно мање употребљене.

По фреквентности употребе следе: предлози (78), везници (48), придеви (37,5), речце ( 20,25), заменице (18,75), бројеви (10), прилози (8,75), узвици (2).



Графикон 3. Број различито употребљених речи при опису слике *Јесен у граду* код ученика од I до VIII разреда у оквиру знаковног и говорног језичког израза



Добијени резултати показују да су најмањи број различитих речи при опису слике *Јесен у граду* употребили ученици I разреда – 470 у знаковном језичком изразу, односно 256 у говорном језичком изразу.

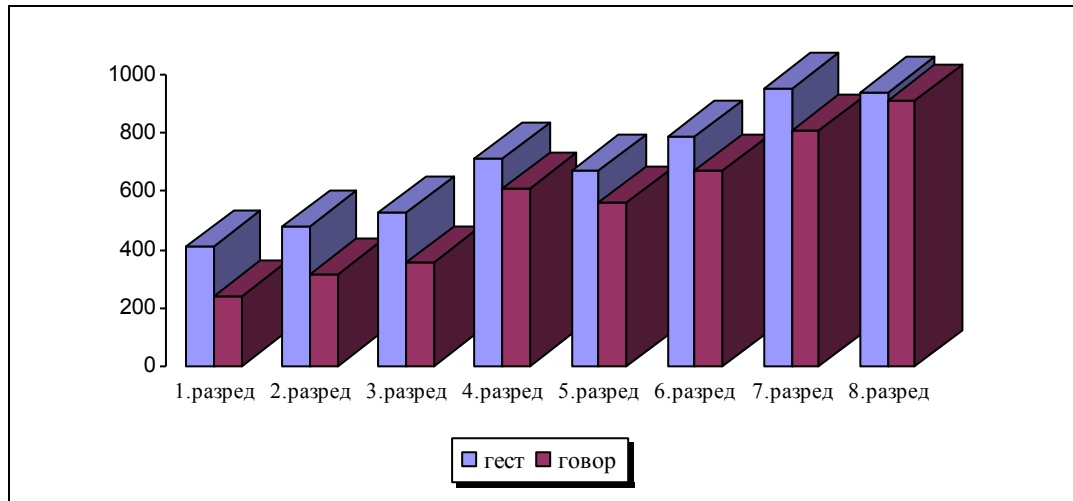
Са узрастом расте број различито укупно употребљених речи.

Ученици II разреда су употребили 560 речи у знаковном изразу, 330 у говорном изразу. Ученици III разреда - 631 у знаковном, односно 387 у говорном изразу. Код ученика млађег основношколског узраста, највећи број различитих речи су употребили ученици IV разреда. У знаковном изразу- 871, у говорном изразу – 717 различитих речи.

Специфично је одступање ученика V разреда у односу на ученике IV разреда. Број различитих речи у знаковном изразу је 859, а у говорном 694.

Број различитих речи код ученика VI разреда је 951 у знаковном, 768 у говорном изразу. Ученици VII разреда су употребили 1153 речи у знаковном, 939 у говорном изразу. Највећи број различито употребљених речи су имали ученици VIII разреда- 1200 у знаковном, односно 1125 у говорном језичком изразу.

Графикон 4. Број различито употребљених речи при опису слике *Јесен у селу* код ученика од I до VIII разреда у оквиру знаковног и говорног језичког израза



При опису слике *Јесен у селу* су употребили ученици I разреда су употребили – 411 у знаковном језичком изразу, односно 242 у говорном језичком изразу.

Ученици II разреда су употребили 479 речи у знаковном изразу, 318 у говорном изразу. Ученици III разреда - 528 у знаковном, односно 355 у говорном изразу. Највећи број различитих речи су употребили ученици IV разреда. У знаковном изразу- 712, у говорном изразу – 607 различитих речи.

Ученици V разреда су употребили мање речи односу на ученике IV разреда. Број различитих речи у знаковном изразу је 673, а у говорном 560.

Број различитих речи код ученика VI разреда је 786 у знаковном, 672 у говорном изразу. Ученици VII разреда су употребили виш речи у знаковном изразу-951, у односу на ученике VIII разреда- 938. Број речи у говорном изразу- 806 је мањи у односу на ученике VIII разреда- 908.

При поређењу броја различито употребљених речи код ученика од I до VIII разреда уочљиво је да се разлика између ова два израза са узрастом смањује.

Слике имају значајну улогу у формирању језичке културе ученика.

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

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

Подаци приказани у табелама *бр.156, бр.157, бр.158, бр.159, бр. 160, бр. 161, бр.162, бр.163* и графиконима *бр.3 и бр.4* представљају резултате које су постигли глуви и наглуви испитаници у зависности од школског узраста, при описивању слика *Јесен у граду и Јесен у селу*.

При описивању слика, добијен је такав материјал који се могао анализирати квантитативно (укупан број добијених речи) и квалитативно (избор речи).

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

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

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

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

Врстама речи које се дају глувом детету, мора се посветити знатно већа пажња. Оне се не смеју давати насумице, већ се мора поштовати лингвистичка законитост јављања, као и фреквенција употребне вредности појединих врста

речи. Током читавог школовања мора се водити рачуна о пропорцији између појединих врста речи, која мора да буде прогресивно стандардна ( Савић,1986).

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

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

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

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

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

Именице су речи са највећом фреквенцијом на свим испитиваним узрастима, од I до VIII разреда основне школе.

Самосталност именице и постојање сталних конкретних представа о њеном лексичком садржају омогућују сигурно идентификовање њеног лексичко-семантичког језгра.

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

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

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

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

Изразита употреба именица и глагола је карактеристична за знаковне језике.

Tkachman (2011) је при опису слика, испитавала дистинкцију између именица и глагола у два знаковна језика: израелском знаковном језику- Israeli Sign Language (ISL) и Al-Sayyid Bedouin Sign Language (ABSL). ISL је креолски језик, настао контактом немачког знаковног језика, знаковног језика алжирских Јевреја и мароканске заједнице глувих (Meir, Sandler, 2008). ISL има значајан број корисника. Признаје се у образовању, судовима и има одређене дијалекатске варијације. ISL има и све нивое језичке структуре, као што су морфологија, синтакса, фонологија, прозодија. ABSL је настао због високог степена конгениталних глувоћа у селу, у пустињи Негев, у Израелу( 4 % сеоског становништва). Језик је у широкој употреби, од стране глувих и чујућих, иако се не користи у службене сврхе. Његова лингвистичка структура је у почетним фазама развоја ( Sandler, Meir, Padden, Aronoff , 2005).

Елицитациони материјал је чинило 27 пари слика. Сlike приказују конкретне објекте (врата, нож) и одговарајуће акције са њима (човек отвара врата, рука сече хлеб ножем). Сlike су представљене испитаницима, мешовитим редом.

Три испитаника су користила ISL. Шест испитаника ABSL. Задатак испитаника је био да наведу шта су видели на сликама. Њихови одговори су

снимани. Добијени подаци су кодирани за неколико категорија за које је утврђено од значаја за разликовање именица и глагола у претходно испитиваним знаковним језицима.

Једна од значајних дистинктивних категорија између именица и глагола је покрет. Покрет који прати именице је брз, кратак, уздржан у ограниченем простору. Покрет уз глаголе је дужи, нема ограничавања у знаковном простору, што знак-гест чини визуелно већим. Разлика у покрету је већа у ISL-у у односу на ABSL.

Kimmelman (2009), указује на дистинкцију између именица и глагола у Руском знаковном језику (RSL-Russian Sign Language). Добијени подаци у експерименталној студији указују на специфичне фонолошке разлике у покрету, оријентацији, локацији.

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

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

При опису слика *Јесен у граду* и *Јесен у селу*, глуви и наглуви ученици су знатно мање употребили прилоге и предлоге.

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

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

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

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

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

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

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

Глуви и наглуви ученици основношколског узраста су при опису слика *Јесен у граду* и *Јесен у селу*, најмање употребљавали бројеве и узвике.

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

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

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

При описивању слика *Јесен у граду* и *Јесен у селу*, јавиле су се извесне специфичности, карактеристичне за изражавање глуве и наглуве деце.

Деца млађег основношколског узраста су именовала појмове, који не постоје на слици. При опису слике *Јесен у селу*, деца су наводила појмове који нису приказани (*море, јагоде, коњ, лисица, змија, Африка, лопов, брашно*) и погрешно су перципирала одређене појмове (*кукуруз – банана, лимун; јелен – коњ, вук;*) и радње (*плаче, тише*).

При опису слике *Јесен у граду* појмови који нису приказани на слици су: *снег, затвор, зубар, зуб, семенке, бресква, трешња*.

Карактеристично је да су поједини ученици од I до IV разреда, погрешно перципирали годишња доба на сликама (*јесен као пролеће или лето*). С обзиром

да су презентоване слике биле великих димензија и сложенијег садржаја и да је на њима приказан велики број појмова, радњи и карактеристичних детаља.

Неки ученици старијег основношколског узраста су наводили одређене радње и животне ситуације које нису приказане на слици *Јесен у граду* ( *Деца су била у галерији да виде слике. Све је Земун. Далеко је град Београд. Сателит је у свемиру.* )

Поједини ученици млађег и старијег основношколског узраста, другачије су схватала одређене ситуације које су приказане на слици *Јесен у граду* (на пример: Човек храни птице у парку – *Једе баци сиромашан*; Жена улази у продавницу - *Жена купио у продавница, сунцокрет и кикирики*; Деца се играју у школском дворишту – *Деца се играју у сиротиште*; Човек поправља кров- *Човек поправља камен*). На слици *Јесен у селу* (на пример: Дечак чита – *Дечак свира. Дечак седи на трави и игра игрице.* )

Карактеристична је појава појмова који су у одређеном контексту неадекватно употребљени (*разговор, помоћ, јави, досадно, сиромашан, закон, гужва, чека, готово*) који су врло фреквентни као знаци-гестови у знаковном језичком изразу и које ученици користе често у свакодневној комуникацији.

Глуви и наглуви ученици користе знакове- гестове, који су специфични за школски и интернатски живот: *дом, клуб, амбуланта.*

Услед непознавања назива одређених појмова, употребљени су други, једноставнији, чије су значење глуви ученици усвојили ( *угаљ- црно; парадајз- црвено; трава- зелено; оцак – дим;*  ).

Неадекватна употреба граматичких категорија је појава која је донекле и очекивана у овом истраживању. Највећи проблем у изражавању глуве и наглуве деце је правилна употреба категорија рода, броја, лица и нарочито падежа.

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

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

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



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

- Једе ауто, стави бата. Ауто на поврће *стави*. Ауто *спреми* све отишао.
- Такси остави пут. Дува сека, јави хладно. Жена дува ветар.
- Кући јави прозор, цвет. Јави паприка, краставац.
- Људи, ауто, паприка носи.
- Мама меси на флаша. Мама торба отишла.
- Баба се продаје. Баба продаје паре.
- *Полицајац* показује руке. *Поправи струја* човек.
- Баба је кутија *парадајз*. Мама је кутија *грашак*.
- Човек баци црно дрво. Човек пере дим.
- *Сече* стави кући на дим. Деда вози кућа.
- Један дечак ставио шешир у главу, зато што је почела киша.

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

- Деда *скида* јесен.
- *Ћурка* седи и гледа.
- *Јелен*, трава, брзо, дрво.
- Баба спрема шљиве тегле. Баба *скупља* банане.
- Бата *одмор* гледа. Бата овце једе.
- Мачка сакрије сто. Мачка седи, гледа *телевизија*.
- Једна свиња спава кућа, *роди* мала свиња.

У оквиру знаковног и говорног језичког израза ученици су користили стереотипне просте и просто-проширене реченице у којима се налази мали број речи које неповезано стоје једна поред друге.

Одређени појмови су дати само знаком-гестом.

Најфреквентије речи које су ученици млађег основношколског узраста употребила у оквиру знаковног језичког израза, при опису слика *Јесен у граду* и *Јесен у селу*:

#### *Јесен у граду*

*Именице:* време, кишобран, тобоган, љуљашка, оџачар, оџак, полиција, улица, семафор, зебра, девојка, ћерка, наставница, васпитач, продавница, болница, парк, двориште, земља, јакна, мајца, пешкир, пијаца, чарапе, торба, поврће, шаргарепа, парадајз, краставац, паприка, цвекла, салата, веверица, паре, шпорет, метла, приколица, колица, џак, песак, угаљ, мрвице, фрижидер, народ, дом

*Глаголи:* плати, чисти, поправља, тражи, отвара, стави, води, поломи, истовари, прави, завеже, узме, спрема, звони, чисти, чује, носи, бере, сипа, чека, пусти, хоће, скида, зида, мења, љуља, вуче, мисли, путује

*Придеви:* мокро, жут, плава, црна, браон, много, ново;

*Предлози:* у, на, иза

*Прилози:* полако, горе, лево, десно, колико.

*Заменице:* који

#### *Јесен у селу*

*Именице:* јелен, веверица, шума, ограда, рупа, камен, муња, трактор, корпа, чизме, лешник, орах, кукуруз, парадајз, шљива, ћурка, поврће, башта, виноград, одмор, тегле, флаше, лонац, помоћ, чаша, лубеница

*Глаголи:* скупља, тражи, скаче, држи, узме, кљуца, поправи, сече, отвори, носи, баци, оре, мази, расте, плаши

*Придеви:* суво, црно, хладно, љуто, кисело, гладан, жедан, ружно, мала.

*Предлози:* испод, напољу,

*Прилози:* брзо, заједно

Најфреквентије речи које су ученици старијег основношколског узраста употребила у оквиру знаковног језичког израза, при опису слика *Јесен у граду* и *Јесен у селу*:

#### *Јесен у граду*

*Именице:* тобоган, клацкалица, зебра, тегла, фабрика, солитер, стан, водоскок, тротоар, двориште, кишобран, мантил, одећа, грожђе, шаргарепа, ливада, канта, саобраћај, ватра, шпорет, кабл, струја, кухиња, цреп, пијаца, тезга

*Глаголи:* води, баци, кошта, грабуља, улази

*Придеви:* прљаво, суво, облачно, весео

*Предлози:* на, иза,

*Прилози:* далеко, десно, колико, готово

*Заменице:* све,

#### *Јесен у селу*

*Именице:* пећина, кошница, гаража, зимница, секира, веверица, парадајз, бокал, ваздух, буре, помоћ, зрно, прашина, лубеница, саксија, бундева, гром, муња, кост, подрум

*Глаголи:* хвата, тражи, оре, вуче, пење, увене, порасте, виче

*Придеви:* важно, гладна,

*Предлози:* испод, испред, поред

*Прилози:* исто, после, полако

С обзиром на постојање једног знака за више појмова, ученици који су добро савладали дактилологију (прстну азбуку) били су у могућности да њеном употребом укажу на познавање сваког појма. Ученици су користили дактилологију, при спеловању властитих и заједничких именица (*Здрављак, Чупко, Београд, самоуслуга...*)

Слика има одређену естетску вредност. Слика мора да пружи довољно материјала за целовиту причу, мора да има одређену садржину и динамику.

Задата слика је репродукција животне стварности, обично догађај из дечијег живота.

На основу описа слике се сагледава адекватност речника, граматике и синтаксе, спонтана употреба и квалитет гласова, флуентност говора и могућности логичког повезивања радњи и њиховог тумачења (Димић, Вујасиновић, Исаковић, 2003).

Овим обликом изражавања се утиче на развој визуелне културе ученика, посебно на развој посматрачких способности (Lekić, 1993; Ковачевић, 2005б).

Визуелна информација је најбољи начин да се упозна средина у којој се живи, као и да се, до одређеног степена савлада језик.

При избору слика, треба водити рачуна о садржају, идеји, мотиву, боји и начину на који се ученику презентују. Слика истиче оно што је битно, наглашава процесе који се не могу видети, повећава мотивацију за учење.

Описивање је значајан облик језичког комуницирања. Неопходно је за јасно представљање суштинских односа између предмета, бића и појава у свакој животној ситуацији. Код глуве и наглуве деце се помоћу илустрација учвршћује посматрачко памћење, убрзава процес формирања појмова и олакшава овладавање активним речником ( Вучковић, 1993; Ковачевић, 2005б; Димић, Исаковић, 2005).

Добијени резултати су потврђени резултатима добијеним у истраживању Димић, Атанасковић, Исаковић (2011). У знаковном и говорном изражавању глувих и наглувих ученика, доминира начин описивања слике путем шаблона. Наставници треба што раније да подстичу ученике да описују различита бића и предмете, у знаковном, говорном и писаном изразу. Поред именица и глагола, ученицима треба давати што више придева, али и осталих врста речи како би дошло до њихове активне примене.

Слику треба ставити пред испитаника. Треба му оставити времена да је разгледа, а затим тражити да је опише.

Слободна казивања пружају могућности за многобројне анализе. На основу квантитативне и квалитативне анализе, потребно је видети колики је минимум, максимум и просек употребљених речи одређене групе испитаника.

Табела бр.164 - Просечан број правилно укупно употребљених речи код  
глувих и наглувих ученика од I до IV разреда  
*при опису 6 слика*  
знаковни језички израз

гест	1.слика	2.слика	3.слика	4.слика	5.слика	6.слика	сума	просек
1.разред	150	100	87	81	84	109	611	101,83
2.разред	139	110	83	79	72	86	569	94,83
3.разред	137	98	83	76	77	98	569	94,83
4.разред	205	172	127	144	146	178	972	162
сума	631	480	380	380	379	471	<b>2721</b>	453,49
просек	157,75	120	95	95	94,75	117,75	680,25	113,37

При опису 6 слика, у оквиру знаковног језичког израза, ученици млађег школског узраста, од I до IV разреда, употребили су укупно 2721 речи, у просеку 453, 49 речи.

Највећи број речи употребили су ученици IV разреда 972, у просеку 162 речи. Следе ученици I разреда. Они су имали укупно употребили 611 речи, у просеку 101, 83.

Ученици II и III разреда су укупно имали идентичан број речи – 569, у просеку 94, 83.

У оквиру знаковног језичког израза, при опису 1. слике, ученици од I до IV разреда, употребили су највећи број речи – 631, у просеку 157,75. При опису 2. слике, укупан број употребљених речи је 480 – у просеку 120. При опису 6. слике, укупан број употребљених речи је 471 – у просеку 117,75.

Број укупно употребљених речи при опису 3.,4. и 5. слике, у знаковном језичком изразу је исти.

Идентичан број речи је употребљен при опису 3. и 4. слике – 380, у просеку 95.

Најмањи број речи је употребљен при опису 5. слике – 379, у просеку 94, 75.

Табела бр.165 - Просечан број правилно укупно употребљених речи код глувих и наглувих ученика од I до IV разреда  
*при опису 6 слика*  
 говорни језички израз

говор	1.слика	2.слика	3.слика	4.слика	5.слика	6.слика	сума	просек
1.разред	99	59	58	35	38	69	358	59,67
2.разред	105	83	61	49	44	60	402	67
3.разред	112	75	68	51	55	71	432	72
4.разред	202	180	127	136	141	173	959	159,83
сума	518	397	314	271	278	373	<b>2151</b>	358,5
просек	129,5	99,25	78,5	67,75	69,5	93,25	537,75	89,62

При опису 6 слика, у оквиру говорног језичког израза, ученици млађег школског узраста, од I до IV разреда, употребили су укупно 2151 речи, у просеку 358, 5 речи.

Највећи број речи употребили су ученици IV разреда 959, у просеку 159, 83 речи. Ученици I разреда укупно су употребили најмањи број речи - 358 , у просеку 59, 67.

У оквиру говорног језичког израза, при опису 1. слике, ученици од I до IV разреда, употребили су највећи број речи – 518, у просеку 129,5. При опису 2. слике, укупан број употребљених речи је 397 – у просеку 99,25. При опису 5. слике, укупан број употребљених речи је 373 – у просеку 93,25.

Најмањи број речи је употребљен при опису 4. слике – 271, у просеку 67, 75.

Опис слике обухвата визуелну перцепцију и језичко изражавање. Слика стимулативно делује на осећања ученика, развија способност посматрања и мишљења, повезује мисли и осећања са ранијим искуством, пружа могућност да се замисли цела ситуација у којој се збива радња на слици (Димић, 2004).

Резултати добијени квантитативном анализом, приказани су у табелама бр.164 и бр. 165.

При опису 6 слика, у оквиру знаковног језичког израза, ученици млађег школског узраста, од I до IV разреда, употребили су укупно већи број речи, у оквиру знаковног језичког израза у односу на *говорни језички израз*.

Најмањи број речи употребили су ученици I разреда, а највећи број речи ученици IV разреда, што је и очекивано с обзиром на старосни узраст испитаника.

Ученици од I до IV разреда, су употребили највећи број речи при опису 1. слике, а најмањи број речи при опису 4. и 5. слике.

Специфичне грешке које су се јавиле у оквиру говорног израза су: неправилна употреба падежа; карактеристично је да се највише употребља, независни падеж номинатив-у знаковном и говорном изразу; неправилна употреба мушког, женског и средњег рода; замена једнине и множине; замена одређених гласова (код ученика млађег основношколског узраста...)

За глуву и наглуву децу је карактеристично да они у свом говорном изразу не употребљавају граматичке и синтаксичке категорије.

Поједине речи су ученици употребили само у знаковном језичком изразу.

Bishop (1983), према Mauberry (2002), указује у свом истраживању, да је говорни речник глуве деце узраста од 8 до 12 година, оскуднији од речника четворогодишњег чујућег детета.

Речник је веома значајан за комуникацију, читање, размишљање и учење. У поређењу са чујућим вршњацима, речник глувих и наглувих ученика је квантитативно смањен ( Luckner, Cooke, 2010).

Истраживања (Kelly, 1996; Pittman, Lewis, Hoover, Stelmachowicz, 2005; Blamey, 2003; Boekel, van Eeten, Overgaw Quak, 2006; Geers,Moog, 1989; Moores, Sweet, 1990) су показала да је речник глуве деце мањи, а њихово речничко знање мање дубоко/у смислу семантичког знања (Paul,Gustafson, 1991; Traxler, 2000), према Hermans et al. (2008 б) и Coppens et al. (2010).

Табела бр.166 - Просечан број правилно решених задатака код  
 глувих и наглувих ученика од I до IV разреда  
 на *Тесту за испитивање способности описивања слика*  
 знаковни језички израз

гест	прва	друга	трећа	четврта	пета	шеста	сума	просек
1.разред	36,5	56	18,5	33	20	19	183	30,5
2.разред	37,5	54	24,5	42,5	25	20,5	204	34
3.разред	44	59,5	28	40,5	24	33,5	229,5	38,25
4.разред	53,5	63	38	50	28,5	35,5	268,5	44,75
сума	171,5	232,5	109	166	97,5	108,5	<b>885</b>	147,5
просек	42,87	58,12	27,25	41,5	24,37	27,12	221,25	36,87

На *Тесту за испитивање способности описивања слика*, у оквиру *знаковног језичког израза*, ученици млађег школског узраста, од I до IV разреда, имали су укупно 885 правилно решених задатака, у просеку 147, 5 правилно решених задатака.

Најмањи број правилно решених задатака имали су ученици I разреда 183, у просеку 30, 5.

Највећи број правилно решених задатака имали су ученици IV разреда 268,5, у просеку 44, 75.

У оквиру знаковног језичког израза, при опису друге слике, ученици од I до IV разреда, су имали највећи број правилно решених задатака – 232,5, у просеку 58,12.

Мањи број правилно решених задатака, ученици су имали при опису прве, четврте, треће и шесте слике.

При опису пете слике, ученици млађег основношколског узраста су имали најмањи број правилно решених задатака- 97, 5, у просеку 24, 37.



Табела бр.167 - Просечан број правилно решених задатака код  
 глувих и наглувих ученика од I до IV разреда  
 на *Тесту за испитивање способности описивања слика*  
 говорни језички израз

говор	прва	друга	трећа	четврта	пета	шеста	сума	просек
1.разред	23	31	11,5	18	11	11,5	106	17,67
2.разред	30,5	38	17	19,5	16	13,5	134,5	22,42
3.разред	31,5	42,5	23,5	23	15	26,5	162	27
4.разред	53,5	63	38	44,5	27,5	32,5	259	43,17
сума	138,5	174,5	90	105	69,5	84	<b>661,5</b>	110,25
просек	34,62	43,62	22,5	26,25	17,37	21	165,36	27,56

На *Тесту за испитивање способности описивања слика*, у оквиру *говорног језичког израза*, ученици млађег школског узраста, од I до IV разреда, имали су укупно 661,5 правилно решених задатака, у просеку 110, 25 правилно решених задатака.

Најмањи број правилно решених задатака имали су ученици I разреда 106, у просеку 17,67.

Највећи број правилно решених задатака имали су ученици IV разреда 259, у просеку 43, 17.

У оквиру говорног језичког израза, при опису друге слике, ученици од I до IV разреда, су имали највећи број правилно решених задатака – 174,5, у просеку 43,62.

Мањи број правилно решених задатака, ученици су имали при опису прве, четврте, треће и шесте слике.

При опису пете слике, ученици млађег основношколског узраста су имали најмањи број правилно решених задатака- 69, 5, у просеку 17, 37.

На *Тесту за испитивање способности описивања слика*, уочено је да су ученици млађег школског узраста, од I до IV разреда, имали већи број правилно решених задатака, у оквиру *знаковног језичког израза* у односу на *говорни језички израз* (табеле бр.166 и бр.167).

Највећи број правилно решених задатака имали су ученици IV разреда. Најмањи број правилно решених задатака имали су ученици I разреда, а што је и очекивано с обзиром на старосни узраст испитаника.

Ученици од I до IV разреда, остварили су највећи бој правилно решених задатака при опису *друге* слике.

При опису *друге слике*, ученици су у оквиру прве фазе описивања успешно запажали елементе, а у оквиру друге фазе, повезивали елементе у говорну целину. Мање успеха су постигли у трећој фази, разрађивању елемената у потпунији опис.

Свака од ових фаза, представља одређени ступањ развика способности описивања који треба пратити. Прва три ступња су, несумњиво, условљена првенствено самим развиком детета, док је последњи ступањ у много већој мери условљен утицајем средине, односно утицајем образовно-васпитног рада.

Најмањи број правилно решених задатака је остварен при опису *пете* слике.

При опису *пете слике*, ученици су најбоља постигнућа остварили у првој фази, запажању елемената. Приликом повезивања елемената у говорне целине и разрађивању елемената у потпунији опис, остварили су знатно слабија постигнућа. Велики број ученика није остварио ниједан поен у оквиру ове две фазе описивања слика.

Слике су приказане врло једноставно, да би се омогућило лакше праћење способности уочавања елемената и способности њиховог повезивања у говорне целине.

Карактеристично је да ниједан ученик, млађег основношколског узраста, није остварио максималан број поена на целом тесту за свих шест слика – 36.

Уочене су извесне специфичности, на *Тесту за испитивање способности описивања слика*, код глувих и наглувих ученика.

При опису *прве слике*, у првој фази, запажања елемената, само су поједини ученици употребили појам *деца*. Ученици I и II разреда чешће користе термине у једнини, *бата и сека*.

При опису *друге слике*, у првој фази, запажања елемената, ученици млађег основношколског узраста често, уместо појмова *дечак и девојчица*, користе појмове *бата и сека*. Специфична је и замена једнине множином- *цвет – цвеће*.

При опису *треће слике*, у првој фази, запажања елемената, ученици су погрешно перципирани приказане појмове на слици. Магарац је перципиран као *коњ*. Појам *репа*, је глувој и наглувој деци непознат. Мали број ученика је навео тачан назив овог појма. Ученици су уместо појма *репа*, користили појмове: *шаргарепа, цвекла, лук, лала*.

При опису *четврте слике*, у првој фази, запажања елемената, уместо појма девојчица – ученици су често користили појмове *мама и сека*. Карактеристично је да појам *поштански сандучић*, ученици употребљавају само у знаковном језичком изразу.

При опису *пете слике*, у првој фази, запажања елемената, ученици су уместо појма *јачак*, користили појмове које су већ усвојили – *тата и човек*. Појам *препона* је ученицима, млађег школског узраста непознат. Најчешће су коришћени појмови, *дрво, ограда, грана*. У оквиру друге фазе, повезивања елемената у говорну целину, глаголи *скаче, прескаче*, употребљени су само у знаковном језичком изразу.

При опису *шесте слике*, у првој фази, запажања елемената, ученици су уместо појма саобраћајац, користили појмове: *милиција, полиција* – у знаковном језичком изразу; *човек, дечак, тата, бата* – у говорном језичком изразу. Ниједан ученик није употребио појам *возило*. Ученици су најчешће користили термине – *ауто и кола*. Појам *рука* је ретко коришћен приликом описа. Дати су појмови *право, лево и десно* у знаковном језичком изразу.

На *Тесту за испитивање способности описивања слика*, у оквиру говорног израза, уочено је код појединих ученика: набрајање запажених елемената - без повезивања елемената у говорну целину; погрешна перцепција запажених елемената (услед, неразумевања и непознавања појмова); аграматичност; замена једнине и множине; немогућност разрађивања елемената у потпунији опис.

Карактеристичне реченице које су глува и наглува деца употребила на  
*Тесту за испитивање способности описивања слика*

1. разред – Н.К.- ученик 1. разреда

*Прва слика* - **Девојчица** гледа **маца**. **Маца** горе дрво. Бата **ухвати** маца.  
**Девојчица** **ухвати** маца. Бата **помоћ**.

*Друга слика* – **Девојчица** **цвеће** лепо **узме**. Бата даје **цвеће**.

*Трећа слика* – Бата ево **трава**. **Коњ** једе **гладан**.

*Четврта слика* – **Девојчица** **узме папир**. **Девојчица** **пише** **мама**.

*Пета слика*- Бата **јаше** **воли** **вежба**. **Коњ** **скаче**.

*Шеста слика*- Тамо иде. **Човек** **вози** ауто. Ауто иде. **Човек** **стоп** ауто.

4. разред- Т.Б.- ученица 4. разреда

*Прва слика* – Дечак **хоће** да **ухвати** **мачку**. **Мачка** **неће** да **сиђе** **доле**. **Мачка** **лежи** на **грани**. Дечак **хоће** да **дира** **мачку**. **Мачка** **хоће** да **огребе**. **Девојчица** **стоји** и **гледа** **мачку**.

*Друга слика* – **Девојчица** **бере** **цвеће**. **Девојчица** **даје** **дечаку** **цвеће**. **Девојчица** **седи**. Дечак **стоји**. **Цвет** је на **земљу**.

*Трећа слика* – Дечак **хоће** да **храни** **магарац**. **Магарац** **једе** **репу**. Дечак **стоји**. Дечак **воли**, **мази** **магарац**.

*Четврта слика*- **Девојчица** **стави** **писмо** у **сандуче**. **Девојчица** **стоји** и **стави** **писмо**. **Девојчица** **хоће** да **пошаље** **писмо** **мама**.

*Пета слика* – **Коњ** **трчи**. **Човек** **седи** на **леђима** и **јаше**. **Човек** **воли** **коња**. **Коњ** **скаче**.

*Шеста слика* – **Полиција** **стоји** и **показује** **рукама**. **Човек** **гледа** **руку**. **Човек** **воли** да **стоји**.

Познавање речи односи се на тачност употребе одређене речи, брзину и квалитет разумевања као и употребу речи у различитим облицима, приликама и контекстима (Lehr, Osborn, Hiebert, 2004).

Само разумевање значења речи представља резултат значењских односа између симбола, симболизованог објекта (феномена) и мисаоних процеса (Greg, 1980).

Знање о појединој речи односи се на: фонолошко знање (знамо како неку реч треба изговорити), граматичко знање (знамо како реч употребити у различитим комбинацијама) и семантичко знање (знамо што нека реч значи). То знање о појединој речи зове се ментални лексикон. Кад се говори о лексичком развоју, првенствено се мисли на усвајање менталног лексикона (Hoff, 2005).

Богатство речника, његов опсег и развијеност, као и разумевање сложених значењских односа међу речима представљају поуздане индикаторе когнитивног развоја и предикторе успеха у школи (Bromley, 2007).

Укупан опсег речника је само један аспект лексичког развоја, а други је његова „дубина“, односно степен усвојености речи (Plut, 2003).

Како би се боље разумела веза између познавања речи и разумевања прочитаног, издвојени су извесни фактори који одређују тежину речи: опште знање, способност употребе контекста, концептуалне способности, контекст који окружује реч, изговор, учесталост речи, има ли реч више значења, учесталост слова, формат текста, као и тип одговора који се тражи (отворен или затворен) (Paul, Gustafson, 1991; Radić, Bradarić-Jončić, Farago, 2008).

Познавање било ког језика ће помоћи деци у читању чак и ако тај језик нема писани облик. Тако деца која користе језик знакова могу бити успешна у читању, јер и поред тога што језик знакова нема писани облик, деца свде реченице говорног језика на визуелни код језика знакова. Глуви који користе језик знакова и глуви који су обучени у говору читају на основу фонолошких правила.

Читању се дете мора учити. Језик заједнице дете ће усвојити самим *бивањем* у тој заједници. Чак и ако дете није изложено моделу језика друштвене средине, оно може да развије једноставан систем гестова који ће имати карактеристике сличне природним језицима (Goldin-Meadow, Mayberry, 2001).

Овладавање вештином читања може се сматрати посебном формом усвајања језика, која се заснива на већ успостављеној примарној лингвистичкој компетенцији у оквиру усменог говора. Док при усвајању говора дете треба да савлада први ниво симболизације и схвати да речи представљају-симболизују конкретне предмете или појаве, у једној "секундарној" лингвистичкој активности, какво је учење читања (Mattingly, 1984), оно се налази пред симболизацијом вишег реда, где треба да уочи да комбинације графема симболизују комбинације фонема, односно да представљају реч која је већ сама симбол нечега реално постојећег или имагинарног (Коџопељић, 1996).

Читање је комплексна вештина која захтева усклађивање низа когнитивних процеса, а адекватно усвојена вештина читања нужна је за успешно усвајање знања на свим образовним нивоима (Рончевић, 2005).

Rodríguez Ortiz, Roche, (2008) у својој студији, упоређују знаковни и говорни језик у смислу ефикасности преноса података. Узорак је чинило 36 чујућих без знања знаковног језика и 36 глувих који су флуентни у знаковном језику. Степен оштећења слуха код глувих је био је у распону од тешког оштећења слуха до практичне глувоће. Разумевање знаковног и говорног језика процењено је на основу разумевања текстова три различита степена тежине. Када су презентовани текстови, учесници студије су требали да покажу како су схватили текст, да одговоре на скуп повезаних питања везаних за текст и понуде одговарајући наслов.

Поређено је разумевање чујуће групе која је слушала оралну верзију текста са групом глувих којима је презентована знаковна верзија текста. Глуви испитаници су показали боље разумевање експлицитног садржаја текста али су додали више измишљеног садржаја и направили су више грешака.

Kovačević, Isaković (2010) су испитивале степен разумевања бајке "Успавана лепотица" у оквиру знаковног језика, усменог и писаног говора.

Глуви и наглуви ученици су имали задатак да препричају бајку уз помоћ 9 слика, након читања бајке, објашњења непознатих речи и њене обраде на знаковном језику. Добијени резултати показују боље разумевање фабуле и поступака ликова у оквиру препричавања бајке путем знаковног језика.

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.

Andrews, Winograd, DeVille (1994) су испитивали значај Америчког знаковног језика - ASL-a (American Sign Language) у читању и разумевању басни код глуве и наглуве деце. Важност ASL-a је била у стицању предзнања глуве деце пре него што прочитају текст на енглеском језику. Наставник је користио технику ASL резимеа, пре него што глуви ученик прочита басну, али без давања моралне поуке басне. Резултати препричавања (презентовања басне на ASL-у) су поређени код 7 глувих основаца, узраста од 11- 12 година. Техника ASL резимеа, је повећала обим и квалитет препричавања код глуве деце и побољшала разумевање моралне поуке басне код глувих читалаца.

Знаковни језик је важан предиктор у усвајању читања код глуве деце.

Димић (1997а) истиче да је читање за глуву и наглуву децу један веома значајан аспект комуникације. Читање је функција која се учи.

Карактеристичне су грешке које се јављају код глуве и наглуве деце при читању су: тешкоће у повезивању слова; тешкоће у читању вишесложних речи; оmissија; супституција; додавање; инверзија; читање бројева и понављање прочитаних слова.

Резултати су показали да глува и наглува деца основношколског узраста имају проблема у свим аспектима процеса читања (слаба артикулација, лоша лексика, нефлуентност при читању), а посебно при разумевању онога што читају (Димић, 1998).

Puente, Alvarado, Herrera (2006) су испитивали улогу знаковног језика и дактилологије у развоју читања и писања код глуве деце. Испитано је 26 деце (13 деце и 13 адолесцената) чији је матерњи језик био чилеански језик знакова (CHSL- Chilean Sign Language). Добијени резултати указују да знаковни језик и дактилологија доприносе стицању правописних вештина и да служе као помоћни механизам у савладавању процеса читања.

Coppens, Tellings, Verhoeven, Schreuder (2010) испитивали су речник читања глуве и чујуће деце од 3. до 6. разреда, у Холандији. Испитано је 396 деце са уредним слухом и 106 глуве деце. Резултати показују да су норму циљних речи

које су деца требала да знају на крају основне школе постигли само ученици без оштећења слуха. Резултати указују да поред тога што глуви ученици знају мање речи, они препознају и разумеју значење мањег броја речи. Лексичко и семантичко знање глувих ученика је мање.

Глува деца показују нижи ниво читања од својих чујућих вршњака (Paul, 1998; Traxler, 2000; према Wauters, Tellings, Van Bon, Mak, 2008). Wauters, et al. (2008) су испитивали читање глувих испитаника од 7 до 20 година и дошли до закључка, да је њихов ниво читања на нивоу чујућих седмогодишњака.

Бројни аутори су уочили корелацију између разумевања речи, значења речи и читања (Paul, 1996).

Сиромашан речник глуве деце (величина речника и дубина семантичког знања) може да ограничи њихово разумевање читања (Garrison, Long, Dowaliby, 1997; Luetke-Stahlman, Corcoran Nielsen, 2003; Paul, 2003, Wauters, Van Bon, Tellings, Van Leeuwe, 2006, према Coppens, Tellings, Verhoeven, Schreuder, 2010).

Да би се дошло до дефинисања значења неког именованог појма уочавањем његових општих и посебних карактеристика, које га потпуно диференцирају од других појмова, потребно је да се стекну услови когнитивне и лексичке зрелости (Кашић, 2002).

Усвојени појмови су производ мишљења, уколико глуво дете користи појмове који му нису јасни, онда ни сама употреба речи не може бити адекватна. Стицање способности за декодирање речи и реченица је веома значајно јер оно унапређује дечје разумевање, сопствену перцепцију, интеракцију са другима и развој академских способности.

Познавање речника је важна компонента у разумевању текста, као што је и разумевање текста важно за усвајање речника јер оно укључује успостављање везе облик–значење при разумевању нове речи (Pulido, 2004).

Лексичка димензија језика, односно ширина репертоара речника, игра централну улогу не само у течној употреби језика, већ је повезана с разумевањем при читању, као и са школским успехом (Nelson, Stage, 2007).

Лексичко – семантички развој деце одвија се кроз школски период и траје током целог живота одрасле особе.



Табела бр.168 – Разумевање значења појмова у оквиру лексичке области

## Породица

	1.р.	2.р.	3.р.	4.р.	5.р.	6.р.	7.р.	8.р.		%
1. баба	11	11	11	11	11	12	12	12	91	100%
2. беба	11	11	11	11	11	12	12	12	91	100%
3. брат	4	10	10	11	11	12	12	12	82	90,1%
4. девојчица	4	7	9	11	11	12	12	12	78	85,7%
5. деца	4	6	9	11	11	11	10	10	72	79,1%
6. дечак	3	6	8	11	11	12	11	11	73	80,2%
7. деда	11	11	10	11	11	12	12	12	90	98,9%
8. жена	7	6	7	11	11	12	12	12	78	85,7%
9. мама	11	10	11	11	11	12	12	12	90	98,9%
10. муж	3	3	7	10	10	12	12	12	69	75,8%
11. породица	1	3	5	7	6	9	8	12	51	56,0%
12. родитељи	0	3	2	6	6	7	8	12	44	48,3%
13. рођак	0	0	0	2	4	4	5	10	25	27,5%
14. свадба	0	3	3	9	5	7	9	12	48	52,7%
15. сестра	4	7	10	10	11	12	12	12	78	85,7%
16. син	1	5	10	10	10	12	11	12	71	78,0%
17. тата	10	11	11	10	11	12	12	12	89	97,8%
18. тетка	3	7	6	10	9	11	10	12	68	74,7%
19. ћерка	0	4	7	9	9	12	11	12	64	70,3%
20. унук	0	2	1	1	4	6	6	11	31	34,0%
<b>укупно</b>	<b>88</b>	<b>126</b>	<b>148</b>	<b>182</b>	<b>184</b>	<b>211</b>	<b>209</b>	<b>237</b>	<b>1385</b>	<b>15,2%</b>
просек	4,4	6,3	7,4	9,1	9,2	10,5	10,45	11,85	69,25	

У табели су приказани су резултати ученика од I до VIII разреда, на тесту за проверу разумевања 20 појмова, у оквиру лексичке области *породица*.

Глуви и наглуви ученици су најбоље резултате постигли у задатку бр.1 – баба и задатку бр. 2 – беба. Сви ученици (N=91) од I до VIII разреда су дали тачан одговор, у знаковном и говорном језичком изразу. Успешност у добијеним одговорима је 100%.

Ученици су показали велику успешност у разумевању појмова деда и мама (98,9%) и тата (97,8%).

Следе појмови: брат (90,1%), девојчица, жена, сестра (85,7%), дечак (80,2%), деца (79,1%), син ( 78,0%), муж ( 75,8%), тетка (74,7%), ћерка (70,3%), породица (56,0%), свадба ( 52,7%), родитељи (48,3%).

Ученици су најслабије су разумели појмове унук (34%) и рођак (27,2%).

Карактеристично је да ученици млађег школског узраста, познавање одређених појмова показују само у знаку, гесту. Као и поједини ученици старијег школског узраста.

Општа успешност ученика од I до VIII разреда у оквиру лексичке области *породица* је 69,25 просечно тачних одговора.

Глуви и наглуви ученици, правили су специфичне грешке, у читању и при препознавању и разумевању одређених појмова.

Карактеристично је да су ученици I и II разреда, при читању најчешће правили грешке супституције.

Испитаници су замењивали гласове на почетку речи: задатак бр.10: муж – *пуж*; или у средини речи: задатак бр. 5 - деца – *деда*;

Услед грешака које су се јавиле при читању и изговору гласова и задате речи су добијале сасвим ново значење.

У појединим случајевима су перципирали само део речи. На пример: задату реч *рођак* су перципирали као *ђак* (одговор је дат знаком - гестом).

Велики број ученика и млађег и старијег школског узраста су на задату стимулус реч *рођак*, давали одговор *рођендан* ( знаком – гестом).

Карактеристичне грешке су се јавиле у разумевању речи: *свадба – свађа*; *породица – породи*.

Ученици млађег школског узраста показали су нераумевање појмова: *рођак*, *родитељи*, *унук*, у знаковном и говорном језичком изразу.

Табела бр.169 – Разумевање значења појмова у оквиру лексичке области

*Време*

	1.р.	2.р.	3.р.	4.р.	5.р.	6.р.	7.р.	8.р.		
1. време	1	4	5	11	11	12	12	12	68	74,7%
2. година	4	8	9	11	11	12	11	12	78	85,7%
3. дан	5	8	11	11	11	10	12	12	80	87,9%
4. данас	2	7	9	11	11	12	12	12	76	83,5%
5. јутро	3	7	10	11	11	12	11	12	77	84,6%
6. јуче	2	5	8	11	10	12	12	12	72	79,1%
7. касно	0	1	0	4	5	5	9	12	36	39,6%
8. месец	0	1	5	10	10	11	10	12	59	64,8%
9. минут	0	2	4	10	8	10	10	12	56	61,5%
10. недеља	2	6	10	11	10	12	12	12	75	82,4%
11. ноћ	3	4	10	11	10	11	12	12	73	80,2%
12. петак	3	6	10	11	11	12	11	12	76	83,5%
13. понедељак	3	6	10	11	11	12	11	12	76	83,5%
14. рано	1	0	0	3	5	5	6	12	32	35,2%
15. сат	8	10	11	11	11	12	12	12	87	95,6%
16. среда	4	5	10	11	11	12	12	12	77	84,6%
17. субота	3	6	9	11	11	12	12	12	76	83,5%
18. сутра	2	6	9	11	11	12	12	12	75	82,4%
19. уторак	4	6	10	11	11	12	11	12	77	84,6%
20. четвртак	3	7	10	11	11	12	12	12	78	85,7%
укупно	<b>53</b>	<b>105</b>	<b>160</b>	<b>203</b>	<b>201</b>	<b>220</b>	<b>222</b>	<b>240</b>	<b>1404</b>	
	2,65	5,25	8	10,15	10,05	11	11,1	12	70,2	

У табели су приказани су резултати ученика од I до VIII разреда, на тесту за проверу разумевања 20 појмова, у оквиру лексичке области *време*.

У оквиру лексичке области *време*, глуви и наглуви ученици су најбоље резултате постигли у задатку бр.1 – сат, 95,6% тачних одговора.

Следе појмови: дан (87,9%), година и четвртак (85,7%), јутро, среда, уторак (84,6%) данас, петак, понедељак, субота (83,5%), недеља и сутра (82,4%), ноћ (80,2%), јуче (79,1%), време (74,7%), месец (64,8%), минут (61,5%).

Најслабије резултате су постигли у задатку бр. 7 – касно (39,6% тачних одговора) и задатку бр. 14 – рано (35,2% тачних одговора).

Општа успешност ученика од I до VIII разреда у оквиру лексичке области *време* је 70,2 просечно тачних одговора.

У оквиру лексичке области *Време*, ученици су најчешће правили грешке у задатку бр. 7 – касно. Ученици су замењивали гласове на почетку речи: касно – *јасно*. Супституција се јавила и у средини и на крају речи: касно – *казна*;

У задатој речи бр. 9 – минут, супституција се појавила на крају речи: минут – минус.

Карактеристичне грешке су се јавиле код појединих ученика I, II и III разреда, који су перципирали задату стимулус реч бр. 3 – дан, као *датум* (одговор су дали у знаковном изразу). Погрешно разумевање речи се јавило у задатку бр. 6 – јуче. На задату реч дат је одговор *јутро* (у знаковном изразу).

Специфични одговори су добијени у задатку бр. 8 – месец.

С обзиром да у српском језику и српском знаковном језику, ова реч (*хомоним*) има исти облик, а различито значење, добијени су различити одговори у знаковном и говорном изразу.

Ученици су перципирали овај појам различито: као месец у години и/или као небеско тело. Ученици су као одговор давала два различита знака, или само један (у зависности, да ли су познавали оба значења задате речи).

*Полисемија или вишезначност* је врло раширена појава. *Хомонимија* је слична полисемији по томе што један исти облик, знак, има различита значења.

Уколико постоји блискост између више значења једне лексеме, јавља се полисемија; ако су значења врло удаљена неспојива-хомонимија. Значења су код полисемије јасно међусобно повезана, у хомонимији су она савим различита говорнику. Многе знаковне речи су вишезначне (Димић, Половина, Кашић, 2009).

Siedlecki, Bonvillian (1998) су испитивали учесталост хомонимије у раној продукцији знаковног језика (ASL), код деветоро мале деце глувих родитеља. Анализа извештаја родитеља о продукцији знакова њихове деце, указује да су деца произвела истоимене форме- хомониме (једна форма-облик је коришћена да прикаже-предентује две или више различитих знакова). Деца су презентовала 26 хомонимних облика за 59 одређених знакова. Појава хомонимије на почетном усвајању знаковног језика не разликује се од истоимене појаве код чујуће деце уредног развоја у усвајању говорног језика. Овај резултат указује на сличност у усвајању језика различитих модалитета.

Табела бр.170 – Разумевање значења појмова у оквиру лексичке области

## Занимања

	1.р.	2.р.	3.р.	4.р.	5.р.	6.р.	7.р.	8.р.		
1. апотекар	0	0	1	5	5	6	7	11	35	38,46%
2. ватрогасац	0	0	1	6	4	4	7	11	33	36,26%
3. возач	2	7	5	9	11	11	10	12	67	73,63%
4. глумица	0	2	1	7	3	4	11	12	40	43,96%
5. доктор	1	6	5	10	8	8	11	12	61	67,03%
6. зидар	1	1	1	9	4	8	10	11	45	49,45%
7. зубар	2	7	6	11	11	11	12	12	72	79,12%
8. кројачица	1	1	0	4	5	3	11	11	36	39,56%
9. кувар	5	7	8	11	11	10	12	12	76	83,52%
10.наставник	2	6	7	11	11	12	12	12	73	80,22%
11. певач	5	6	8	11	11	11	12	12	76	83,52%
12. пекар	0	1	3	10	9	10	12	12	57	62,64%
13. писац	0	0	0	6	5	6	6	9	32	35,16%
14. полицајац	1	2	6	11	8	9	11	12	60	65,93%
15. поштар	1	4	2	8	8	11	10	12	56	61,53%
16.продавачица	1	2	1	11	7	10	12	12	56	61,53%
17. сликар	2	2	5	10	10	10	12	12	63	69,23%
18. столар	0	1	3	3	5	7	9	11	39	42,86%
19. фризер	1	3	2	10	9	8	12	12	57	62,64%
20. чистачица	0	1	1	7	6	7	10	11	43	47,25%
<b>укупно</b>	<b>25</b>	<b>59</b>	<b>66</b>	<b>170</b>	<b>151</b>	<b>166</b>	<b>209</b>	<b>231</b>	<b>1077</b>	
	1,25	2,95	3,3	8,5	7,55	8,3	10,45	11,55	<b>53,85</b>	

У оквиру лексичке области *занимања*, глуви и наглуви ученици су најбоља постигнућа имали у разумевању појмова, у задатку бр.9 - кувар и задатку бр.11 певач (83,52%).

Следе појмови: наставник (80,22%), зубар (79,12%), возач (73,63%), сликар (69,23%), доктор(67,03%), полицајац (65,93%), фризер и пекар (62,64%), поштар и продавачица (61,53%), зидар (49,45%), чистачица (47,25%). За задати појам у задатку бр.4 -глумица (43,96%), карактеристичан погрешан одговор био је глумица, у знаку- гесту и говору.

Приближно слични резултати су постигнути у разумевању значења речи:столар (42,86%), кројачица (39,56%), апотекар (38,46%), ватрогасац (36,26%).

Најслабији резултати су добијени у разумевању појма- писац (35,16%).

Глуви и наглуви ученици не разумеју дати појам, јер је у лексичкој области *занимања*, најапстрактнији.

Карактеристичан погрешан одговор, код ученика био је глагол – *пише*, дат у знаковном језичком изразу.

Општа успешност ученика од I до VIII разреда у оквиру лексичке области *занимања* је 53,85 *просечно тачних одговора*.

Правилно читање има велику улогу у развоју говора деце оштећеног слуха. Грешке које се јављају у читању су неизбежне, због последица оштећења слуха које стварају велике проблеме деци приликом читања (недовољно развијен говор, неправилна артикулација, мали фонд речи, као и непознавање граматичке структуре и семантичке стране језика) (Димић, 1997а).

У оквиру лексичке области *Занимања*, при читању задатих појмова, учестале су биле грешке оmissije.

При читању задате стимулус речи бр. 4 – *глумица*, добијан је одговор *гумица*. Као одговор у говорном изразу, добијана је једна реч. У знаковном изразу, коришћена су два знака ( *гумица* за брисање и *гумица* за косу).

За задати појам, добијани су и потпуно нелогични одговори: *улица*, *лубеница*.

При читању задате речи бр. 20 – *чистачица*, јавила се оmissija у средини речи. Наиме изостављањем гласа *с*, ученици су дату реч перципирали – као *читачица*.

У знаковном језичком изразу, карактеристични погрешни одговори су се јавили код следећих стимуланс речи: бр. 1 – *апотекар*- добијени су одговори: *боли глава*; *лекар*; *болница*; бр. 13 – *писац* – *писмо*; бр. 2 - *ватрогасац* – *врата*; бр. 14 – *полицајац* – *затвор*; бр. 16 – *продавачица* – *продавница* ( *ради у Макси*).

Табела бр.171 – Разумевање значења појмова у оквиру лексичке области

## Кућа

	1.р.	2.р.	3.р.	4.р.	5.р.	6.р.	7.р.	8.р.		
1. дом	3	6	7	7	8	12	12	12	67	73,63%
2. врата	4	7	9	11	10	12	12	12	77	84,61%
3. дневна	2	4	6	10	9	11	9	12	63	69,23%
4. кључ	2	4	6	11	11	12	12	12	70	76,92%
5. кревет	3	5	9	11	10	11	12	12	73	80,22%
6. купатило	2	6	7	11	10	9	12	12	69	75,82%
7. кућа	7	8	10	11	11	12	12	12	83	91,21%
8. кухиња	1	7	6	10	8	11	11	12	66	72,53%
9. лампа	1	0	1	3	6	5	11	11	38	41,76%
10. намештај	0	0	1	5	5	3	8	12	34	37,36%
11. огледало	2	4	5	11	7	10	12	12	63	69,23%
12. под	2	3	3	9	5	7	9	12	50	59,94%
13. прати	0	2	0	1	0	0	5	6	14	15,38%
14. прозор	4	5	9	11	11	12	12	12	76	83,52%
15. спаваћа	3	7	8	11	10	12	12	12	75	82,42%
16. спрат	0	0	0	4	5	3	7	10	29	31,87%
17. сто	6	9	10	11	10	12	12	12	82	90,11%
18. столица	4	9	10	11	10	12	12	12	80	87,91%
19. трпезарија	0	1	2	3	4	3	7	10	30	32,97%
20. фотеља	0	1	3	6	6	4	5	11	36	39,56%
<b>укупно</b>	<b>46</b>	<b>88</b>	<b>112</b>	<b>168</b>	<b>156</b>	<b>173</b>	<b>204</b>	<b>228</b>	<b>1175</b>	
	2,3	4,4	5,6	8,4	7,8	8,65	10,2	11,4	58,75	

У оквиру лексичке области *кућа*, глуви и наглуви ученици су најбоље разумели појам у задатку бр.7- кућа (91,21%) тачних одговора.

Следе појмови: сто (90,11%), столица (87,91%), врата (84,61%), прозор (83,52%), спаваћа соба (82,42%), кревет (80,22%), кључ (76,92%), купатило (75,82%), дом (73,63%), кухиња (72,53%), огледало и дневна соба (69,23%).

Мања успешност је постигнута у разумевању следећих појмова: под (59,94%), лампа (41,76%), фотеља (39,56%), намештај (37,36%), трпезарија (32,97%), спрат (31,87%).

Глуви и наглуви ученици су показали најслабије разумевање појма, у задатку бр.13- прати (15,38%).

Општа успешност ученика од I до VIII разреда у оквиру лексичке области *кућа* је 58,75 просечно тачних одговора.

Задату стимуланс реч бр. 17 – сто, деца поимају као део намештаја, број сто.

За задату стимуланс реч добијено је 90, 11% тачних одговора.

Добијени резултат потврђује закључак истраживања (Ковачевић, Isaković, Dimić, 2012; Isaković, Dimić, Kovačević, 2011) да развој знаковног језика утиче на бољу усвојеност хомонима .

Знаковни језик утиче на боље разумевање значења постојећих речи, као и на усвајање значења нових-непознатих речи. Резултати указују на делимичан утицај узраста на усвојеност хомонима у оквиру знаковног језика и говора.

У оквиру лексичке области *Кућа*, глуви и наглуви ученици млађег и старијег основношколског узраста показали су потпуно неразумевање задатог појма бр. 13 – *прати*. Најчешћи одговор на задату стимуланс реч је *пратити*, у знаковном језичком изразу.

Као карактеристична грешка у читању, јавило се додавање слога, тако да је задата реч добила потпуно друго значење.

За реч – *прати*, добијани су одговори и *плати*, *брати*. У овим примерима се као евидентна грешка, јавља супституција, односно замењивање гласова на почетку и у средини речи.

Додавање слогова се појавило код појединих ученика, при читању речи бр. 12 – под – *подне*.

Карактеристичне грешке појавиле су се при перцепцији речи: бр. 11 – огледало – *гледа*; бр. 6 – купатило – *клуна*, *купи*; бр. 19 – трпезарија – *телевизор*; бр. 16 – спрат – *спреми*; бр. 3 – дневна соба – *библиотека*; бр. 20 – фотеља – *фотоапарат*; ( поједини ученици су наводили појмове- лепо, седи, топло уз описан гест).

Погрешни одговори су дати у знаковном и/или говорном изразу.



Табела бр.172 – Разумевање значења појмова у оквиру лексичке области

*Путовања*

	1.р.	2.р.	3.р.	4.р.	5.р.	6.р.	7.р.	8.р.		
1. авион	4	9	11	11	11	12	12	12	82	90,11%
2. аеродром	0	0	0	1	2	2	3	8	16	35,16%
3. ауто	9	10	11	11	11	12	12	12	88	96,70%
4. аутобус	5	9	11	11	11	12	12	12	83	91,21%
5.аутобуска	0	1	3	6	9	8	7	10	44	48,35%
6. брод	3	6	7	10	10	10	12	12	70	76,92%
7. воз	7	10	11	10	11	12	12	12	85	93,41%
8.железничка	0	0	1	1	4	2	5	8	21	23,08%
9. кофер	0	1	0	5	6	6	9	11	38	41,76%
10. мост	1	0	2	6	6	7	10	11	43	47,25%
11. мотор	2	4	6	11	11	12	12	12	70	76,92%
12. одмор	1	4	5	10	9	8	11	12	60	65,93%
13. пасош	0	0	0	2	4	3	10	12	31	34,06%
14. посета	0	0	0	0	3	3	3	8	17	18,68%
15. пут	6	8	10	11	10	12	12	12	81	89,01%
16.путовање	0	1	2	8	9	8	12	12	52	57,14%
17. распуст	0	3	5	11	9	9	11	12	60	65,93%
18. торба	4	7	9	11	11	11	11	12	76	83,52%
19. тунел	0	0	0	0	5	1	3	6	15	16,48%
20. улица	1	1	5	11	10	10	11	12	61	67,03%
<b>укупно</b>	<b>43</b>	<b>74</b>	<b>99</b>	<b>147</b>	<b>162</b>	<b>160</b>	<b>190</b>	<b>218</b>	<b>1093</b>	
	2,15	3,7	4,95	7,35	8,1	8	9,5	10,9	54,65	

У оквиру лексичке области *путовања*, ученици од I до VIII разреда су најбоље резултате остварили у задатку бр.3 – ауто, ( 96,70% тачних одговора).

Велика успешност постигнута је у разумевању појмова: воз ( 93,41%), аутобус (91,21%), авион (90,11%) и пут ( 89,01%).

Ученици се упознају са овим појмовима кроз различите активности од предшколског узраста.

Следе појмови: торба ( 83,52%), брод и мотор ( 76,92%), улица ( 67,03%).

У задацима бр. 12 – одмор и бр. 17 – распуст, ученици су имали идентичан број тачних одговора (65,93%). Специфичност је да се за ова два појма, користи исти знак- гест.

Мања успешност је постигнута у разумевању следећих појмова: путовање (57,14%), аутобуска станица (48,35%), мост (47,25%), кофер (41,76%), пасош (34,06%), железничка станица ( 23,08%), посета (89,01%), аеродром (35,16%).

Ученици су постигли најслабије резултате у разумевању појма - тунел (16,48%):

Општа успешност ученика од I до VIII разреда у оквиру лексичке области *путовања* је 54,65 просечно тачних одговора.

У оквиру области *Путовања* као карактеристична грешка, код појединих ученика појавило се додавање гласа *a*, у оквиру задате стимулус речи бр.15 – пут, на тај начин је добијена реч добила ново значење *пута*. Као додатно објашњење наводили су: *пута – математика* ( показивали су адекватан гест за задати појам у знаковном језичком изразу).

У оквиру задате стимулус речи бр. 7 – воз, појавило се додавање слога. Добијена је реч другог значења – *возач*. Ову грешку су правили неки ученици старијег основношколског узраста.

Поједини ученици I и II разреда су задату појам бр. 13 – пасош – препознавали и разумели као појам *пас*. Ово је донекле и очекивана чињеница с обзиром да је задата реч сувише апстрактна за ученике овог узраста.

Супституција се појавила у оквиру задате речи бр. 6 – брод, на крају речи. Супституцијом гласова, добијена је нова реч *број*.

Карактеристичне грешке појавиле су се при разумевању речи: бр. 12 одмор – *ормар*; бр. 8 железничка станица – *жена станица, жена стоји*; бр. 14 посета – *носи поклон; пази, после, пусти*.

Погрешни одговори су дати у знаковном и/или говорном изразу.

Табела бр.173 – Разумевање значења појмова у оквиру лексичке области

*Менталне активности*

	1.р.	2.р.	3.р.	4.р.	5.р.	6.р.	7.р.	8.р.		
1. брига	0	1	0	2	3	3	1	6	16	17,58%
2. веровање	0	1	1	2	3	3	4	8	22	24,17%
3. заборавити	0	3	5	10	10	8	10	12	58	63,73%
4. зачуђен	0	0	0	1	0	2	0	4	7	7,69%
5. знати	0	4	7	11	10	11	11	12	66	72,52%
6. идеја	0	1	0	1	3	1	2	3	11	12,08%
7. изненађење	0	0	0	0	3	2	1	7	13	14,28%
8. мислити	1	4	5	10	8	11	11	12	62	68,13%
9. нада	0	0	0	0	0	4	1	5	10	10,99%
10. пажња	0	0	0	4	4	2	3	6	19	20,88%
11. памтити	0	2	5	9	9	9	10	11	55	60,44%
12. поштовати	0	0	0	4	1	4	3	6	18	19,78%
13. проблем	0	3	2	6	8	7	9	12	47	51,65%
14. разлог	0	0	0	0	2	3	5	12	22	24,17%
15. размишљање	0	1	2	4	4	5	7	12	35	38,46%
16. разумети	0	6	4	11	8	10	10	12	61	67,03%
17. савет	0	0	0	1	1	2	3	6	13	14,28%
18. сетити се	0	0	2	5	3	2	5	7	24	26,37%
19. слагати се	0	0	0	0	0	2	2	4	8	8,79%
20. снови	0	0	0	0	2	2	2	4	10	10,99%
<b>укупно</b>	<b>1</b>	<b>26</b>	<b>33</b>	<b>81</b>	<b>82</b>	<b>93</b>	<b>100</b>	<b>161</b>	<b>577</b>	
	0,05	1,3	1,65	4,05	4,1	4,65	5	8,05	<b>28,85</b>	

У оквиру лексичке области *менталне активности*, ученици су најбоља постигнућа постигли у оквиру задатка бр. 5 – знати ( 72,52 % тачних одговора).

Следе појмови: мислити (68,13%), разумети (67,03%), заборавити (63,73%), памтити (60,44%), проблем (51,65%). Ово су фреквентни појмови, које глуви и наглуви ученици често користе у знаковном језику.

Знатно је мања успешност у разумевању појмова: размишљање (38,46%), сетити се (26,37%), разлог и веровање (24,17%), пажња (20,88%), поштовати (19,78%), брига (17,58%), савет и изненађење (14,28%); идеја (12,08%), нада и снови (10,99%), слагати се (8,79%).

Најслабије резултате су постигли у оквиру задатка бр. 4 – зачуђен (7,69%) тачних одговора.

Општа успешност ученика од I до VIII разреда у оквиру лексичке области *менталне активности* је 28,85 *просечно тачних одговора*.

У задатку бр. 9 – *нада*, ученици VI, VII и VIII разреда су дати појам разумели као женско име *Нада* или су наводили одговор *наставница Нада*. Ниједан ученик од I до V разреда није разумео значење овог хомонима.

Добијени резултат потврђује закључке (Kovačević, Isaković, Dimić, 2012; Isaković, Kovačević, 2009) да оскудно језичко знање, конкретност и неразвијене језичке асоцијације доводе до неадекватних резултата глувих и наглувих ученика. Са узрастом расте усвојеност одређених категорија речи (хомонима).

Глуви и наглуви ученици од I до VIII разреда су показали потпуно *неразумевање* задатог појма бр. 4 – зачуђен. Ученици млађег школског узраста нису дали ниједан тачан одговор. Поједини ученици старијег школског узраста су давали погрешне одговоре: *запослен, заузет*, у знаковном и говорном изразу.

Карактеристично је да је мали број тачних одговора дат у задатку бр. 19 – *слагати се* (8,79% тачних одговора). Ученици су перципирали овај појам, као појам *лагати*, у знаковном и говорном језичком изразу. Ова специфична грешка јавила се услед сличне групе гласова, која је довела до погрешног *разумевања* значења речи. Значење овог појма није разумео ниједан ученик од I до V разреда.

Мали број тачних одговора, нарочито на млађем школском узрасту, добијен је због погрешног *разумевања* појмова.

У задатку бр.1 – *брига* – ученици су давали одговор, *баш ме брига* (знаковним језиком).

У задатку бр. 6 – *идеја* – карактеристичан погрешан одговор је био – *иде ја* или је навођен само глагол *иде*.

У задатку бр. 20 – *снови*, карактеристичан погрешан одговор, услед *омисије* и сличне групе гласова био је *нови*. Овај појам већина ученика млађег и старијег основношколског узраста не *разуме*, јер је дата у множини. Када би се изговорила реч *сан*, или показала у знаку- гесту у једнини, ученици су показивали *разумевање* дате речи.

За задату реч бр. 20 – снови, један ученик старијег основношколског узраста је при читању додао у средини речи, глас *и*. На тај начин је добијена реч потпуно другачијег значења – *синови*.

Специфични су и потпуно нелогични одговори на задату реч снови: *зови, слова*.

У оквиру задате тест речи бр. 17 савет, јавила се супституција на почетку речи код ученика старијег школског узраста. Добијена је реч *завет*.

Карактеристична грешка која се појавила при читању је омисија у средини задате речи савет. Изостављањем вокала *а*, добијена је реч другог значења *свет*, у знаку – гесту и говору.

Ученици од I до III разреда показали су потпуно неразумевање појма.

Карактеристични су одговори у задатку бр.12 – поштовати, где је специфичан одговор био *пошта* у знаковном језику, услед сличне групе гласова, коју садржи ова реч.

Уочен је велики број погрешних одговора у задатку бр. 14 – разлог. Ученици од I до IV разреда нису разумели појам. Поједини ученици од V до VIII разреда давали су одговоре: *разговор, распуст, развод, разред*.

У задатку бр. 13 проблем јавили су се специфични погрешни одговори: *промена, победа, проба, пробам*.

Карактеристичне грешке појавиле су се при разумевању речи: бр. 18 – сетити се – *седети*; бр. 2 веровање – *вероватно*; бр. 7 изненађење – *извини*.

Највећи и најчесталији број грешака јавио се у оквиру области *Менталне активности*.

Ученици су у оквиру ове лексичке области показали слабо разумевање апстрактних појмова, које ретко користе у знаку-гесту.

Разумевање значења апстрактних појмова расте са узрастом, и у знаковном и у говорном језичком изразу.

Табела бр.174 – Разумевање значења појмова у оквиру лексичке области

*Комуникација*

	1.р.	2.р.	3.р.	4.р.	5.р.	6.р.	7.р.	8.р.		
1. гест	0	0	0	2	1	0	1	4	8	8,79%
2. глас	0	0	1	6	3	4	7	12	33	36,26%
3. говорити	0	1	4	11	8	11	12	11	58	63,74%
4. комуникација	0	0	0	0	0	1	0	2	3	3,30%
5. обавестити	0	0	0	1	0	2	1	4	8	8,79%
6. објаснити	0	0	0	2	4	2	6	12	26	28,57%
7. одговорити	0	1	2	10	7	10	11	11	52	57,14%
8. писмо	3	7	6	10	10	12	11	12	71	78,02%
9. питати	1	4	7	10	9	12	11	12	66	72,53%
10. позив	0	0	1	6	8	5	9	12	41	45,05%
11. преводилац	0	0	0	0	2	1	0	5	8	8,79%
12. прстна	0	0	1	6	4	6	7	10	34	37,36%
13. причати	2	4	6	10	8	9	11	12	62	68,13%
14. разговор	0	4	5	10	9	9	12	12	61	67,03%
15. свађа	0	2	3	9	9	8	11	12	54	59,34%
16. телефон	4	6	9	11	11	12	12	12	77	84,61%
17. тумач	0	0	0	0	1	2	0	3	6	6,59%
18. хвала	4	8	10	11	11	12	12	12	80	87,91%
19. читање са	0	1	2	6	3	6	9	12	39	42,86%
20. чути	0	0	0	1	1	1	4	4	11	12,09%
<b>укупно</b>	<b>14</b>	<b>38</b>	<b>57</b>	<b>122</b>	<b>109</b>	<b>125</b>	<b>147</b>	<b>186</b>	<b>798</b>	
	0,7	1,9	0,25	6,1	5,45	6,25	7,35	9,3	39,9	

У оквиру лексичке области *комуникација*, глуви и наглуви ученици су најбоље разумели појам у задатку бр.18 – хвала (87, 91%) тачних одговора.

Следе појмови: телефон (84,61%), писмо (78,02%), питати (72,53%), причати (68,13%), разговор (63,74%), говорити (67,03%), свађа (59,34%), одговорити( 57,14%). Ови појмови имају свој знак – гест, који глуви и наглуви ученици често користе у свакодневној комуникацији.

Мања успешност је постигнута у разумевању следећих појмова: позив (45,05%), читање са усана (42,86%), прстна азбука ( 37,36%), глас (36,26%), објаснити (28,57%).

Појам у задатку бр. 20 – чути, (12,09%) тачних одговора.

Појмови: гест, обавестити и преводилац су имали исти број тачних одговора (8,79%).

Ученици су појам тумач, разумели само у знаку - гесту ( 6,59% тачних одговора).

Само су један ученик VI разреда и два ученика VIII разреда, разумели појам комуникација. Број тачних одговора је 3,30%.

Општа успешност ученика од I до VIII разреда у оквиру лексичке области *комуникација* је 39,9 просечно тачних одговора.

У оквиру лексичке области *Комуникација*, евидентиран је извештај број погрешних одговора на задате стимуланс речи.

Интересантно је да је задату стимуланс реч бр. 20 – чути, велики број ученика млађег и старијег школског узраста разумео као – *ћути*, у знаковном говорном језичком изразу.

Поједини одговори на задату реч бр. 20 – чути су *чудити*.

Учестале грешке су се јављале у виду супституције, на почетку и у средини речи, у задатим стимуланс речима: бр. 1 гест – *тест*; бр. 9 *питати* – писати; бр. 15 свађа – *свиђа*.

Карактеристичне грешке појавиле су се при разумевању речи: бр. 5 – обавестити- *обавеза*; бр. 7 – одговорити – *договорити*; бр. 4 комуникација – *компјутер*; бр. 2 глас – *гласно*; бр. 3 говорити – *готово, разговор*; бр. 19 – читање са усана – *читати устани*; бр. 11 – преводилац - *водити, преводи преко улице*;

Глуви и наглуви ученици су погрешне одговоре давали и у знаковном и у говорном језичком изразу.

Табела бр.175 – Разумевање значења појмова у оквиру лексичке области

## Образовање

	1.р.	2.р.	3.р.	4.р.	5.р.	6.р.	7.р.	8.р.		
1. библиотека	0	1	0	3	4	2	4	9	23	25,27%
2. вежбати	2	5	6	11	10	11	12	12	69	75,82%
3. диплома	0	1	1	6	3	5	7	12	35	38,46%
4. ђак	3	8	8	11	11	12	12	12	77	84,61%
5. интернет	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
6. интернат	0	0	0	4	6	7	9	12	38	41,76%
7. књига	3	6	8	11	11	12	12	12	75	82,42%
8. лекција	0	0	0	0	2	1	0	5	8	8,79%
9. наука	0	1	2	2	2	4	10	10	31	34,06%
10. писати	2	3	4	10	10	7	11	12	59	64,83%
11. реч	0	5	4	10	10	10	12	12	63	69,23%
12. реченице	0	1	3	9	10	9	11	12	55	60,44%
13. студент	0	1	0	4	5	3	4	8	25	27,47%
14. тест	0	0	0	3	3	2	6	12	26	28,57%
15. ученик	0	6	4	10	7	12	9	11	59	64,83%
16. учити	3	5	8	10	10	12	12	12	72	79,12%
17. факултет	0	0	1	6	4	4	10	12	37	40,66%
18. читати	4	3	9	11	10	12	12	12	73	80,22%
19. школа	4	8	9	11	11	12	12	12	79	86,81%
20. оцена	1	1	1	8	7	6	11	12	47	51,65%
<b>укупно</b>	<b>22</b>	<b>55</b>	<b>68</b>	<b>140</b>	<b>136</b>	<b>143</b>	<b>176</b>	<b>211</b>	<b>951</b>	
	1,1	2,75	3,4	7	6,8	7,15	8,8	10,55	47,55	

У оквиру лексичке области *образовање*, глуви и наглуви ученици су најбоље разумели појам у задатку бр.19 – школа (86,81%) тачних одговора.

Следе појмови: ђак (84,61%), књига (82,42%), читати (80,22%), учити (79,12%), вежбати (75, 82%), реч (69,23%), ученик и писати ( 64,83%), реченице (60,44%).

То су фреквентни појмови које ученици често користе у знаковном и говорном језичком изразу.

Мања успешност је постигнута у разумевању следећих појмова: оцена (51,65%), интернат (41,76%) и факултет (40,66%). Специфично је да су појам – интернат, ученици разумели само у знаковном језичком изразу (знак – гест уз изговор речи – дом).



Следе појмови: диплома (38,46%), наука (34,06%), тест (28,57%), студент (27,47%), библиотека (25,27%).

Веома мали број тачних одговора дат је у задатку бр. 8, лекција (8,79%).

Специфично је да ниједан ученик од I до VIII разреда, није дао тачан одговор у задатку бр. 5 – интернет ( 0%).

Карактеристично је и да су ученици правили грешке у читању, код појмова интернет и интернат. Сматрали су да је то иста реч.

Општа успешност ученика од I до VIII разреда у оквиру лексичке области *образовање* је 47,55 просечно тачних одговора.

У оквиру лексичке области *Образовање*, глуви и наглуви ученици су давали погрешне одговоре на поједине задате стимуланс речи: бр. 9 наука – *навика*; као одговор су навођени називи појединих школских предмета (*историја, географија, биологија*); бр. 14 тест – *текст, десет*; бр. 8 лекција – *лек, лекар* ( знаку – гесту); бр. 15 ученик – *учи, учионица* ( у знаку – гесту); бр. 20 оцена – *отац*;

Интересантни су били одговори који су поједини ученици дали на задату стимуланс реч бр. 2 вежбати - *слушне и говорне вежбе* ( у знаковном изразу); *писмени и вежбанка; facebook вежба* (у знаковном изразу и спеловано дактилологијом).

Табела бр.176 – Разумевање значења појмова у оквиру лексичке области

## Емоције

	1.р.	2.р.	3.р.	4.р.	5.р.	6.р.	7.р.	8.р.		
1. бес	0	0	0	1	3	0	2	7	13	14,28%
2. волети	3	7	9	10	11	11	12	12	75	82,42%
3. жеља	0	1	1	1	5	3	2	11	24	26,37%
4. захвалност	0	0	1	2	6	4	4	8	25	27,47%
5. злоба	0	1	0	0	0	2	3	8	14	15,38%
6. љубав	3	5	9	11	11	12	12	12	75	82,42%
7.љубоморан	0	1	2	9	5	8	10	12	47	51,65%
8. мир	1	3	4	9	9	7	12	12	57	62,64%
9. мржња	0	0	0	3	3	2	5	8	21	23,08%
10. освета	0	0	0	0	1	1	6	6	14	15,38%
11. осећати	0	0	0	1	2	2	7	10	22	24,17%
12. поносан	0	0	1	0	1	1	1	7	11	12,09%
13.пријатељски	0	0	1	7	6	7	8	12	41	45,05%
14. себичан	0	0	0	1	4	3	4	6	18	19,78%
15. смејање	3	5	8	8	11	12	11	12	70	76,92%
16. срамота	1	6	6	11	9	9	10	12	64	70,33%
17. срећа	1	3	6	11	7	10	11	12	61	67,03%
18. стидљив	0	0	0	2	2	2	3	7	16	17,58%
19. страх	0	0	1	5	6	4	6	10	32	35,16%
20. туга	0	0	0	3	3	3	9	11	29	31,87%
укупно	<b>12</b>	<b>32</b>	<b>49</b>	<b>95</b>	<b>105</b>	<b>103</b>	<b>138</b>	<b>195</b>	<b>729</b>	
	0,6	1,6	2,45	4,75	5,25	5,15	6,9	9,75	<b>36,45</b>	

У оквиру лексичке области *емоције*, глуви и наглуви ученици су били најуспешнији у разумевању појмова волети и љубав - 82,42% тачних одговора.

Следе појмови: смејање (76,92%), срамота (70,33%), срећа (67,03%), мир (62,64%), љубоморан (51,65%). Ово су фреквентни појмови, које глуви и наглуви ученици често користе у знаковном језику, у свакодневной комуникацији.

Појам у задатку бр.13, пријатељски, ученици су перципирали као именицу – пријатељ, (45,05 % ) тачних одговора.

Мања успешност је постигнута у разумевању следећих задатих појмова: страх (35,16%), туга ( 31,87%).

За дати појам у задатку бр. 4 – захвалност, ученици су показивали гест – хвала (27,47% тачних одговора).

Следе појмови: жеља (26,37%), осећати (24,17%), мржња (15,38%), себичан (19,78%), стидљив (17,58%), злоба и освета (15,38%), бес (14,28%).

Добијени резултати показују да ученици најмање разумеју појам у задатку бр.12 – поносан (12,09%). Ово је веома апстрактан појам за глуву и наглуву децу.

Општа успешност ученика од I до VIII разреда у оквиру лексичке области *емоције* је 36,45 *просечно тачних одговора*.

У оквиру лексичке области *Емоције* карактеристични су следећи одговори на задате стимуланс речи: бр.10 освета – *остави, светло, свет*; бр. 19 страх – *стар*; бр. 11 осећати – *срећа*;

При читању одређених појмова јавиле су се грешке супституције, на почетку, у средини и на крају речи.

У задатим речима бр. 20 туга – *дуга*; као одговор навођен је и појам *дуго*.

Речи бр. 3 жеља – *жена*; као одговор навођен је и појам *жедан*.

Речи бр. 1 бес – *без*;

Услед наведених грешака при читању, задате речи добијале су ново значење.

Задати стимуланс појам бр. 5 – злоба је био веома апстрактан за глуве и наглуве ученике, посебно млађег школског узраста. Као одговори су навођени појмови у знаковном изразу: *затвор, слободан*.

Табела бр.177 – Разумевање значења појмова у оквиру лексичке области

## Религија

	1.р.	2.р.	3.р.	4.р.	5.р.	6.р.	7.р.	8.р.	сума	
1. Адам	0	0	0	2	3	2	3	7	<b>17</b>	18,68%
2. анђео	1	2	1	8	7	8	11	12	<b>50</b>	54,94%
3. Бог	3	4	6	9	7	12	12	12	<b>65</b>	71,43%
4.Богородица	0	2	1	7	5	8	9	12	<b>44</b>	48,35%
5. Божић	0	1	4	8	5	7	9	12	<b>46</b>	50,55%
6. Библија	0	0	0	0	1	1	3	6	<b>11</b>	12,09%
7. добар	3	7	10	11	11	12	12	12	<b>78</b>	85,71%
8. ђаво	0	0	1	5	5	7	12	12	<b>42</b>	46,15%
9. Ева	0	0	0	1	2	2	4	7	<b>16</b>	17,58%
10. зао	0	0	0	1	1	2	5	7	<b>16</b>	17,58%
11. Исус	0	2	2	8	7	10	11	12	<b>52</b>	57,14%
12. крст	1	2	3	10	8	9	12	12	<b>57</b>	62,64%
13. крштење	0	0	0	2	2	2	2	9	<b>17</b>	18,68%
14. молитва	0	3	5	10	8	8	10	12	<b>56</b>	61,54%
15. пакао	0	0	0	0	0	1	1	5	<b>7</b>	7,69%
16. рај	0	0	0	0	0	1	1	4	<b>6</b>	6,59%
17.свештеник	2	2	5	10	6	6	10	12	<b>53</b>	58,24%
18. Ускрс	0	0	1	9	4	5	12	12	<b>43</b>	47,25%
19. хришћанин	0	0	0	0	1	1	3	7	<b>12</b>	13,19%
20. црква	0	4	5	11	10	9	12	12	<b>63</b>	69,23%
<b>укупно</b>	<b>10</b>	<b>29</b>	<b>44</b>	<b>112</b>	<b>93</b>	<b>113</b>	<b>154</b>	<b>196</b>	<b>751</b>	
	0,5	1,45	2,2	5,6	4,65	5,65	7,7	9,8	37,55	

У оквиру лексичке области *религија*, глуви и наглуви ученици су најбоље разумели појам у задатку бр.7- добар (85,71%) тачних одговора.

Следе појмови: Бог (71,43%), црква ( 69,23%), крст (62,64%), молитва (61,54%), свештеник (поп)- (58,24%), Исус Христос (57,14%), анђео (54,94%), Божић (50,55%), Богородица (48,35%), Ускрс (47,25%), ђаво (46,15%).

У задатку бр.1 – Адам и задатку бр. 13 – крштење, број тачних одговора био је исти (18,68%).

Мања успешност је постигнута у разумевању следећих појмова: хришћанин (13,19%), Библија (12,09%), Ева и зао (17,58%).

Најслабији резултати су постигнути у разумевању појмова: пакао (7,69%) и рај (6,59%). Оваква постигнућа су очекивана, с обзиром да су то веома апстрактни појмови за глуву и наглуву децу.

Општа успешност ученика од I до VIII разреда у оквиру лексичке области *религија* је 37,55 просечно тачних одговора.

У оквиру лексичке области *Религија* која је врло апстрактна за глуву и наглуву децу јавили су се специфични неадекватни одговори.

За задату реч бр. 10 зао – добијен је одговор *жао* ( у знаку- гесту).

За задати стимуланс појам бр.9 Ева, као чест одговор код ученика млађег узраста, услед супституције вокала *a* на крају речи, добијан је одговор *ево*.

Специфичан одговор је и скуп описних гестова, као дефиниција задатог појма ( љубав- Адам- јабука – умре – отров).

Поједини ученици су за реч бр. 1 Адам – наводили име друга из разреда.

Карактеристично је као грешка у читању, додавање консонанта *k* у задатку бр. 16 рај – крај. Самим тим добијана је нова реч потпуно другачијег значења. За дату реч специфична је дефиниција ученика VII и VIII разреда ( рај – Бог горе, кад умреш одеш у рај).

Специфични су и описни гестови и сликовито представљање појединих задатих појмова: бр. 3 Бог – све види и све чује; бр. 4 Богородица – Марија има син Исус; мајка држи син Исус; бр. 19 хришћанин – сече коса; кум, кума;( везано за крштење); поп-црква-кашика (опис причешћивања);

За задати појам, бр. 18 Ускрс – неки ученици су као одговор наводили реч свећа ( у гесту – знаку). Иако, се за овај појам користи други знак – гест.

Највише тачних одговора су дали ученици VIII разреда.

Добијени резултати су очекивани, јер са узрастом, сазревањем и образовањем расте и разумевање апстрактних појмова у знаковном и говорном изразу.

Добијени резултати потврђују закључке у истраживању Ковачевић (2013) о познавању религијских појмова код глуве и наглуве деце у основној школи.

Разумевање језика односи се на способност коришћења семантичких информација на нивоу речи, реченице и дискурса (Wauters, Tellings, Van Bon, Mak, 2008). Уочено је да глуви ученици заостају у односу на чујуће вршњаке, у односу на многе факторе који су повезани са језичким разумевањем, као што су: метакогнитивне стратегије (Paul,2003;Strassman,1997),познавање синтаксе (Berent, 1996; Kelly, 1998; Paul, 2003), фигуративно изражавање (Paul, 2003) и величина речника (Marschark, Lang,Albertini, 2002; Paul, 2003, према Wauters et al.2008).

Један од аспеката језичког разумевања је познавање значења речи. Глуви ученици показују мање разумевање појмова од својих чујућих вршњака (Kelly, 1996; Marschark, 2002; Paul, 1996, према Wauters, Tellings, Van Bon, Mak, 2008).

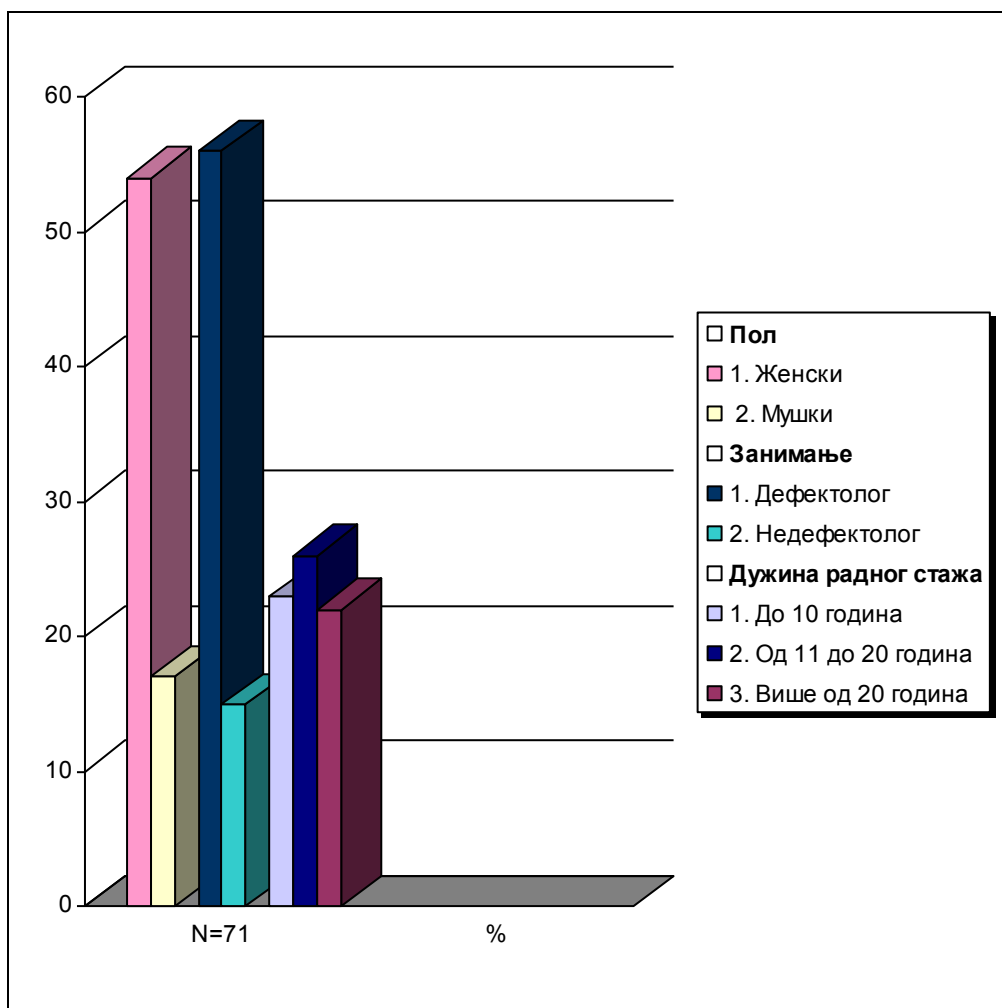
Већина прелингвално оглувелих особа слабо разуме језик околине (говорни језик) и самим тим имају тешкоћа у разумевању прочитаног.

Многи аутори су у својим истраживањима утврдили да је читање веома проблематично за глуву децу. Hermans, Knoors, Ormel, Verhoeven (2008a) и Ducharme, Arcand (2011) указују на резултате различитих аутора и потешкоће глуве деце у вештинама које су неопходне за читање, као што су: идентификација речи (Paul 2003, Harris, Beech, 1998; Merrills,Underwood,Wood,1994; Wauters et al., 2006); речник (Kelly, 1996; Marschark, 1993; Marschark, Lang, Albertini, 2002;Paul, 1996, 1998); морфосинтакса (Berent, 1996; Kelly,1996; King,Quigley, 1985); радна меморија(Lichtenstein,1998;Marschark,Mayer,1998;Boutla,Supalla, Newport,Bavelier, 2004); метакогниција (Kelly, Mousley, 2001); претходно знање (Jackson, Paul, Smith, 1997, према Hermans et al. (2008a) и Ducharme, Arcand (2011).

Средином деведестих година, билингвално-бикултурни програми су развијени и имплементирани у многим школама за глуве (Israelite, Ewoldt, Hoffmeister, 1992; Knoors,2007; Mason,Ewoldt, 1996). Један од мотива за развој ових програма била је констатација многих аутора да глува деца глувих родитеља остварују боља постигнућа у читању и академским вештинама од глуве деце чујућих родитеља ( Kusche, Greenberg, Garfield,1983; Meadow, 1968; Strong ,Prinz, 1997,2000). Заговорници билингвално-бикултурних образовних програма сматрају да добро развијен и усвојен знаковни језик олакшава учење читања (Israelite et al., 1992; Rodda,Cumming, Fewer, 1993, према Hermans, Knoors, Ormel, Verhoeven 2008a).

**7. Испитати степен употребе знаковног језичког израза у настави -  
употребу знаковног језика у комуникацији наставника и  
глуве и наглуве деце**

Графикон бр. 5 – представља број и структуру наставника који су  
учествовали у истраживању



У истраживању је учествовао 71 наставник.

54 наставника женског пола (56,05%) и 17 наставника мушког пола (18,68%).

Учествовало је 56 дефектолога (78,07%) и 15 недефектолога (наставника који по струци нису дефектолози)- 21,13%.

Приближно је једнак број наставника заступљених по дужини радног стажа: 23 наставника има до 10 година радног стажа (32,39 %); 26 наставника од 10 до 20 година радног стажа(36,62%) ; 22 наставника има више од 20 година радног стажа (30,98 %.)

Упитник се састојао од девет питања.

На прво питање, *које сурдопедагошке методе најчешће користите у настави?*

Наставници који раде у школама за глуву и наглуву децу, најчешће су одговарали да користе методу тоталне комуникације у настави. У мањој мери користе оралну методу, читање говора са уста и методу писања. Од сурдопедагошких метода, најмање се користи аудиторна метода.

Испитивали смо учесталост коришћења сурдопедагошких метода у односу на пол и радни стаж наставника, као и занимање (у зависности да ли су по струци дефектолози).

Резултати добијени Kruskal-Wallis тестом показују да пол и радни стаж наставника не утиче на коришћење различитих сурдопедагошких метода у настави.

Добијени резултати показују да занимање не утиче на коришћење:оралне методе,методе писања, читања говора са уста и методе тоталне комуникације у настави.

Статистички значајне разлике су добијене између дефектолога и недефектолога у учесталости коришћења аудиторне методе у раду са глувом и наглувом децом, на нивоу 0,01. Дефектолози чешће користе аудиторну методу у настави у односу на наставнике који нису по струци дефектолози.

На друго питање, *да ли у настави користите: гест, мимику, једноручну и дворучну прстну азбуку?*

Добијени су одговори, да се у настави најчешће се користе гест и дворучна прстна азбука; затим, мимика. Наставници једноручну азбуку изузетно ретко користе.

Резултати добијени Kruskal-Wallis тестом показују да пол, радни стаж и занимање не утиче на коришћење геста, мимике, једноручне и дворучне азбуке у настави.



На треће питање, *да ли у настави користите знаковни језик?*

64 наставника је одговорило да користи знаковни језик у настави. Седам наставника користи понекад знаковни језик у настави. Ниједан наставник није одговорио да никад не користи знаковни језик у настави.

Резултати добијени Хи-квадрат анализом показују да пол, радни стаж и занимање не утиче на учесталост коришћења знаковног језика у настави.

На четврто питање, *да ли имате положен неки од нивоа познавања знаковног језика?*

43 наставника је одговорило да има положен неки од нивоа знаковног језика. 28 наставника нема положен ниједан ниво познавања знаковног језика.

Резултати добијени Хи-квадрат анализом показују да пол, радни стаж и занимање не утиче на положен ниво знаковног језика.

На пето питање, *на који начин најчешће комуницирате са ученицима (само вербално; комбинацијом вербалног и знаковног језика; само знаковним језиком; и знаковним језиком и вербално (у зависности од ситуације) ?*

Наставници најчешће комуницирају комбинацијом вербалног (говорног) и знаковног језика са глувом и наглувом децом.

Наставници често као начин комуникације наводе и знаковни језик и вербални, у зависности од ситуације. Знатно мање се комуницира са децом само вербално.

Само знаковним језиком, са глувом и наглувом децом, наставници ретко комуницирају.

Резултати добијени Kruskal-Wallis тестом показују да пол, радни стаж и занимање не утиче на учесталост различитих начина комуникације.

На шесто питање, *наведите три ситуације у којима најчешће са ученицима користите знаковни језик?*

Највећи број наставника користи знаковни језик у свакодневној комуникацији – 43, 66% и током наставе - 40,84%.

Наставници користе знаковни језик током обраде новог градива (35,21%); приликом објашњавања непознатих речи (29,58%); у ваннаставним слободним активностима (25,35%); током понављања градива (21,13%); уколико ученик не

разуме вербалну комуникацију (18,31%); током дежурства у школи или интернату (16,90%).

Наставници најмање користе знаковни језик у решавању конфликтних ситуација – 8,45% и у васпитном раду – 4,22%.

Резултати добијени Хи-квадрат анализом показују да пол и радни стаж наставника не утиче на учесталост коришћења знаковног језика у различитим облицима комуникације.

Евидентна је само статистички значајна разлика, између дефектолога и недефектолога у примени знаковног језика приликом објашњавања непознатих речи.

Дефектолози значајно више примењују знаковни језик, приликом објашњавања непознатих речи, на шта указује и добијени резултат (хи – квадрат=4,793;  $p=0,029$ ) и статистичка значајност на нивоу 0,01.

На седмо питање, *да ли у раду са ученицима користите помоћ преводиоца за знаковни језик и које су то ситуације?*

67 наставника је одговорило да никад не користи помоћ преводиоца. Три наставника то чине понекад. Један наставник увек користи помоћ преводиоца.

Резултати добијени Хи-квадрат анализом показују да пол и радни стаж не утиче на то да ли наставници користе помоћ преводиоца за знаковни језик у раду са ученицима.

Недефектолози чешће одговарају да понекад користе помоћ преводиоца за знаковни језик (хи-квадрат(1)=7,383;  $p=0,007$ ).

На осмо питање, *наведите наставне предмете у којима највише користите знаковни језик?*

Највећи проценат наставника користи знаковни језик у свим предметима 47,9 %.

42,1 % наставника користи знаковни језик у појединачним предметима. У оквиру појединачних предмета највише наставника користи знаковни језик у оквиру српског језика ( 25,4%) и математике ( 21,1%).

Наставници, знаковни језик користе често у оквиру стручних предмета (16,9%); затим, у оквиру наставног предмета *природа и друштво* (11,3 %); у оквиру природних наука и наставног предмета *физичко васпитање* (5,6%).

Најмање наставника користи знаковни језик у друштвеним наукама (2,8%).

Резултати добијени хи – квадрат анализом указују на утицај пола. Наставници женског пола чешће користе знаковни језик у свим предметима (хи-квадрат(1)=8,191;  $p=0,004$ ), а наставници мушког пола чешће у оквиру предмета физичко васпитање (хи-квадрат(1)=13,464;  $p=0,000$ ).

Резултати добијени Хи-квадрат анализом показују да радни стаж наставника не утиче на учесталост коришћења знаковног језика у различитим предметима.

Резултати добијени Хи-квадрат анализом указују да дефектолози значајно чешће користе знаковни језик у свим предметима, у односу на наставнике који нису по струци дефектолози (хи-квадрат(1)=5,927;  $p=0,015$ ).

Наставници који нису по струци дефектолози, користе чешће знаковни језик у оквиру физичког васпитања (хи-квадрат(1)=7,383;  $p=0,007$ ), као и у оквиру стручних предмета (хи-квадрат(1)=7,225;  $p=0,007$ ),

На девето питање, *да ли ученици користе знаковни језик у комуникацији са: директором; педагогом; психологом; социјалним радником; на редовним часовима; на часовима одељенске заједнице; у комуникацији са васпитачима; у комуникацији са родитељима; у комуникацији са другим ученицима?*

Наставници сматрају да глуви и наглуви ученици најчешће користе знаковни језик у комуникацији са другим ученицима.

Знаковни језик, ученици често користе у комуникацији са васпитачима. Затим, на часу одељенске заједнице и на редовним часовима.

Ученици ређе користе знаковни језик у комуникацији са психологом, социјалним радником и директором.

Наставници сматрају да ученици најмање користе гест у комуникацији са родитељима и педагогом.

Као додатне одговоре, наставници су навели да сматрају да ученици користе знаковни језик стално, у свим ситуацијама. Као и да ученици користе знаковни језик понекад, у контакту са гостима школе.

Добијени резултати указују на важност знаковне комуникације ученика у настави, као и у свакодневним ситуацијама, са вршњацима и родитељима.

Добијени резултати потврђују резултате Hyde, Punch (2011).

Наведени аутори су испитивали начине комуникације деце са кохлеарним имплантом и улогу знаковне комуникације у њиховом животу. Истраживање је обухватило 247 родитеља и 151 наставника.

Резултати добијени у оквиру анкете са родитељима показују да 15 до 20 % деце користи неку врсту знаковне комуникације. Подаци добијени у оквиру анкете са наставницима, указују да 30 % деце користи неку врсту знаковне комуникације. За већину родитеља главни циљ је развој говорног језика и комуникација овим језиком. Многи родитељи вреднују коришћење знаковног енглеског (SE) и аустралијског знаковног језика (Auslan), јер ови језици подстичу развој личности, социјални развој као и развој академских вештина.

Млади људи који су користили знак могли су да бирају моделе комуникације у зависности од саговорника и теме.

Punch, Hyde (2011), у другом истраживању наводе да је један од циљева истраживања био да се утврди степен коришћења различитих видова и модела комуникације, укључујући орално-аурални, знаковни енглески (SE), и аустралијски знаковни језик (Auslan) код деце са КИ у њиховом образовању и у њиховим породицама.

Квантитативни резултати показују да је већина родитеља изабрала кохлеарни имплант за своју децу, да би развијали комуникацију путем слуха и говора. Очекивања родитеља су да њихова деца не би требала да користе знаковни језик. Међутим, наставници и родитељи сматрају да између 20 и 30 % деце користи неку врсту знаковне комуникације.

Квалитативни резултати указују на који начин и у којим ситуацијама деца користе знаковну комуникацију. Резултати добијени путем интервјуа са родитељима, показују да су се родитељи уверили у предности знаковне комуникације. Од 27 анкетираних родитеља, 19 је користило у извесној мери знаковну комуникацију са својом децом. Неколико родитеља је навело да је познавање Аустралијског знаковног језика (Auslan) значајно због успостављања контакта са другим глувим особама и за развијање идентитета глувих.

Ово истраживање показује конзистентност са истраживањима из других земаља. Знаковна комуникација се користи код многе имплантиране деце, као

подстицај усвајању говорног језика и није у супротности са основним циљем усмене комуникације.

Roald (2002) наводи искуства 5 наставника и њихове ставове у раду са глувим ученицима. Ученици су успешно завршили средњу школу за глуве ученике у Норвешкој. Наставници истичу систематски рад у разреду кроз дискусије, нарочито о појмовима у физици (физика је била њихов главни предмет) као допринос њиховом успеху. Наставници сматрају да је од кључног значаја употреба знаковног језика у настави, у дискусији о одређеној теми, пре читања текста (лекције) из уџбеника.

Lang, Hupper, Monte, Brown, Babb, Scheifele (2007) у студији о техничким знацима у науци, презентују искуства наставника у познавању знаковног језика (ASL), и познавању садржаја знака. Утврђено је да је то од суштинског значаја за идентификацију одговарајућих знакова током наставе. Неопходна је развијена лексичка база података и оптимизација употребе знаковног језика у настави.

Anglin-Jaffe (2013) је истраживала улогу глувог детета као едукатора вршњака у учењу знаковног језика. У школама у којима је знаковни језик био забрањен, глува деца су постала едукатори својим вршњацима у бројним ситуацијама и различитим контекстима. Аутор описује едукацију вршњака у знаковном језику у школама и интернатима за глуве у Никарагви и на Тајланду.

Mann, Prinz (2006) су испитивали ставове наставника за глуве и других стручних сарадника у образовању глувих у погледу процене употребе Америчког знаковног језика (ASL) и других знаковних система. Упитник је дистрибуиран наставницима у школама за глуве у Калифорнији. Поред питања која се тичу доступности процене знаковног језика у њиховим школама, учесници су одговорили на ставке у вези са њиховом мотивацијом да користе тест за мерење знаковног језика. Од 100 дистрибуираних упитника, 85 је попуњено и враћено. Резултати су показали да се већина наставника слаже да је неопходна процена знаковног језика као и тестови који ће на одговарајући начин процењивати знаковне вештине.

## 15. ЗАКЉУЧЦИ

### 15.1. Тестирање хипотеза

Полазећи од постављених хипотеза на почетку нашег истраживања, дошли смо до одређених резултата на основу којих можемо формулисати следеће закључке:

1. Наша прва хипотеза да степен оштећења слуха нема утицаја на степен усвојености знаковног и говорног језичког израза код глуве и наглуве деце делимично је потврђена, а делимично одбачена.

Поредили смо резултате *деце предшколског узраста* која имају кохлеарни имплант и слушне апарате у оквиру *пет лексичких области*. Деца предшколског узраста са кохлеарним имплантом постигла су боље резултате у оквиру говорног језичког израза у односу на децу која су користила слушне апарате.

Боља постигнућа у оквиру говорног језичког израза су остварена у оквиру лексичке области *породица и занимања*; статистичка значајност је на нивоу 0,05; и у оквиру лексичке области *путовања* статистичка значајност је на нивоу 0,01.

Усвојеност знаковног језичког израза утиче на развој говорног језичког израза.

Поредећи резултате деце предшколског узраста са кохлеарним имплантом и слушним апаратима, уочено је да нема статистички значајних разлика међу постигнућима деце при опису слике *Јесен у граду и Јесен у селу*, у оквиру *знаковног и говорног језичког израза*, у оквиру укупног и различитог броја речи.

Поредећи резултате деце предшколског узраста са кохлеарним имплантом и слушним апаратима, уочено је да нема статистички значајних разлика међу постигнућима деце *при опису 6 слика*, у оквиру *знаковног језичког израза*.

Деца предшколског узраста са кохлеарним имплантом, постигла су боља постигнућа у оквиру *говорног језичког израза*, при опису 1., 2., 4. и 6. слике. На добијени резултат указује статистичка значајност на нивоу 0,05.

Поредећи резултате деце предшколског узраста са кохлеарним имплантом и слушним апаратима, на *Тесту за испитивање способности описивања слика*, у

оквиру знаковног израза уочено је да су деца која су имала слушне апарате остварила боља постигнућа од деце са кохлеарним имплантом. Хи-квадрат анализом добијена је статистичка значајност на нивоу 0,05, само при опису пете слике.

У оквиру *говорног израза*, боља постигнућа су остварила деца са кохлеарним имплантом. Добијене су статистички значајне разлике на нивоу 0,05, при опису друге и треће слике.

Степен оштећења слуха делимично има утицаја на степен усвојености знаковног и говорног језичког израза код глуве и наглуве деце предшколског узраста.

Постигнућа која су остварила деца предшколског узраста указују да је наша хипотеза делимично потврђена, а делимично одбачена.

Добијени резултати на *Речничком тесту*, при опису слика *Јесен у граду* и *Јесен у селу*, при опису 6 слика, на *Тесту за испитивање способности описивања слика*, у оквиру десет лексичких области, код глуве и наглуве деце основношколског узраста, указују да степен оштећења слуха не утиче на степен усвојености знаковног и говорног језичког израза.

Постигнућа која су остварила глува и наглува деца основношколског узраста, указују да је наша хипотеза потврђена.

2. Наша друга хипотеза да узраст нема утицаја на степен усвојености знаковног и говорног језичког израза код глуве и наглуве деце није потврђена.

Добијени резултати постигнути на *Речничком тесту*, показују да постоји статистичка значајност у односу на узраст, односно припадништво одређеном разреду, на нивоу 0,01.

При опису стимуланс слика *Јесен у граду* и *Јесен у селу*, постигнућа расту по разредима, односно са узрастом, у оквиру знаковног и говорног језичког израза, у оквиру укупно и различито употребљених речи. На добијене резултате указује статистичка значајност на нивоу 0,01. Бољи резултати су остварени у оквиру знаковног језичког израза у односу на говорни ( $p=0,01$ ).

Глуви и наглуви ученици млађег основношколског узраста остварили су боље резултате *при опису 6 слика*, у оквиру укупног броја употребљених речи, у оквиру знаковног језичког израза.

*При опису 6 слика, гестом*, разлике између постигнућа ученика од I до IV разреда, изражене само на петој слици. На добијени резултат указује статистичка значајност на нивоу 0,05. *При опису 6 слика, говором*, разлике су израженије. Скорови расту са узрастом.

Статистичка значајност је изражена при опису прве и друге слике на нивоу 0,05. При опису треће, четврте и пете слике статистичка значајност је на нивоу 0,01.

На *Тесту за испитивање способности описивања слика*, ученици од I до IV разреда, су остварили боље резултате у оквиру знаковног израза у односу на говорни. Утврђена је статистичка значајност на нивоу 0,01,

Разлике између постигнућа ученика од I до IV разреда, изражене на трећој и шестој слици, при опису знаковним језиком. Добијене су статистичке значајности на нивоу 0,01.

При опису прве, друге, треће, четврте и шесте слике, говором, разлике између постигнућа указују на статистичку значајност на нивоу 0,01. При опису пете слике, значајност је на нивоу 0,05.

Добијени резултати указују да узраст утиче на развијање и усвојеност говорног језичког израза.

У оквиру *десет лексичких области: Породица, Време, Кућа; Путовања; Занимања; Образовање; Комуникација; Религија ; Емоције*.

Добијене су статистички значајне разлике на нивоу 0,01, поређењем постигнућа глуве и наглуве деце од I до VIII разреда, у оквиру свих лексичке области.

Добијени резултати *на Речничком тесту, при опису слика Јесен у граду и Јесен у селу, при опису 6 слика, на Тесту за испитивање способности описивања слика, у оквиру десет лексичких области*, указују да узраст утиче на степен усвојености знаковног и говорног језичког израза.

Дати резултати указују на важност функције знаковног језичког израза у развоју језика глуве и наглуве деце.



3. Наша трећа хипотеза гласила је да успех из матерњег језика нема утицај на степен усвојености знаковног и говорног језичког израза глуве и наглуве деце. Хипотеза је делимично потврђена, а делимично одбачена.

На *Речничком тесту*, добијени резултати показују да са оценом из матерњег језика, расте и просечна вредност постигнућа глуве и наглуве деце. Статистичка значајност је на нивоу 0,01.

При опису слике *Јесен у граду, гестом*, у оквиру укупног броја употребљених речи, постигнућа расту са оценом из српског језика, (статистичка значајност на нивоу 0,05). У оквиру различитог броја речи, статистичка значајност је на нивоу 0,01. У оквиру, описа слике, *говором*, постигнућа расту са оценом из српског језика, у оквиру укупног и различитог броја речи, на шта указује статистичка значајност на нивоу 0,01.

При опису слике *Јесен у селу*, у оквиру знаковног и говорног израза, укупног и различитог броја употребљених речи, постигнућа расту са оценом из српског језика, на шта указује статистичка значајност на нивоу 0,01.

При *опису 6 слика*, знаковним језичким изразом, у оквиру укупног броја речи, при поређењу постигнућа ученика од I до IV разреда, нису добијене статистички значајне разлике.

У оквиру говорног језичког израза, у оквиру укупног броја речи, при опису друге, треће, четврте и пете слике статистичка значајност је на нивоу 0,05. Оцена из српског језика утиче на постигнућа ученика при опису друге, четврте и пете слике. При опису прве и шесте слике нису добијене статистички значајне разлике између ученика са различитом оценом из српског језика.

На *Тесту за испитивање способности описивања слика*, при поређењу постигнућа ученика од I до IV разреда, у односу на оцену из српског језика, нису добијене статистички значајне разлике, у оквиру знаковног језичког израза.

У оквиру говорног језичког израза, разлике су израженије. При опису прве, друге, четврте и шесте слике статистичка значајност је на нивоу 0,05. При опису пете слике добијена је статистичка значајност на нивоу 0,01. При опису треће слике, није добијена статистичка значајност.

Добијени резултати указују да се говорни израз развија са узрастом.

Оцена из српског језика утиче на постигнућа ученика при опису прве, друге, четврте, пете и шесте слике.

У оквиру десет лексичких области, добијене су статистички значајне разлике поређењем просечних вредности правилно решених задатака глувих и наглувих ученика, у односу на оцену из српског језика.

На добијене резултате указују статистичке значајности на нивоу 0,05 у областима *Породица, Време;* и статистичке значајности на нивоу 0,01 у областима: *Занимања, Кућа, Путовања, Менталне активности, Комуникација, Образовање, Емоције, Религија.*

Добијени резултати на *Речничком тесту*, при опису слика *Јесен у граду* и *Јесен у селу*, при опису 6 слика, на *Тесту за испитивање способности описивања слика*, у оквиру десет лексичких области, указују да оцена делимично утиче на степен усвојености знаковног и говорног језичког израза.

Добијени резултати указују на важност функције знаковног језичког израза у развоју језика глуве и наглуве деце.

4. Наша хипотеза да пол нема утицаја на степен усвојености знаковног и говорног језичког израза је потврђена.

Пол нема утицаја на постигнућа деце предшколског узраста у оквиру пет лексичких области, у оквиру знаковног и говорног језичког израза.

Поредећи постигнућа глуве и наглуве деце деце предшколског узраста различитог пола, при опису стимуланс слика, уочено је одступање.

При опису слике *Јесен у граду*, уочено је одступање. Дечаци су остварили боље резултате, у оквиру знаковног језичког израза, у оквиру различитог броја речи, у односу на девојчице. Добијени резултат указује на статистички значајну разлику на нивоу 0,01.

При опису слике *Јесен у селу*, знаковним језиком и говором, у оквиру укупног и различитог броја речи, утврђено је да нема статистички значајних разлика.

Поредећи постигнућа деце предшколског узраста различитог пола, при опису 6 слика, у оквиру укупног броја речи, уочено је да нема статистички значајних разлика.

Поредећи постигнућа деце предшколског узраста различитог пола, на *Тесту за испитивање способности описивања слика*, уочено је да нема статистички значајних разлика.

Добијени резултати на *Речничком тесту*, при опису слика *Јесен у граду* и *Јесен у селу*, при опису 6 слика, на *Тесту за испитивање способности описивања слика*, у оквиру десет лексичких области, код глуве и наглуве деце основношколског узраста, указују да пол не утиче на степен усвојености знаковног и говорног језичког израза.

Анализом добијених резултата смо утврдили да пол нема утицаја на степен усвојености знаковног језичког израза код глуве и наглуве деце, чиме је наша хипотеза потврђена.

5. Следећа хипотеза у нашем истраживању је била да глува и наглува деца са подједнаком успешношћу користе при употреби знаковног и говорног језичког израза, све врсте речи.

Ова хипотеза није потврђена. У знаковном и говорном језичком изразу, употребљене су све врсте речи, с тим што су најбројније именице и глаголи. По учесталости јављања следе придеви, предлози и везници. Остале врсте речи (прилози, заменице, бројеви, речце, узвици) су употребљаване у релативно малом броју.

Дата хипотеза није потврђена, јер глува и наглува деца не користе са подједнаком успешношћу све врсте речи у свом знаковном и говорном језичком изразу.

6. Последња хипотеза у нашем истраживању била је да наставници и ученици стално користе знаковни језички израз у настави и свакодневној комуникацији

Ова хипотеза је делимично потврђена.

64 наставника је одговорило да користи знаковни језик у настави. Седам наставника користи понекад знаковни језик у настави. Ниједан наставник није одговорио да никад не користи знаковни језик у настави.

Наставници најчешће комуницирају комбинацијом вербалног (говорног) и знаковног језика са глувом и наглувом децом. Наставници често као начин

комуникације наводе и знаковни језик и вербални, у зависности од ситуације. Знатно мање се комуницира са децом само *вербално*.

Највећи број наставника користи знаковни језик у свакодневној комуникацији – 43, 66% и током наставе - 40,84%.

Највећи проценат наставника користи знаковни језик у свим предметима 47, 9 %.

Наставници сматрају да глуви и наглуви ученици најчешће користе знаковни језик у свакодневној комуникацији са другим ученицима.

Добијени резултати указују да пол и радни стаж наставника не утиче на коришћење сурдопедагошких метода. Дати резултати указују да занимање утиче; Дефектолози чешће користе аудиторну методу у настави у односу на наставнике који нису по струци дефектолози ( $p=0,01$ ).

Резултати добијени Kruskal-Wallis тестом и Хи-квадрат анализом указују да пол, занимање и радни стаж не утичу на: коришћење геста, мимике, једноручне и дворучне азбуке у настави; на учесталост коришћења знаковног језика у настави; на положен ниво знаковног језика; на учесталост различитих начина комуникације;

Резултати добијени Хи-квадрат анализом показују да пол и радни стаж наставника не утиче на учесталост коришћења знаковног језика у *различитим облицима комуникације*. Евидентна је само статистички значајна разлика, између дефектолога и недефектолога у примени знаковног језика приликом објашњавања непознатих речи( $p=0,01$ ).

Пол и радни стаж не утичу на то да ли наставници користе помоћ преводиоца за знаковни језик у раду са ученицима. Занимање утиче; недефектолози чешће одговарају да понекад користе помоћ преводиоца за знаковни језик, на шта указује статистичка значајност на нивоу 0,01.

Резултати добијени Хи-квадрат анализом показују да радни стаж наставника не утиче на учесталост коришћења знаковног језика у различитим предметима. Занимање делимично утиче. Дефектолози значајно чешће користе знаковни језик у свим предметима, у односу на наставнике који нису по струци дефектолози( $p=0,05$ ). Наставници који нису по струци дефектолози, користе чешће знаковни језик у оквиру физичког васпитања, као и у оквиру стручних предмета ( $p=0,01$ ).

Одговори наставника у односу на пол, занимање и радни стаж не утичу на употребу знаковног језика ученика у комуникацији са директором; педагогом; психологом; социјалним радником; на редовним часовима; на часовима одељенске заједнице; са васпитачима; са родитељима; у комуникацији са другим ученицима.

## 15.2. Закључци

Анализом резултата које смо добили код деце предшколског узраста у оквиру пет лексичких области ( *Породица, Храна и пиће, Занимања, Путовања, Кућа* ) можемо закључити да је већи број речи употребљен у оквиру знаковног језичког израза у односу на говорни израз.

Дати резултати указују на важност функције знаковног језичког израза у развоју језика глуве и наглуве деце.

Знаковни речник деце предшколског узраста је развијенији и садржајнији у односу на говорни речник. Постоје велике индивидуалне разлике у броју употребљених речи, у оквиру различитих лексичких области.

Број употребљених речи зависи и од области интересовања. Добијени резултати код деце предшколског узраста, указују на то да се број употребљених речи разликује код сваке од пет испитиваних области.

У оквиру знаковног и усменог начина изражавања, деца су највећи број речи дала у оквиру лексичке области *Храна и пиће*.

Најфреквентније речи у знаковном и говорном изразу, у оквиру лексичке области *Храна и пиће* су: *месо, јаја, хлеб, со, сир*; од воћа: *јабука, лимун, грозђе, банана, јагода*; од поврћа: *кромпир, паприка, лук*; од пића: *вода, млеко, сок*; од слаткиша: *чоколада и бонбона*.

Одређене речи су дате само у оквиру знаковног начина изражавања: *вирише, јогурт, грозђе, поморанџа, паприка, шаргарепа, крушка, шећер, салама, џем, чоколада, бонбона, кисела вода, кафа*.

С обзиром да су слике коришћене као подстицај, карактеристично је да је мали број појмова неадекватно перципиран: кифла- *банана*; чај у кутији са апликацијом цвећа (*цвет*).

Најмањи број речи глува и наглува деца су дала у оквиру лексичке области *Занимања*.

Уочљива је велика разлика између добијеног знаковног (53 речи) и говорног речника (9 речи).

Најфреквентније речи су: *молер, зидар, кувар, фризер*.

У овој области је дат велики број речи у оквиру знаковног језика.

Речи које су дате само у знаковном језичком изразу су: *полицајац, ватрогасац, певачица, сликарка, кројачица, возач, пекар*.

Специфично је што су поједина деца са кохлеарним имплантом именовала појмове у знаку-гесту, уз изговор реченица. На пример: кројачица (појам дат у знаку - гесту) уз изговор *мама шије*; певачица- *тета пева*; возач -*тата вози*; сликарка- *тета слика*; фризер- *бата шиша*; столар – *бата сече дрво*; обућар – *деда поправи ципеле*.

Дати одговори су карактеристични за поједину децу са кохлеарним имплантом, код којих је развијенији говорни језички израз.

Дати су и специфични и неадекватни одговори, у зависности како су деца перципирала слике. Одговоре су давала и деца са слушним апаратима и кохлеарно имплантирана деца, у знаковном и говорном језичком изразу.

На пример: столар – *јак-дрва*; пекар – *једем, шпорет, хлеб*; кројачица – *жена-мајца; мама учи панталоне; учитељица – тета 5+5*; писац – *сека гледа компјутер*; ватрогасац- *ссс,шиши, вода*; столар – *тата –rrr*; ватрогасац – *опасно, тата, ватра, вода*; полицајац- *тата затвор*; певачица- *ааа-баба*; пекар – *руча, риба, тата*; златар- *око боли*; кувар- *чика насуљ*; глумица-*мајмун*.

Знатно мањи број речи је употребљен у оквиру лексичких области: *Породица, Путовања, Кућа*.

При опису слика *Јесен у граду* и *Јесен у селу* деца су највише користила тзв. појмовне речи – именице и глаголе, као и у знатно мањем броју придеве и прилоге. Од тзв. функционалних речи, деца су највише користила узвике.

Глува и наглува деца предшколског узраста нису употребила све врсте речи, при опису слика.

При опису слике *Јесен у граду*, специфично је да при опису слике није употребљен ниједан везник.

При опису слике *Јесен у селу*, број употребљених узвика је исти у знаковном и говорном језичком изразу. Предлози су употребљени само у знаковном изразу. Речце и везници нису употребљени.

Глува и наглува деца предшколског узраста употребила су у просеку више знакова (гестова) него говорних речи.

При опису слике *Јесен у граду*, одређени појмови су дати само у знаковном језичком изразу: *шешир, кишобран, љуљашка, тобоган, паприка, шљива, грозђе, шаргарепа*.

При опису слике *Јесен у селу*, појмови који су дати само у знаку-гесту су: *кукуруз, парадајз, трактор, лонац, прасе, веверица, фудбал, корпа, зрно, сакрије, стави, скаче, трчи, испод*.

Већи број добијених речи у оквиру знаковног и говорног језичког израза добијен је услед набрајања појмова (лица и радњи) без повезивања са целином радње које слике приказују.

Обим речника, карактер речи, фреквенције речи условљени су развојем дечјих способности, утицајем социјалне средине, доменом интересовања као и програмским садржајима који се примењују у васпитно образовном раду са децом предшколског узраста.

Поједина деца немају формирану реченицу.

Највећи број добијених реченица су реченице у којима су неке речи дате говором, док су оне речи (појмови) које у говору не постоје, дати путем знаковног језика.

Анализом резултата које смо добили *при опису 6 слика*, можемо закључити да је код глуве и наглуве деце предшколског узраста најобимнији речник добијен знаковним језиком, а затим следи говорни речник.

У оквиру *знаковног језичког израза*, највећи број речи су укупно употребили при опису 1. слике – 136. При опису 4. слике, број укупно употребљених речи је најмањи – 25.

*При опису 6 слика*, гестом и говором, само су набрајали појмове које су видели на слици, уз коришћење ономотопеје. Једно дете је на слици именовало појмове који се на слици не уочавају.

У раду на развоју говора централно место заузима рад на речнику глуве и наглуве деце и то је један од основних задатака, јер се реч користи као полазна основа рада на дискриминацији и артикулацији гласова, на развијању реченице и особина доброг говора.

Код глуве и наглуве деце неопходно је изводити лексичке и семантичке вежбе кроз игру у различитим усмереним активностима.

Деца предшколског узраста, на *Тесту за испитивање способности описивања слика*, су највише поена остварила у првој фази описивања слике, у уочавању и набрајању елемената на слици. Као и у другој фази, повезивању елемената у вербалну целину. У трећој, најважнијој фази, интерпретацији и давању пуног описа слике, остварен је најмањи број поена.

Основна карактеристика исказа глуве и наглуве деце је уочавање, набрајање и именовање елемената слике, као и повезивање елемената. Деца су ретко описивала слику, на шта указују постигнућа у поенима.

Глува и наглува деца предшколског узраста, укупно су имала 169 правилно решених задатака, у просеку 28, 2.

У оквиру *знаковног језичког израза*, највећи број правилно решених задатака, је остварен при опису друге слике - 51.

При опису четврте слике, је остварен најмањи број правилно решених задатака код глуве и наглуве деце предшколског узраста - 11, 5.

Деца предшколског узраста су остварила боље резултате у оквиру *знаковног језичког израза* у односу на говорни.

Само један дечак предшколског узраста је остварио максималан број поена при опису друге слике – 6. Максималан број поена - 36, ниједно дете није остварило.

Знаковни и говорни језички израз, код глуве и наглуве деце предшколског узраста треба развијати и богатити. Деца се најтеже изражавају у спонтаној комуникацији која није подстакнута визуелним материјалом или асоцијацијама.

Добијени резултати код глуве и наглуве деце предшколског узраста, квантитативном и квалитативном анализом, показују да је знаковни речник већи и развијенији у односу на говорни речник



Знаковни језик је доминантнији у свакодневној комуникацији у односу на говорни речник, код глуве и наглуве деце предшколског узраста.

Код глуве и наглуве деце предшколског узраста, кроз разне спонтане и усмерене активности, неопходно је развијати све функције вербалне и невербалне комуникације.

Развијеност знаковног и говорног језичког израза, зависи од језичког искуства, времена које је протекло од почетка амплификације, индивидуалног третмана, боравка и учешћа деце у спонтаним и усмереним активностима које се спроводе у предшколској групи, као и метода које се користе у раду са децом.

Деца предшколског узраста са кохлеарним имплантом су показала боља постигнућа у степену усвојености говорног језичког израза.

Деца предшколског узраста са кохлеарним имплантом имају развијенији говорни језик, у односу на децу са слушним апаратима. Развој знаковног језика утиче на развој говорног језика код деце предшколског узраста са слушним апаратима и кохлеарним имплантом.

С обзиром да је учење говорног језика ефикасније ако постоји претходно језичко искуство са знаковним језиком, неки стручњаци препоручују комбинацију учења знаковног језика са кохлеарном имплантацијом. То омогућује деци да започну комуникацију са својом околином у раном периоду, значајно пре него што би имали бенефит од кохлеарне имплантације.

Постоје огромне индивидуалне разлике у савладавању говорно-језичких способности, прелингвално оглувеле деце која користе кохлеарни имплант. Нека деца користе веома добро свој кохлеарни имплант, док друга имају само минималан напредак.

Ученици основношколског узраста са кохлеарним имплантом су имали слабија постигнућа у односу на ученике са слушним апаратима. Делимично објашњење добијених резултата, можемо приписати хетерогености узорка кохлеарно имплантираних ученика.

У односу на старосни узраст, време имплантације, дужину трајања рехабилитације, стимулативност средине у којој ученици живе.

Анализом резултата које смо добили код *ученика основношколског узраста*, на *Речничком тесту*, можемо закључити да постоји значајна разлика у

величини (обиму) дечјег пасивног/рецептивног речника на појединим узрастима .  
Анализом речника глуве и наглуве деце, од I до VIII разреда утврдили смо да постоје велике *узрастне* и индивидуалне разлике.

Квантитативна анализа добијених резултата на *Речничком тесту*, указује да се дечји речник се из године у годину повећава у приближно једнаком обиму. То показују добијени резултати. Ученици I разреда су укупно имали 88 тачних одговора ( 8 – просечно решених ајтема по ученику).

Нагло повећање речничког фонда је остварено код ученика VII разреда (укупно 376 одговора – 31,33 правилно решених ајтема). Ученици VIII разреда су имали 443 тачна одговора, 36, 92 правилно решених ајтема.

Стицање знања у школи је један од битних фактора који утиче на развој и богаћење активног и пасивног речника глуве и наглуве деце.

Добијени подаци указују, да има ученика који имају мали рецептивни речник, односно који слабо схватају, разумеју право и основно значење речи у оквиру знаковног и говорног језичког израза.

Највећи број тачних одговора, ученици од I до VIII разреда су давали на задатку број 2- *брак* - 57,5 тачних одговора. Следе задаци бр.19-*мече*; бр. 36-*свирка* и бр. 45- *цвећара* са 55,5 тачних одговора.

Најмањи број тачних одговора, ученици од I до VIII разреда су давали на задатку број 32 – *подсмевати се*- укупно 17 тачних одговора. Следе задаци бр. 33-*простак* – 18 тачних одговора; бр. 41 – *уличар* – 19 тачних одговора.

Карактеристично је да су правилно значење одређених појмова у знаковном и говорном језичком изразу знали само ученици VIII разреда.

Глуви и наглуви ученици, већином млађег школског узраста давали су карактеристичне одговоре.

Заокружили би или подвукли први појам који им је дат. Зато су одређени појмови имали велику фреквентност, међу понуђеним одговорима који су били у форми задатака вишеструког избора.

Оскудан знаковни и говорни речник глуве и наглуве деце ограничава разумевање прочитанога, а слабе стратегије и вештине читања ограничавају способност усвајања речничког знања.

Глува и наглува деца не познају и не разумеју, право и основно значење великог броја речи.

Карактеристичне су грешке које праве глуви и наглуви ученици, основношколског узраста, повезујући графичку слику неке речи са речју која има потпуно друго значење.

Специфично је да су као одговор или делове одговора, давали појмове са делимично сличним скупом гласова, које су препознали на почетку, у средини или на крају одређене речи ( на пример: успомена – *успаванка*; брљотина – *мрља*; двомесечан – *који је просечан*; лахор – *дечји хор*; липсати – *липу садити*; пакосно – *поносно*; преоптеретити – *преостати*; ).

Ученици од I до IV разреда, услед неразумевања великог броја појмова су давали неадекватне одговоре: поједине речи као делове описне дефиниције појма; појмове који су им познати; појмове са одређеним сличним скупом гласова коју садржи задата кључна реч.

У појединим ситуацијама су ученици "погађали" право или погрешно значење појма, јер нису разумели ни кључну реч дату у задатку, као ни право значење пет понуђених одговора који су дати као појам или описна дефиниција појма.

Богатство речника, као и његове изражајне моћи зависи не само од његовог обима, већ и значења речи. Познавање дечјег речника је од изузетног значаја за потребе наставе.

Пасивни речнички фонд, којим глува и наглува деца располажу већи је од речничког фонда који користе у свакодневном говору. Глува и наглува деца разумеју многе речи када их прочитају или шчитавају са усана, али их ретко користе у свакодневном говору. Тек бољом спознајом значења тих речи и њиховим чешћим понављањем оне прелазе у активни, флуентни речник.

Треба настојати да се што више активира пасивни речник ученика (употребом речи у различитим говорним ситуацијама, првенствено у њиховој реченичкој функцији), али да се истовремено речник обогаћује новим речима, које су праћене (објашњене) знаком (гестом).

Са глувом и наглувом децом неопходно је реализовати лексичке и семантичке вежбе и везивати их за сродне програмске садржаје

Лексичке и семантичке вежбе могу се изводити у знаковном и усменом облику или њиховим комбиновањем.

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

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

У дечјем знаковном и говорном језичком изразу, на основношколском узрасту, добијеним у овом испитивању, при описивању слика, јавља се свих десет категорија речи: именице, глаголи, заменице, придеви, бројеви, прилози, предлози, речце, везници и узвици. Водеће категорије речи приликом описивања слика, код свих испитиваних узраста, у оквиру знаковног и говорног језичког изрази су именице и глаголи. Остале врсте речи су употребљене у знатно мањем броју. Ученици основношколског узраста су у најмањој мери употребљавали бројеве и узвике.

Карактеристичне грешке које су деца правила приликом описа слика су: именовање појмова који нису приказани на слици; погрешно перципирање приказаних појмова; навођење радњи и ситуација које нису приказане на слици; различито схватање значења приказаних радњи и ситуација.

При опису слика *Јесен у граду* и *Јесен у селу*, карактеристична је појава појмова који су неадекватно употребљени (*помоћ, јави, досадно, сиромашан, закон, гужва ...*) који су врло фреквентни као знаци-гестови у знаковном језичком изразу и које ученици користе често у свакодневној комуникацији. Услед непознавања назива одређених појмова, употребљени су други, једноставнији, чије су значење глуви ученици усвојили ( угаљ- *црно*; парадајз- *црвено*; трава- *зелено*; оцак – *дим*; )

Ученици су употребљавали и неадекватне, аграматичне реченице, које су се састојале од набрајања запажених појмова и које су често добијале потпуно другачије значење.

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

На основу описа слике се сагледава адекватност речника, граматике и синтаксе, спонтана употреба и квалитет гласова, флуентност говора и могућности логичког повезивања радњи и њиховог тумачења.

При опису 6 слика, у оквиру знаковног језичког израза, ученици млађег школског узраста, од I до IV разреда, употребили су укупно већи број речи, у оквиру знаковног језичког израза у односу на *говорни језички израз*.

Најмањи број речи употребили су ученици I разреда, а највећи број речи ученици IV разреда, што је и очекивано с обзиром на старосни узраст испитаника. Ученици од I до IV разреда, су употребили највећи број речи при опису 1. слике, а најмањи број речи при опису 4. и 5. слике.

Специфичне грешке које су се јавиле у оквиру говорног израза су: неправилна употреба падежа; неправилна употреба мушког, женског и средњег рода; замена једнине и множине; замена одређених гласова..

Неадекватна употреба граматичких категорија је појава која је донекле и очекивана у овом истраживању. Највећи проблем у изражавању глуве и наглуве деце је правилна употреба категорија рода, броја, лица и нарочито падежа.

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

На *Тесту за испитивање способности описивања слика*, уочено је да су ученици млађег школског узраста, од I до IV разреда, имали већи број правилно решених задатака, у оквиру *знаковног језичког израза* у односу на *говорни језички израз*.

Ученици од I до IV разреда, остварили су највећи бој правилно решених задатака при опису *друге* слике.

При опису *друге слике*, ученици су у оквиру прве фазе описивања успешно запажали елементе, а у оквиру друге фазе, повезивали елементе у говорну целину. Мање успеха су постигли у трећој фази, разрађивању елемената у потпунији опис.

Најмањи број правилно решених задатака је остварен при опису *пете* слике.

Карактеристично је да ниједан ученик, млађег основношколског узраста, није остварио максималан број поена на целом тесту за свих шест слика – 36.

На *Тесту за испитивање способности описивања слика*, у оквиру говорног израза, уочено је код појединих ученика: набрајање запажених елемената - без повезивања елемената у говорну целину; погрешна перцепција запажених елемената (услед, неразумевања и непознавања појмова); аграматичност; замена једнине и множине; немогућност разрађивања елемената у потпунији опис.

Анализом резултата које смо добили код ученика основношколског узраста у оквиру *десет лексичких области*, можемо закључити да су глуви и наглуви ученици основношколског узраста најбоље резултате су остварили у лексичким областима *Време и Породица*.

Следе лексичке области: *Кућа; Путовања; Занимања; Образовање; Комуникација; Религија; Емоције*.

Најслабија постигнућа ученици су остварили у оквиру лексичке области *Менталне активности*.

Глуви и наглуви ученици од I до VIII разреда су имали евидентне тешкоће у познавању и разумевању одређених задатих појмова.

Ученици од првог до четвртог разреда су показали боље разумевање појмова у знаковном језичком изразу у односу на говорни.

Карактеристично је да ученици млађег школског узраста, познавање одређених појмова показују само у знаку, гесту. Као и поједини ученици старијег школског узраста.

Глуви и наглуви ученици, правили су специфичне грешке, у читању и при препознавању и разумевању одређених појмова.

Карактеристично је да су ученици I и II разреда, при читању најчешће правили грешке супституције.

Услед грешака које су се јавиле при читању и изговору гласова и задате речи су добијале сасвим ново значење. У појединим случајевима су перципирали само део речи. У оквиру лексичке области *Породица* и *Време* ученици основношколског узраста су остварили најбоље резултате.

Ученици су показали велику успешност у разумевању појмова деда и мама (98,9%) и тата (97,8%).

Ученици су најслабије су разумели појмове унук (34%) и рођак (27,2%).

Ученици млађег школског узраста показали су нераумевање појмова: *рођак, родитељи, унук*, у знаковном и говорном језичком изразу.

Велики број ученика и млађег и старијег школског узраста су на задату стимулус реч *рођак*, давали одговор *рођендан* (знаком – гестом).

Карактеристичне грешке су се јавиле у разумевању речи: *свадба – свађа; породица – породи*. Погрешни одговори су дати у знаковном и/или говорном изразу.

У оквиру лексичке области *Време*, глуви и наглуви ученици су најбоље резултате постигли у задатку бр.1–саг, 95,6% тачних одговора. Најслабије резултате су постигли у задатку бр. 7–касно (39,6% тачних одговора) и задатку бр. 14 – рано (35,2% тачних одговора).

Карактеристични погрешни одговори су: *касно – јасно; касно – казна; минут – минус; дан- датум; јуче- јутро*.

У оквиру лексичке области *Менталне активности* ученици су најбоља постигнућа постигли у оквиру задатка бр. 5 – знати ( 72,52 % тачних одговора). Најслабије резултате су постигли у оквиру задатка бр. 4 – зачуђен (7,69%) тачних одговора.

Највећи и најчесталији број грешака јавио се у оквиру области *Менталне активности*. Ученици су у оквиру ове лексичке области показали слабо разумевање апстрактних појмова, које ретко користе у знаку-гесту.

Карактеристични погрешни одговори су: *зачуђен- запослен, заузет; слагати се- лагати; брига- баи ме брига* (знаковним језиком); *идеја- иде ја; иде; снови- нови, синови, зови, слова; савет – завет, свет; поштовати- пошта; разлог- разговор, распуст, развод, разред; проблем - промена, победа, проба, пробам; сетити се – седети; веровање – вероватно; изненађење – извини*.

Ученици су у оквиру ове лексичке области показали слабо разумевање апстрактних појмова, које ретко користе у знаку-гесту.

Глуви и наглуви ученици основношколског узраста показују проблеме при разумевању појмова које читају.

Резултати показују да поред тога што глуви ученици знају мање речи, они препознају и разумеју значење мањег броја речи.

Добијени резултати указују да постоји повезаност између разумевања речи, значења речи и читања. Сиромашан речник глуве и наглуве деце, који је квантитативно смањен у односу на чујућу децу основношколског узраста, ограничава њихово разумевање прочитаног.

Разумевање значења апстрактних појмова расте са узрастом, и у знаковном и у говорном језичком изразу.

Знаковни језик утиче на боље разумевање значења постојећих речи, као и на усвајање значења нових-непознатих речи.

У оквиру *Упитника за наставнике*, наставници који раде у школама за глуву и наглуву децу, најчешће су одговарали да користе методу тоталне комуникације. Оралну методу, читање говора са уста и методу писања користе у мањој мери. Од сурдопедагошких метода, најмање се користи аудиторна метода.

Добијени резултати указују, да се у настави најчешће се користе гест и дворучна азбука; потом, мимика. Наставници једноручну азбуку изузетно ретко користе.

Знаковни језик у настави користи 64 наставника. У настави, 7 наставника понекад користи знаковни језик. Ниједан наставник није одговорио да никад не користи знаковни језик у настави.

43 наставника је одговорило да има положен неки од нивоа знаковног језика. 28 наставника нема положен ниједан ниво познавања знаковног језика.

Наставници најчешће комуницирају комбинацијом вербалног (говорног) и знаковног језика са глувом и наглувом децом. Наставници често као начин комуникације наводе и знаковни језик и вербални, у зависности од ситуације. Знатно мање се комуницира са децом само вербално.

Само знаковним језиком, са глувом и наглувом децом, наставници ретко комуницирају. Највећи број наставника користи знаковни језик у свакодневној комуникацији и током наставе.

Наставници користе знаковни језик током обраде новог градива; приликом објашњавања непознатих речи; у ваннаставним слободним активностима; током понављања градива; уколико ученик не разуме вербалну комуникацију; током дежурства у школи или интернату. Наставници најмање користе знаковни језик у решавању конфликтних ситуација и у васпитном раду.



67 наставника је одговорило да никад не користи помоћ преводиоца. Три наставника то чине понекад. Један наставник увек користи помоћ преводиоца.

Највећи проценат наставника користи знаковни језик у свим предметима.

42,1 % наставника користи знаковни језик у појединачним предметима. У оквиру појединачних предмета највише наставника користи знаковни језик у оквиру српског језика ( 25, 4%) и математике ( 21,1%).

Наставници, знаковни језик користе често у оквиру стручних предмета; затим, у оквиру наставног предмета *природа и друштво*; у оквиру природних наука и наставног предмета *физичко васпитање*. Најмање наставника користи знаковни језик у друштвеним наукама.

Наставници сматрају да глуви и наглуви ученици најчешће користе знаковни језик у комуникацији са другим ученицима.

Знаковни језик, ученици често користе у комуникацији са васпитачима. Затим, на часу одељенске заједнице и на редовним часовима. Ученици ређе користе знаковни језик у комуникацији са психологом, социјалним радником и директором. Наставници сматрају да ученици најмање користе гест у комуникацији са родитељима и педагогом.

Као додатне одговоре, наставници су навели да сматрају да ученици користе знаковни језик стално, у свим ситуацијама. Као и да ученици користе знаковни језик понекад, у контакту са гостима школе.

Добијени резултати указују на важност знаковне комуникације ученика у настави, као и у свакодневним ситуацијама, са вршњацима и родитељима.

Знаковна комуникација се користи код имплантиране деце, као подстицај усвајању говорног језика и није у супротности са основним циљем усмене комуникације.

Наставници сматрају да је неопходна процена знаковног језика као и тестови који ће на одговарајући начин процењивати знаковни језик.

Хетерогеност популације глуве и наглуве деце је уз појаву кохлеарно имплантиране деце много већа. Неопходно је постојање различитих приступа у школовању глуве деце, како би се успешно задовољиле њихове комуникацијске и образовне потребе.

## 16. ЛИТЕРАТУРА:

1. Allot, R. (1991): The Motor Theory of Language, in W. von Raffler-Engel, J. Wind and A. Jonker (eds.), *Studies in Language Origins II*, Amsterdam: Benjamins
2. Anderson, D.(2006): Lexical Development of Deaf Children Acquiring Signed Languages, In B. Schick, M. Marschark, & P. Spencer (Eds.), *Advances in the sign language development of deaf children*. New York: Oxford University Press, pp:135-160
3. Anderson, D. E., Reilly, J. S. (2002). The MacArthur Communicative Development Inventory for American Sign Language: The normative data. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 7, 83–106.
4. Andrews, J.F, Winograd, P., DeVille, G.(1994): Deaf children reading fables: using ASL summaries to improve reading comprehension. *American Annals of the Deaf*, vol.139(3), pp.378-386.
5. Andrije, B., Boeč, Ž. (2010): *Rečnik tela*, Službeni glasnik, Beograd
6. Anglin-Jaffe, H. (2013): Signs of Resistance: Peer Learning of Sign Languages Within ‘Oral’ Schools for the Deaf, *Studies in Philosophy and Education*, Vol.32, Issue 3, pp 261-271
7. Ann, J.(2001): Bilingualism and language contact. In C. Lucas (Ed.) *The sociolinguistics of Sign Languages*. (pp. 33–60).Cambridge: Cambridge University Press.
8. Argyle, M. (1988): *Bodily communication* (2<sup>nd</sup> ed.).London: Methuen
9. Armstrong, D.F., Stokoe, W.C., Wilcox, S.E. (1994): *Signs of the origin of syntax*, CA, Vol.35, 4
10. Armstrong, D.F., Stokoe, W.C., Wilcox, S.E. (1995): *Gesture and Nature of Language*, Cambridge University Press, New York and London
11. Acredolo, L.P., Goodwyn, S. (1996): *Baby signs*. Chicago: Contemporary
12. Ahlgren, I.(1994): Sign Language as the first language. In I. Ahlgren & K. Hyltenstam (Eds.) *Bilingualism in Deaf education. International studies on Sign Language and communication of the Deaf*, 27 (pp. 55–60). Hamburg: Signum-Verlag.

13. Badler, N., Costa, M., Zhao, L., Chi, D. (2000): To gesture or not to gesture: What is the question? , *Computer Graphics International, Proceedings*, 3-9
14. Bavelas, J.B. (1994): Gestures as part of speech: Methodological implications. *Research on Language and Social Interaction*, 27, 201-221
15. Bavelas, J.B., Chovil, N., Coates, L., Roe, L. (1995): Gestures specialized for dialogue. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, 394-405
16. Baker, A., Van den Bogaerde (2008): Code-mixing in signs and words in input to and output from children. In C.Plaza-Pust & E.Morales-Lopez (Eds.), *Sign Bilingualism. Language development, interaction, and maintance in sign language contact situations*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam/Philadelphia, pp.1-28
17. Barnum, M. (1984): In support of bilingual/bicultural education for deaf children. *American Annals of the Deaf*, 129(5), 404-408
18. Bellugi, U. (1991): The Link Between Hand and Brain: Implications from a Visual Language. In D.S.Martin (Ed.), *Advances in Cognition, Education and Deafness*. Washington, D.C: Gallaudet University Press, pp.11-35
19. Bernae, B., Wilson, L. (eds.) (1998): *The VSDC Dictionary of Auslan English to Auslan. VSDC services for deaf children*.
20. Bialystok, E.(2001): *Bilingualism in Development: Language, Literacy and Cognition*.Cambridge University Press
21. Bojanić, Ž.(2010): *Osnove komunikologije*, Usee, Novi Sad
22. Bonvillian, D.J., Orlansky, D.M., Novack, L.L.(1983): Developmental Milestones: Sign Language Acquisition and Motor Development , *Child Development*, Vol. 54, No. 6, pp. 1435-1445
23. Bonvillian, J.D., Folven, R.J. (1993): Sign Language acquisition: developmental aspects. In M. Marschark & M.D. Clark (Eds.), *Psychological perspectives on deafness* (pp. 229–265). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
24. Bonvillian, J.D., Orlansky, M.D., Folven, R.J. (1994). Early sign language acquisition: implications for theories of language acquisition. In V.Volterra & C.Erting (Eds.), *From gesture to language in hearing and deaf children* (pp. 219-232) Washington, DC: Gallaudet University Press.

25. Bornstein M.H.(2005): Expressive vocabulary in language learners from two ecological settings in three language communities. *Infancy*, 7:299–316.
26. Bosnar,B.,Bradarić-Jončić,S.(2008): Stavovi prema integraciji gluhe djece, znakovnom jeziku i uključivanju tumača za znakovni jezik u redovne vrtiće i škole, *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja* 2008, Vol 44, br. 2, str. 11-30
27. Bouvet, D. (1990): *The path to language: Bilingual education for deaf children*. Philadelphia, P.A: Multilingual Matters
28. Bochner, J. H., Albertini, J.A. (1988): Language varieties in the deaf population and their acquisition by children and adults. In *Language Learning and Deafness*, ed. Strong, Michael, 3-48. Cambridge: Cambridge University Press
29. Bradarić-Jončić, S. (2000): Manualni oblici komunikacije osoba oštećena sluha, *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja* 2, 123-127
30. Bradarić-Jončić, S., Mohr, R.( 2010): Uvod u problematiku oštećenja sluha, *Vjesnik bibliotekara Hrvatske* 53, 2, 55-62
31. Bradarić-Jončić, S., Kolarić, B.(2012): Dvojezično obrazovanje gluhe djece, *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, Vol.48, br.1, str.104-116
32. Brisk, M.E., Harrington, M.M. (1999): *Handbook: Literacy and Bilingualism*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
33. Bromley, K. (2007): Nine things every teacher should know about words and vocabulary instruction, *International Reading Association*, 528-537.
34. Bryen, D.N.,Gallagher, D.(1983): Assessment of language and communication; in Paget, K.D; Bracken, B.A.(eds): *The psychoeducational assessment of preschool children*.New York: Grune&Stratton
35. Bugarski, R.(1991):Uvod u opštu lingvistiku, *Zavod za udžbenike i nastavna sredstva*, Beograd
36. Burling, R. (1993): Primate calls, human language and nonverbal communication, *Current Anthropology*, Vol. 34, Number 1, pp. 25-53
37. Burch, S. (2004): *Signs of Resistance, American Deaf Cultural History - 1900 to World War II*, New York University Press, New York and London
38. Buttler, C., Gallwiddoe, C.G.(1998): Chironomy, Chirology, Mime, Gesture and Sign Language (A short article on documentation of sign language from medieval sources), [www.terpsuct.com/resources/98r003.htm](http://www.terpsuct.com/resources/98r003.htm)

39. Bhatia, T.K., Ritchie, W.C. (2005): *The Handbook of Bilingualism*. Blackwell Publishing
40. Valli, C., Lucas, C. (2000): *Linguistics of American Sign Language*. Gallaudet University Press. Washington, D.C.
41. Van Staden, A., Badenhorst, G., Ridge, E. (2009): The benefits of sign language for deaf learners with language challenges, *Per Linguam* 2009 25(1):44-60
42. Васић, С. (1990): *Култура говорне комуникације*, Институт за педагошка истраживања, Просвета, Београд
43. 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, стр. 55-61
44. Васић, С. (2003): *Језичке универзалије, говорна личност и лексика*, *Говор и језик - Speech and Language*, Институт за експерименталну фонетику и патологију говора, Београд, 29-36
45. Veinrajt, R.G. (2001): *Govor tela, Alnari i Puna kuća*, Beograd
46. Vigotski S. L. (1996) : *Problemi opšte psihologije* , *Sabrana dela* , tom drugi , *Mišljenje i govor* , *Zavod za udžbenike i nastavna sredstva* , Beograd
47. Volterra, V. (1987): *La lingua Italiana dei segni: La comunicazione visivo-gestuale dei sordi*. Bologna; Il Mulino.
48. Volterra, V., Erting, C.J. (1994). Introduction. In V. Volterra & C.J. Erting (Eds.) *From gesture to language in hearing and deaf children* (pp.1–4). Washington DC: Gallaudet University Press.
49. Volterra, V., Iverson, J., Castrataro, M. (2006). The development of gesture in hearing and deaf children. In B. Schick, M. Marschark, & P. Spencer (Eds.), *Advances in the sign language development of deaf children* (pp. 46–70). New York: Oxford University Press.
50. Von Vlack, S. (2007): *Developing Bilingualism – Course Policy*. Sookmyung Women’s University. Graduate School of TESOL. In Mohatny, A.K. (1994): *Bilingualism in a multilingual society: Psychological and pedagogical implications*. Mysore: Central Institute of Indian Languages
51. Вучковић, М. (1993): *Методика наставе српског језика и књижевности*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.

52. Gallimore, L. (1994): Bilingual/Bicultural education in a multicultural society. /Especially for parents: Everything you always wanted to know about bilingual/bicultural education but were afraid to ask. Gallaudet University
53. Gentner D. (1982): Why nouns are learned before verbs: Linguistic relativity versus natural partitioning. In: Kuczaj SA, editor. Language development: Vol. 2. Language, thought, and culture. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates; pp. 301–334.
54. Givens, D.B. (2013): The Nonverbal Dictionary of Gestures, Signs, and Body Language Cues, [http:// center-for-nonverbal-studies.org/6101.html](http://center-for-nonverbal-studies.org/6101.html)
55. Goodwin,C.(1986): Gestures as a Resource fir the Organization of Mutual Orientation, *Semiotica*, Vol.62, 1-2, pp.29-49
56. Goldin-Meadow, S., Mayberry, R. (2001): How do profoundly deaf children learn to read? *Learning Disabilities & Practice*, 16(4), pp: 222-229
57. Gomen, K.,K. (2011): Prednosti neverbalnog – govor tela na poslu, tajne i nauka, MC, Beograd
58. Graney, S. (2002): Where Does Speech Fit In? Spoken English in a Bilingual Context. AT Sharing ideas series paper by the Laurent Clerc National Deaf Education Center. Gallaudet University, Washington, D.C.
59. Grayson, G. (2003): Talking With Your Hands, Listening With Your Eyes. A Complete Photographic Guide to American Sign Language, Square One Publishers, New York
60. Greg, V. (1980): Ljudsko pamćenje. Beograd: Nolit.
61. Gregory, S. (1996): Bilingualism and the Education of the Deaf Children. This paper was originally prepared for presentation at "Bilingualism and the Education of Deaf Children : Advances in Practice", a Conference held at the University of Leeds June 29th 1996.
62. Gregory, S. (2004): Issues in sign bilingual education. U: Bradarić-Jončić, S. I Ivasović, V. (Eds. Sign Language, Deaf Culture and Bilingual Education, pp.111-121. Zagreb: Faculty of Education and Rehabilitation Sciences
63. Grimshaw, M.G.,Adelstein, A.,Bryden, M.P., MacKinnon,E.D.(1998): First – Language Acquisition in Adolescence: Evidence for a Critical Period for Verbal Language Development, *Brain and Language*, 63, 237-255, Academic Press

64. Grosjean, F. (1982): *Life with two languages: An introduction to bilingualism*. Cambridge, MA: Harvard University Press
65. Grosjean, F. (1992): The bilingual and the bicultural person in the hearing and in the deaf world. *Sign Language Studies*, 77, 307-320
66. Grosjean, F. (1995): A psycholinguistic approach to codeswitching: The recognition of guest words by bilinguals. In L.Milroy & P.Muysken, (Eds.), *One speaker, two languages* (pp.259-275). Cambridge, U.K.: Cambridge University Press
67. Grosjean, F.(2001): The right of the deaf child to grow up bilingual, *Sign Language Studies*, Vol. 1, No. 2, pp. 110-114.
68. Groce, N.E. (1985): *Everyone here spoke Sign Language: Hereditary deafness on Martha's Vineyard*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
69. Група аутора (1999): *Дефектолошки лексикон*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд
70. Daniels, M. (1993). ASL as a Factor in Acquiring English. *Sign Language Studies*. Vol. 78, pp. 23-29
71. Daniels, M. (2001). *Dancing with words: Signing for hearing children's literacy*. Westport, CT: Bergin & Garvey.
72. Даниловић, М.(1998): Функција медија, порука и компјутерских симулација у језику и култури говора, *Језик и култура говора у образовању*, Институт за педагошка истраживања, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, стр.116-126
73. Davies, S. (1991): Deaf children's acquisition of sign language as a first language: Swedish views. *Bicultural Centre News*, 33, 4-6
74. D'odorico, Levorato, (1994): Social and cognitive determinants of mutual gaze between mother and infant. In V. Volterra & C.J. Erting (Eds.) *From gesture to language in hearing and deaf children* (pp. 9–17). Washington, DC: Gallaudet University Press.
75. De Sosir, F.(1996): *Kurs опште lingvistike*, Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića, Sremski Karlovci, Novi Sad
76. De Avila, E., Duncan, S.(1980): The language minority child: A psychological, linguistic and social analysis. In J.F.Alatis(ed.), *Georgetown University Round*

- Table on Languages and Linguistics, 1980: Current issues in Bilingual education.pp. 104-137. Washington, D.C.:Georgetown University Press
77. De Villiers, P. A., Pomerantz, S. (1992): Hearing-impaired students learning new words from written context. *Applied Psycholinguistics*, 12, 409-431.
  78. Diaz, R.(1983): Thought and two languages: The impact of bilingualism on cognitive development. *Review of research in education*, 10, 23-54
  79. Didović, M., Vehovec-Kolić, S. (2009): Različiti aspekti poznavanja rječnika i razumijevanje teksta kod učenika osnovne škole, *Psihologijske teme*, 18, 1, 99- 117
  80. Dimpleby, R., Burton, G.(1998): *More than Words: An Introduction to Communication*, 3rd edition. Routledge, London
  81. Димић, Д.Н. (1996): Специфичности у писању деце оштећеног слуха, Дефектолошки факултет, Београд
  82. Димић, Д.Н. (1997а): Специфичности у читању деце оштећеног слуха, Дефектолошки факултет, Београд
  83. Димић, Н. (1997 б): Значај читања говора са лица и уста у образовању глувих и наглувих, Београдска дефектолошка школа, Београд, 1, 39-52
  84. Димић, Д.Н. (1998): Савремени приступи проблему читања глувих и наглувих особа, Београдска дефектолошка школа, Београд, 2, 14-23
  85. Димић, Д.Н. (2002): Методика артикулације, Дефектолошки факултет, ЦИДД, Београд
  86. Димић, Д.Н. (2003): Говорно-језички дефицити код глуве и наглуве деце, Друштво дефектолога Србије и Црне Горе, Београд
  87. Димић, Д., Димић, Д.Н. (2003): Функција читања говора са усана, Друштво дефектолога Србије и Црне Горе, Београд
  88. Димић, Д.Н. (2004): Проблеми у језичком изразу код глуве и наглуве деце, Друштво дефектолога Србије и Црне Горе, Београд
  89. Димић,Д.Н., Кашић, З. (2000): Лексикон глуве и наглуве деце и отворена класа речи, Београдска дефектолошка школа, Београд, 1, 63-72
  90. Димић,Д.Н.(2001):Специфичности релативног активног (говорног) и релативног пасивног (гестовног) речника глуве и наглуве деце, Београдска дефектолошка школа, Београд, 1, 12-19



91. Димић, Д.Н., Вујасиновић, З., Исаковић, Љ.(2003): Функција слика у низу у настави матерњег језика у школама за глуве и наглуве, Београдска дефектолошка школа, Београд, 1-2, 66-80
92. Димић,Д.Н., Ковачевић, Т. (1998): Специфичности лексике у писаном изражавању деце оштећеног слуха основношколског узраста, Београдска дефектолошка школа, 1, 17-30
93. Димић Д.Н., Ковачевић, Т. (2004): Знаковни, говорни и писани речник код деце оштећеног слуха, Београдска дефектолошка школа, Друштво дефектолога Србије и Црне Горе , Београд , ИССН 0354-8759, 2-3, 69-77
94. Димић, Д.Н., Исаковић, Љ.,Ковачевић, Т. (2004): Лексичка спремност глувих и наглувих ученика вишег основношколског узраста, Дани дефектолога заједнице Србије и Црне Горе, Зборник резимеа, Врњачка Бања, 1.-5.2.2004, Београд, 19
95. Димић Д.Н., Исаковић Љ.(2005): Илустрација у настави српског језика у школама за глуву и наглуву децу, Београдска дефектолошка школа, Београд, 1, 37-43
96. Dimić,D.N.,Kovačević,T., Isaković, Lj.(2007): Funkcija leksičke spremnosti kod dece oštećenog sluha, Specijalna edukacija i rehabilitacija, Beograd, CIDD, ISSN 1452-7367, 3-4, 87-103
97. Димић, Н., Половина, В., Кашић, З. (2009): О српском знаковном језику, Београдска дефектолошка школа, 1, стр. 1-28
98. Димић, Н., Половина, В., Кашић, З. (2010): Специфичности почетне стандардизације српског знаковног језика, Зборник резимеа, Дани дефектолога Србије, Златибор, ИСБН 978-86-84765-27-9, 30
99. Dimić, N., Kovačević, T., Isaković, Lj., Nestorov, S. (2010): The Specificity of Sign Language and Verbal Expression in Deaf and Hard of Hearing Preschool Aged Children, NHS 2010 Conference-june 8-10,Cernobbio(Como Lake) Italy, Book of abstracts, pp.165
100. Димић, Н., Шешум, М. (2011): Знаковни језик-основни начин комуникације глувих, Београдска дефектолошка школа, Вол.17 (1), бр.49, стр.13-41

101. Dimic N., Kovacevic T., Isakovic Lj. (2011): Sign language and verbal expression in deaf and hard of hearing children of preschool age, 10th European Federation of Audiology Societies (EFAS) Congress, June 22–25, 2011, Warsaw, Poland, Journal of Hearing Science, 1, Vol.1.,Book of abstracts pp. 24 , ISSN 2083 – 389 X
102. 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, Вол.17 (3), бр.51, стр.427-438
103. Dimić, N., Kovačević, T., Isaković, Lj., Đoković, S. (2012): Sign and spoken vocabulary in preschool children with cochlear implants and hearing aids, NHS 2012 Conference-june 5-7,Cernobbio (Como Lake) Italy, Book of abstracts, pp.163
104. Drasgow, E. (1998): American Sign Language as a pathway to linguistic competence. *Exceptional children*, 64(3), 329–342.
105. Duncan, S. (2005): Gesture in Signing: A Case Study from Taiwan Sign Language, *Language and Linguistics*, 6, 2, pp.279-318
106. Ducharme,A.D., Arcand, I. (2011):How Do Deaf Signers of LSQ and Their Teachers Construct the Meaning of a Written Text?, *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 16 (1), pp.47-65
107. Ђокић, Д. (1998): Двојезичност, лексичке грешке и комуникација, Језик и култура говора у образовању, Институт за педагошка истраживања, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, стр. 275-284
108. Ђокић, Р. (2003): Знак и симбол, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд
109. Ђоковић,Т. С.(1997): Формирање пловива код слушно оштећене деце предшколског узраста , Дефектолошки факултет , ИЕФПГ , Београд
110. Ђоковић, С. (2003): Утицај усвојености језичког садржаја на квалитет продукције језичког израза, Говор и језик- *Speech and Language*, Институт за експерименталну фонетику и патологију говора, Београд, стр. 85-94
111. Ђоковић, С. (2004): Индивидуални третман код деце оштећеног слуха, Дефектолошки факултет, ЦИДД, Београд
112. Ђоковић, С., Остојић, С., Ковачевић, Т. (2012): Утицај демографских фактора времена на изговор вокала код кохлеарно имплантиране деце, II

- научни скуп „Стремљења и новине у специјалној едукацији и рехабилитацији“  
 28. децембар, 2012, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију,  
 Београд, Србија, Зборник резимеа, стр. 221-234, ИСБН 978-86-6203-036-8
113. Easterbrooks, S., Baker, S. (2002): *Language learning in children who are deaf and hard of hearing*, Allyn and Bacon, Boston.
114. Evans, L. (1982): *Total communication: Structure and strategy*. Washington D.C.: Gallaudet University Press.
115. Evans, C., Zimmer, K., Murray, D.(1994): *Discovering with words and signs*. Winipeg. Canada: The Sign Talk Children's Centre
116. Evans, J.C., Seifert, L.K. (2000): *Fostering the Development of ESL/ASL Bilinguals*, TESL Canada Journal, Vol. 18, No.1, winter
117. Edelsky, C., B. Altwerger, B. Flores (1991): *Whole Language: What's the Difference?*, Heineman, Portsmouth;
118. Ekman, P. (1977): *Biological and cultural contribution to bodily and facial movement*. In J. Blacking (Ed.), *The anthropology of the body*. London: Academic Press
119. Ekman, P., Friesen, W.V., Ellsworth, P.(1972): *Emotion in the human face*. Elmsford, N.Y.:Pergamon Press
120. Emmorey, K., Reilly, J. (Eds.). (1995): *Language, gesture, and space*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
121. Emmorey, K. (1999): *Do Signs Gesture*, in L. Messing and R.Campbell (eds.), *Gesture, Speech and Sign*, pp.133-159, Oxford University Press, New York
122. Emmorey, K., Tversky, B., Taylor, A.H. (2000): *Using space to describe space: Perspective in speech, sign, and gesture*, *Spatial Cognition and Computation*, Vol.2, Issue 3, pp.157-180
123. Emmorey, K. (2002): *Language, Cognition, and the Brain- Insights From Sign Language Research*, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, *London*, New Jersey
124. Emmorey, K. (2007): *The psycholinguistics of signed and spoken languages: how biology affects processing*, In G. Gaskell (Ed.), *The Oxford Handbook of Psycholinguistics*, pp. 703-721, Oxford University Press.
125. Erting, C. J. (1994): *Deafness, communication, social identity: Ethnography in a preschools for deaf children*. Burtonsville, M.D: Linstok

126. Erting, C.J, Prezioso, C., O'Grady Hynes, M. (1990): The interactional context of deaf mother-infant communication. In V. Volterra & C.J. Erting (Eds.) *From gesture to language in hearing and deaf children* (pp. 97–106). Berlin: Springer-Verlag.
127. Engeberg-Pedersen, E.(1993): Space in Danish Sign Language: the semantics and morphosyntax of the use of space in a visual language. Hamburg: Signum-Verlag
128. Efron, D. (1972): *Gesture, Race and Culture*, The Hague: Mouton
129. Жикић, Б. (2002): Антропологија геста I-приступи, Српски генеалогски центар, Етнографски музеј Србије, Чигоја штампа, Београд
130. Živković, M.(1996): *Psihologija gluve i nagluve dece i omladine*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd
131. Ivanović, N. (2002): *Muzika i znakovi*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd
132. Ivanović, M. (2009): Jezička sredstva kao nosioci dodatne informacije o govorniku, 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. 55-65.
133. Ivasović,V.(1998): Uticaj znakovnog jezika na kognitivni i emocionalni razvoj gluvog deteta, Prvi međunarodni letnji simpozijum “Helen Keller”, Baško Polje
134. Ivasović, V.(2002): Psihološke implikacije kohlearne implantacije, *Suvremena psihologija*, 5, 1, 85-104
135. Ivasović, V. (2006): Psihologija i gluhoća: Etički principi i strukovni standardi, *Suvremena psihologija*, 9, 1, 63-87
136. Isaković, Lj, Kovačević, T. (2009): 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, ISBN 978-86-80113-84-5, pp. 313-331.

137. Isakovic Lj., Dimic N., Kovacevic T. (2011): The Influence of Mastering Sign Language, ENIEDA 4, European Network for Intercultural Education Activities, September 29<sup>th</sup>-30<sup>th</sup>, Vrsac, Serbia,
138. Isenhath, J.O. (1990): The Linguistics of American Sign Language, Jefferson, NC: McFarland
139. Isrealite, J., Ewoldt, C., Hoffmeister, R. (1989): A review of the literature on the effective use of native sign language on the acquisition of the majority language by hearing impaired students, Toronto, Canada: MGS Publication Services
140. Janićijević, J. (2007): Komunikacija i kultura - sa uvodom u semiotička istraživanja, Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića, Sremski Karlovci, Novi Sad
141. Jackendoff, R. (2002). Foundations of language: Brain, Meaning, Grammar, Evolution. Oxford: Oxford University Press.
142. Jepson, J. (1991): Urban and rural sign language in India, Language in Society, 20
143. Jones, E.S., LeBaron, D.C.(2002): Research on the Relationship Between Verbal and Nonverbal Communication: Emerging Integrations, Journal of Communication, Vol. 52, Issue 3, pp.497-521
144. Johnson, R.E.(1994): Possible influences on bilingualism in early ASL acquisition. Teaching English to deaf and second language students:1994
145. Johnson, S.J., Newport, L.E. (1989): Critical Period Effects in Second Language Learning: The Influence of Maturational State on the Acquisition of English as a Second Language, Cognitive Psychology 21, pp.60-99
146. Johnson, R.E., Erting, C.J. (1989): Ethnicity and socialization in a classroom for deaf children. In C.Lukas (ed.) The sociolinguistics of the Deaf community. New York: Academic Press
147. Johnson, R.E., Liddel, S.K., Erting, C.J. (1989): Unlocking the Curriculum: Principles for Achieving Access in Deaf Education, Washington,D.C.:Gallaudet University
148. Jurčić,C.(2003): Gesta kao sredstvo označavanja i identifikacije diskursa, Fluminensia, 15, br.2, str.83-93
149. Кашић, З.(1996): Улога семантичког језгра лексеме у богаћењу активног дечјег речника, Београдска дефектолошка школа, Београд, 1, 15 – 21 .

150. Кашић,З. (1997) : Затворена класа речи- језичке и комуникативне функције, Београдска дефектолошка школа, Београд, 2, 127-130
151. Кашић, З. (2000): Функција супрасегмената у говорном изразу, Београдска дефектолошка школа, 2-3, 113-123
152. Кашић З. (2002): Аграматична продукција и семантичка „збрка” код деце раног школског узраста,*Истраживања у дефектологији, број 1*. Београд: Дефектолошки факултет,стр.113-130.
153. Кашић З., Беатовић С. (2000): Деикса и проблем употребе деиктичких лексема код глуве и наглуве деце, Београдска дефектолошка школа, Београд, 1, 5 – 17 .
154. Kendon, A.(1980): Gesticulation and Speech: Two Aspects of the Process of Utterance, in M.R.Key (ed.), *The Relationship of Verbal and Nonverbal Communication*, Mouton, pp.207-227
155. Kendon, A. (1981a): Current issues in nonverbal communication. In A.Kendon (Ed.), *Nonverbal communication, interaction and gesture*. Mouton
156. Kendon, A. (1981b): Geography of gesture. *Semiotica*, 37, 129-163
157. Kendon, A. (1983): Gesture and speech: How they interact. In J.M.Wiemann, R.P.Harrison (Eds.), *Nonverbal interaction*, Beverly Hills, CA: Sage
158. Kendon, A. (1987): On gesture: Its complementary relationship with speech. In A.W.Siegman, S. Feldtein (Eds.), *Nonverbal behavior and communication (2nd)*.Hillsdale,NJ: Erlbaum
159. Kendon, A. (1988): How gestures can become like words. IN F. Poyatos (Ed.), *Cross-cultural perspectives in nonverbal communication*, Toronto:Hogrefe
160. Kendon, A. (1989): Gesture. *International encyclopedia of communications (Vol.2)*. New York: Oxford University Press
161. Kendon, A. (1994): Do gestures communicate?: A review. *Research on Language and Social Interaction*, 27, 175-200
162. Kendon, A. (2000): Language and gesture: Unity or duality? In D. McNeill (Ed.), *Language and gesture*.New York: Cambridge University Press
163. Kendon, A. (2008): Some reflections on the relationship between "gesture" and "sign", *Gesture*, 8:3, 348-366, John Benjamins Publishing Company
164. Kimura, D. (1990): How Special is language? *SLS* 66

165. Kimmelman, V. (2009): Parts of speech in Russian Sign Language: The role of iconicity and economy, *Sign Language & Linguistics*, Vol.12, 2, , pp. 161-186(26)
166. Кисић, У.(1998): Језик и стил књижевне интерпретације у настави, Језик и култура говора у образовању, Институт за педагошка истраживања, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, стр.180-193
167. Клеменовић, Ј., Каменов, Е.(1998): Комуникација у двојезичној средини дечјег вртића, Језик и култура говора у образовању, Институт за педагошка истраживања, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, стр. 322-335
168. Klatter-Folmer, J., Hout, V.R., Kolen, E., Verhoeven, L. (2006): Language development in Deaf Children's Interactions With Deaf and Hearing Adults: A Dutch Longitudinal Study, *Oxford Journals, Journals of Deaf Studies and Deaf Education*, Vol.11, Issue 2, pp.238-251
169. Knapp, L.M., Hall, A.J. (2010): Neverbalna komunikacija u ljudskoj interakciji, *Naklada Slap*, Zagreb
170. Knight, P., Swanwick, R. (2002): Working with deaf pupils. Sign bilingual policy into practice. London: David Fulton Publishers
171. Kobašić K., Pribanić Lj. (2010): Receptivni rečnik u odraslih gluhih osoba, *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja 2010*, Vol 46, br. 2, str. 34-49
172. Ковачевић, В. (2000): Оштећење слуха и лексичко–семантички развој, *Задужбина Андрејевић*, Београд
173. Ковачевић-Гавриловић, В., Митић, М. (2004): Специфичности лексичке развијености деце предшколског узраста, *Педагогија*, LIX, 4, 59 – 68
174. Komesaroff, L. (2001): Adopting Bilingual Education: An Australian School Community's Journey, *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 6:4, Oxford University Press
175. Kon, Ž.(2001): *Estetika komunikacije*, Clio, Beograd
176. Кончаревић, К.(2006): Језик и православна духовност (студије из лингвистике и теологије језика), *Каленић*, Крагујевац
177. Ковачевић, Т., Исаковић, Љ.(2003): Однос између говорног и гестовног речника код деце оштећеног слуха, *Зборник резимеа, Дани дефектолога Југославије, Врњачка Бања, 3.2-6.2.2003*, Београд, 15-16

178. Ковачевић, Т. (2004): Активни и пасивни речник код глуве и наглуве деце, Београдска дефектолошка школа, Друштво дефектолога Србије и Црне Горе, Београд, ИССН 0354-8759, 2-3, 1 – 14
179. Ковачевић, Т. (2005а): Лексичка спремност код глуве и наглуве деце у основној школи, Београдска дефектолошка школа, Друштво дефектолога Србије и Црне Горе, Београд, ИССН 0354-8759, 1, 1 – 21
180. Ковачевић, Т. (2005б): Опис слике у настави српског језика код глувих и наглувих ученика основношколског узраста, Београдска дефектолошка школа, Друштво дефектолога Србије и Црне Горе, Београд, ИССН 0354-8759, 2, 19 – 39
181. Ковачевић, Т. (2005в): Развијање и богаћење речника код деце оштећеног слуха на основношколском узрасту, Београдска дефектолошка школа, Друштво дефектолога Србије и Црне Горе, Београд, ИССН 0354-8759, 3, 1 – 16
182. Ковачевић, Т.(2006а): Специфичности пасивног речника код деце оштећеног слуха на основношколском узрасту, Београдска дефектолошка школа, Друштво дефектолога Србије и Црне Горе, Београд, ИССН 0354-8759, 2, 1 – 16
183. Kovačević, T.,(2006б): Specificnosti rečnika kod dece oštećenog sluha osnovnoškolskog uzrasta, Specijalna edukacija i rehabilitacija, Beograd, CIDD, ISSN 1452-7367, 1-2, 161-172
184. Ковачевић Т. (2012): Карактеристике знаковног и говорног језичког израза код деце предшколског узраста са кохлеарним имплантом и слушним апаратима, ДДС, ФАСПЕР, Вол.18 (3), бр. 54, стр. 403-416, ISSN 0354 – 8759.
185. Ковачевић Т. (2013): Познавање религијских појмова код глуве и наглуве деце у основној школи, ДДС, ФАСПЕР, Вол.19 (1), бр. 55, стр. 37-52, ISSN 0354 – 8759.
186. Ковачевић,Т., Исаковић, Љ.,Димић, Н.(2010а): Дефицитарност у знаковном језику и говорном изразу код глуве и наглуве деце предшколског узраста, Београдска дефектолошка школа, ИССН 0354-8759, 1, стр. 23-38
187. Ковачевић, Т., Исаковић, Љ., Димић, Н. (2010б): Језичке специфичности говорног и знаковног израза код глуве и наглуве деце предшколског узраста,



- Зборник резимеа, Дани дефектолога Србије, Златибор, ИСБН 978-86-84765-27-9, стр.15-16
188. 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 (Disabilities and Disorders: Phenomenology, Prevention and Treatment, Part I), Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Ed.: Jasmina Kovačević, Vesna Vučinić, Beograd, 269-282 , ISBN 978-86-80113-98-2, pp. 269-282.
189. Kovačević, T., Isaković, Lj., Dimić, N. (2012). Homonimija i znakovni jezik, VI međunarodni naučni skup, Specijalna edukacija i rehabilitacija - danas, 14-16. septembar 2012, Beograd, Srbija, Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Knjiga rezimea, str. 38-39, ISBN 978-86-6203-030-6.
190. Костић, А. (2010): Когнитивна психологија, Завод за уџбенике, Београд
191. Коцопељић, Ј.(1996): Металингвистички предуслови успешног усвајања читања, Психологија, 1, стр.35-48
192. Krashen, S. (1981): Second language acquisition and second language learning, Oxford: Pergamon Press
193. Krauss, R.M., Morrel- Samuels, P., Colasante, C. (1991): Do conversational gestures communicate?, Journal of Personality and Social Psychology, 61, 743-754
194. Krauss, R.M., Dushay, R.A., Chen, Y., Rauscher, F. (1995): The communicative value of conversational hand gestures, Journal of Experimental Social Psychology, 31, 533-552
195. Krauss, R.M., Chen, Y., Chawla, P. (1996): Nonverbal behavior and nonverbal communication: What do conversational hand gestures tell us? In M. Zanna (Ed.), Advances in experimental social psychology (Vol.28). San Diego, CA:Academic Press
196. Kristal, D.(1996) : Kembrička enciklopedija jezika, Nolit , Beograd
197. Krstić, N. (2008): Razvojna neuropsihologija, Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Izdavački centar fakulteta (CIDD), Beograd
198. Kuhl, K.P., Conboy, T.B., Padden, B., Nelson, T., Pruitt, J. (2005): Early speech perception and Later Language Development: Implications for the "Critical Period",

- Language Learning Development, 1 (3&4), 237-264, Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
199. Kyle, J.B., Woll, B. (1985): Sign language: The Study of Deaf People and Their Language, Cambridge: Cambridge University Press
  200. Kyle, J. G. (Ed.) (1994): Growing Up in Sign and Word-Understanding Bilingualism: Some applications to the development of deaf children. Centre for Deaf Studies, University of Bristol, 28-43
  201. Ladd, P. (2003). *Understanding Deaf culture. In search of Deafhood*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
  202. Lane, H. (1980): Historical: A chronology of the oppression of Sign Language in France and the United States. In H. Lane & F. Grosjean (Eds.) *Recent perspectives on American Sign Language* (pp.119-159). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
  203. Lane, H. (1984): When the mind hears: A history of the deaf. New York: Vintage Books
  204. Lane, H., Hoffmeister, R., Bahan, B. (1996): A journey into the Deaf-World. Down Sign Press, San Diego, (CA).
  205. Lane, H., Pillard, C.R., French, M. (2000): Origins of the American Deaf-World: Assimilating and Differentiating Societies and Their Relation to Genetic Patterning . In K. Emmorey & H. Lane (Eds.): *The Signs of Language Revisited- An Anthology to Honor Ursula Bellugi and Edward Klima*, Lawrence Erlbaum Associates Publisher, New Jersey, London
  206. Lane, H. (2002). Do deaf people have a disability? *Sign Language Studies* 2 (4), pp.356-379.
  207. LaSasso, C.; Davey, B. (1987): The relationship between lexical knowledge and reading comprehension for prelingually, profoundly hearing-impaired students. *Volta Review*, 89, 211-220.
  208. LaSasso, C., Lollis, J. (2003): Survey of Residential and Day Schools for Deaf Students in the United States That Identify Themselves as Bilingual-Bicultural Programs, *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 8, 1, pp.79-91
  209. Lang, G.H., Hupper, L.M., Monte, A.D., Brown, W.S., Babb, I., Scheifele, M.P.(2007): A Study of Technical Signs in Science: Implications for Lexical

- Database Development, *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, Volume 12, Issue 1, pp. 65-79.
210. Launer, P. (1982): Early signs of motherhood: Motherese in American Sign Language. Paper presented to the American Speech-Language-Hearing Association. Toronto, Ontario, Canada.
  211. Lederberg, R.A.(2003): Expressing Meaning: From Communicative Intent to Building a Lexicon, *Oxford Handbook of Deaf Studies, Language and Education*, ed. by M.Marschark and E.Spencer, Oxford University Press, pp.247-260
  212. Lekić, Đ.(1993) : *Metodika razredne nastave*, Nova prosveta, Beograd
  213. LeMaster, B., Monaghan, L. (2006): Variation in Sign Languages. A Companion to Linguistic Anthropology, edited by Alessandro Durranti, Blackwell Publishing, pp. 141-165
  214. Lehr, F., Osborn, J., Hiebert, H. E. (2004): A focus on vocabulary. Research-based practices in early reading series. Honolulu: Regional Educational Laboratory at Pacific Resources for Education and Learning.
  215. Лешић, З. (2011): *Језик и књижевно дјело*, Службени гласник, Београд
  216. Liddel, K.S. (1984): Think and Believe: Sequentiality in American Sign Language, *Language*, 60
  217. Liddel, S., Johnson, R.E. (1989): American Sign Language: The Phonological Base, *Sign Language Studies*, 64, 195-277
  218. Liddel, K.S. (2003): *Grammar, Gesture, and Meaning in American Sign Language*, Cambridge University Press
  219. Lillo-Martin, D.(1999): Modality effects and modularity in language acquisition: The acquisition of American Sign Language. In T. Bhatia & W. Ritchie (Eds.), *Handbook of Language Acquisition*, 531-567. San Diego: Academic Press.
  220. Lillo-Martin, D. (2003): Sign language. In Lynn Nadel (Ed.), *Encyclopedia of Cognitive Sciences*, Volume 3, 1176-1183. London: Nature Publishing Group
  221. Lillo-Martin, D. (2011): Sign languages. In Patrick Colm Hogan (Ed.), *The Cambridge Encyclopedia of the Language Sciences*, 774-777. Cambridge University Press.

222. Livingston, S. (1983): Levels of development in the language of deaf children: ASL grammatical processes, Signed English Structures, semantic features. *Sign Language Studies* 40, 193-286
223. Lič, E. (2002): *Kultura i komunikacija: logika povezivanja simbola: uvod u primenu strukturalističke analize u socijalnoj antropologiji*, Biblioteka XX vek, Čigoja štampa, Beograd
224. Long, M. (1990): Maturational constraints on language development. *Studies in Second Language Acquisition*, 12 (3)
225. Londen, M. (2004): *Communicational and educational choices for minorities within minorities: The case of the Finland-Swedish Deaf*, Helsinki University Press, Finland
226. Lu, Mei-Yu. (2000). Language development in the early years. *ERIC Clearinghouse on Reading English and Communication*, 10, 1-6.
227. Lucas, C., Valli, C. (1988): Language contact in the Deaf community: Linguistic change and contact. *Proceedings of the 16th Conference on New Ways of Analyzing Variation*. Texas Language Forum 30. Austin: University of Texas, Department of Linguistics, pp.209-215
228. Luckner, L.J., Cooke, C. (2010): A Summary of the Vocabulary Research With Students Who Are Deaf or Hard of Hearing, *American Annals of the Deaf*, Volume 155, 1, Spring, pp. 38-67
229. Maguire MJ, Hirsh-Pasek K, Golinkoff RM.(2006): A unified theory of word learning: Putting verb acquisition in context. In: Hirsh-Pasek K, Golinkoff RM, editors. *Action meets word: How children learn verbs*. New York: Oxford University Press.
230. Malave, L.M. (1997): *Developing Bilingualism in Children-Parent Characteristics : Influence in the Development of Bilingualism in Young Children*. *NYSABE, Journal*, 12. University at Buffalo
231. Mann, W., Prinz, P. M.(2006): An Investigation of the Need for Sign Language Assessment in Deaf Education, *American Annals of the Deaf*, Vol. 151, Number 3, pp. 356-370
232. Марјановић, В.(1998): *Арго и сленг тинејџера у романима за децу и младе српских писаца наших дана, Језик и култура говора у образовању*, Институт за

- педагошка истраживања, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, стр. 383-385
233. Marković, M. (2008): *Poslovna komunikacija*, Clio, Beograd
234. Матић Р.(1980): Рад на развоју говора , Привредно финансијски водич, Београд
235. Marschark, M.(1993): *Psychological Development of Deaf Children*, Oxford University Press
236. Marschark, M. (1997). *Raising and educating a deaf child*. New York: Oxford University Press.
237. Marschark, M., Schick, B., Spencer, E.P.(2006): *Understanding Sign Language*, In B. Schick, M. Marschark, & P. Spencer (Eds.), *Advances in the sign language development of deaf children* (pp. 3–19). New York: Oxford University Press.
238. Marshall, R.C., Rowley, K., Mason, K., Herman, R., Morgan, G. (2012): *Lexical organization in deaf children who use British Sign Language: Evidence from a semantic fluency task*, *Journal Child Language*, pp. 1 - 28. Cambridge University Press
239. Mason, K., Rowley, K., Marshall, R.C., Atkinson, R.J., Herman, R., Woll, B., Morgan, G. (2010): *Identifying specific language impairment in deaf children acquiring British Sign Language: Implications for theory and practice*, *British Journal of Developmental Psychology* , 28, pp: 33–49, The British Psychological Society
240. Mattingly, I. G. (1984): *Reading, Linguistic Awareness and Language Acquisition*, in *Language Awareness and Learning to Read* by Downing, J. and Valtin, R., New York, NY: Springer-Verlag
241. Mahsie, S. N. (2007): *Dvojezično obrazovanje gluhe djece*, Laurent Clerc National Deaf Education Center, Washington, D.C. / Savez gluhih i nagluhih grada Zagreba
242. Maestas y Moores, J. (1980): *Early linguistic environment: Interactions of Deaf parents with their infants*. *Sign Language Studies*, 26, 1–13.
243. Mayberry, R. (1998). *The critical period for language acquisition and the deaf child's language comprehension: A psycholinguistic approach*. *Bulletin*

- d'Audiophonologie: Annales Scientifiques de L'Université de Franche-Comté*, 15, 349-358.
244. Mayberry, I.R.(2002): Cognitive development in deaf children: the interface of language and perception in neuropsychology, *Handbook of Neuropsychology*, 2nd Edition, Vol. 8, Part II , S.J. Segalowitz and I. Rapin (Eds), pp.71-107
245. Mayberry, R. I.,Lock, E. (2003): Age constraints on first versus second language acquisition: Evidence for linguistic plasticity and epigenesis. *Brain and Language*, 87, 369–84.
246. Mayberry, R. I. (2006). Learning Sign Language as a Second Language. In B. Woll (Ed.), *Sign Language*, Vol. 6, *Encyclopedia of Language and Linguistics*, 2nd Edition, Ed. Keith Brown, pp. 739-743. Oxford: Elsevier
247. 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.
248. Mayer, C., Wells, G. (1996): Can the linguistic interdependence theory support a bilingual-bicultural model of literacy education for deaf students? *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 1, 93-107
249. Mayer, C., Akamatsu, T.C. (1999): Bilingual-Bicultural Models of Literacy Education for Deaf Students: Considering the Claims, *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 4:1, pp.1-8
250. Meadow, K.,Greenberg, M., Erting, C.,Carmichael, H.(1981): Interaction of deaf mothers and deaf preschool children: Comparasions with three other groups of deaf and hearing dyads. *American Annals of the Deaf*, 126, 454-468
251. Meier, R.P.,Newport, E.L. (1990): Out of the hands of babes: On a possible sign advantage in language acquisition. *Language*, 66, 1-23
252. Meier, R. (1991): Language acquisition by deaf children. *American Scientist*, 79, 60–70.
253. Meier, R.P.(2002): Why different, why the same? Explaining effects and non-effects of modality upon linguistic structure in sign and speech. In R. P. Meier, K. Cormier, and D. Quinto-Pozos (eds.), Cambridge University Press, pp.1-25.
254. Meir, I., Sandler, W. (2008) *A Language in Space: The Story of Israeli Sign Language*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.

255. Messing, L., Campbell, R. (eds.)(1999): *Gesture, Speech and Sign*, Oxford: Oxford University Press
256. Metzger, M. (2005): *Interpreted Discourse: Learning and Recognizing What Interpreters Do in Interaction*, Gallaudet University Press, Washington, D.C
257. Mitchell, R., Karchmer, M. (2004). Chasing the mythical ten percent : Parental hearing status of deaf and hard of hearing students in the United States. *Sign Language Studies* 4, pp.138–63.
258. Микеш, М.(1998): Развој метајезичке способности и језичка трансференција, Језик и култура говора у образовању, Институт за педагошка истраживања, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, стр.109-115
259. Милатовић, В.(2007): Усмено и писмено изражавање, Рачунарски факултет, ЦЕТ, Београд
260. Mitrović, M. (2008): Neke karakteristike govornog i pisanog jezika, *Pedagogija*, LXIII, 2, str.183-193
261. Mitchell, R., Young, T., Bachleda, B., Karchmer, M. (2006): How many people use ASL in the United States? Why estimates need updating. *Sign Lang. Stud.* 6, 3, 306–335.
262. Morgan, G. (1999): Event Packaging in British Sign Language Discourse. In: Winston, Elizabeth (ed.), *Story Telling & Conversation: Discourse in Deaf Communities*. Washington D.C.: Gallaudet University Press, pp: 27–58.
263. Morgan, G., Woll, B. (Eds.), (2002). *Directions in sign language acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.
264. Morgan, G., Barrett-Jones, S., Stoneham, H. (2007): The first signs of language: Phonological development in British Sign Language, *Applied Psycholinguistics*, Vol. 28: 3-22
265. Moris, D.(1998): *Govor tela*, Narodna knjiga, Beograd
266. Morford, J. P., Mayberry, R. I. (2000). A reexamination of "Early Exposure" and its implications for language acquisition by eye. In C. Chamberlain, J. Morford & R. Mayberry (Eds.), *Language Acquisition by Eye*, 111-128. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum and Associates.

267. Mohr, R., Bradarić-Jončić, S. (2009): Ovladanost prezentom glagola u slušno oštećenih srednjoškolaca, *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja* 2009, Vol 45, br. 1, str. 73-90
268. McCarty, L.A. (2004): Notation Systems for Reading and Writing Sign Language, *The Analysis of Verbal Behavior*, 20, pp. 129-13
269. McDonough, C., Song, L., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, M.R., Lannon, R. (2011): An image is worth a thousand words: why nouns tend to dominate verbs in early word learning, *Developmental Science*, Vol. 14, Issue 2, pp. 181-189
270. McNeill, D., Cassel, J., McCulloch, K.E. (1994): Communicative effects of speech mismatched gestures, *RSLI*, Vol. 27, 3
271. McNeill, D. (1995): *Hand and Mind: What Gestures Reveal about Thought*. Chicago: University of Chicago Press (orig. 1992)
272. McNeill, D. (2000): *Language and gesture*. New York: Cambridge University Press
273. 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 and Deaf Education*, Volume 5, Issue 1, pp. 9-31
274. Neidle, C., Kegl, J., Maclaughlin, D., Bahan, B., Lee, R. G. (2000): *The Syntax of American Sign Language: Functional Categories and Hierarchical Structure*. The MIT Press, Cambridge, MA.
275. Nelson, J.R., Stage, S.A. (2007). Fostering the development of vocabulary knowledge and reading comprehension through contextually-based multiple meaning vocabulary instruction. *Education and Treatment of Children*, 30, 1-22.
276. Newport, L., Meier, R. (1986). The acquisition of ASL. In D. Slobin (Ed.). *The crosslinguistic study of language acquisition* (Vol 1), (pp. 881-938). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
277. Niederberger, N. (2008): Does the knowledge of a natural sign language facilitate deaf children's learning to read and write? Insights from French Sign Language and written French data. In C. Plaza-Pust & E. Morales-Lopez (Eds.), *Sign Bilingualism. Language development, interaction, and maintenance in sign language contact situations*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam/Philadelphia, pp. 29-50



278. Nilsson, A.L. (2004): Form and Discourse Function of the Pointing toward the Chest in Swedish Sign Language. In: *Sign Language & Linguistics* 7(1), 3–30.
279. Nind, M., Hewett, D. (2005 2nd edition): *Access to Communication: Developing the basics of communication with people with severe learning difficulties through Intensive Interaction*. London: David Fulton.
280. Notoya, M., Suzuki, S., Furukawa, M., (1994): Effects of early manual instruction on the oral-language development of two deaf children. *American Annals for the Deaf*, 139, 3, 348-351
281. Обрадовић, В., Димић, Н., Бановић, М. (2010): Статус знаковног језика и потребе глувих Србије, Београдска дефектолошка школа, 1, стр. 95-117
282. Orfanidou, E., Adam, R., Morgan, G., McQueen, M.J.(2010) : Recognition of signed and spoken language: Different sensory inputs, the same segmentation procedure, *Journal of Memory and Language* 62, pp. 272–283
283. Остојић, С. (2004): Аудитивни тренинг и развој говора наглуве деце, Дефектолошки факултет, Београд
284. Остојић, С., Марић, Д. (2000): Карактеристике лексикона наглуве деце, Београдска дефектолошка школа, Београд, 1, 53- 61
285. Остојић, С. Ђоковић, С., Микић, Б., Микић, М. (2011): Кохлеарна имплантација (у Србији и свету)- историјски развој, Београдска дефектолошка школа, Вол.17 (3), бр.51, стр.427-438
286. Павићевић, С.(1998): Језик у култури-Теоријске основе разумевања језика у култури, Језик и култура говора у образовању, Институт за педагошка истраживања, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, стр. 304-308
287. Padden, C.A. (1991): The acquisition of fingerspelling by deaf children. In P. Siple & S.D. Fisher (Eds.) *Theoretical Issues in Sign Language research, vol. 2* (pp.191–210). Chicago: The University of Chicago Press.
288. Padden, C., Humphries, T. (1988). *Deaf in America.Voices from a culture*. Cambridge,MA: Harvard University Press.
289. Padden, C. A. (2006). Learning to fingerspell twice: Young signing children’s acquisition of fingerspelling. *Advances in the sign language development of deaf children*, ed. by B. Schick, M. Marschark, P. E. Spencer.189-201. New York: Oxford University Press.

290. Paul, V.P.(1996): Reading Vocabulary Knowledge and Deafness, *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 1 (1), pp.3-15
291. Paul, P., Gustafson, G. (1991): Hearing-impaired students' comprehension of high-frequency multimeaning words. *Remedial and Special Education (RASE)*, 12, 52-62.
292. Perniss, P., Pfau, R., Steinbach, M. (2007): Can't you see the difference? Sources of variation in sign language structure. In: Perniss, P., Pfau, R., and Steinbach, M. (Eds.), *Visible variation: Cross-linguistic studies in sign language structure*. Berlin: Mouton.
293. Pettito, L.A., Bellugi, U. (1988): Spatial cognition and brain organization: Clues from the acquisition of language in space. In Stiles-Davis, U., Kritchevsky, M., Bellugi, U. (ed.) *Spatial cognition: Brain based and development*, Hillsdale, NJ. Lawrence Erlbaum Associates
294. Pettito, L.A., Marenette, P.F. (1991): Babbling in the manual mode: Evidence for the ontogeny of language. *Science*, Vol. 251, pp.1493-1496.
295. Pettito, L.A. (1993): On the linguistic status of natural signed languages. Manuscript distributed by the cognitive Neuroscience Laboratory for Language, Sign and Cognitive Studies, Department of Psychology, McGill, Montreal University. Quebec, Canada
296. Pettito, L.A. (1994): On the equipotentiality of signed and spoken language in early language ontogeny: What we have learned since the Congress of Milan. In Snider, B. *Post-Miln ASL and English literacy: Issues, Trends and Research Key-note address*. Washington, DC: Gallaudet University College for Continuing Education
297. Pettito, L.A. (1995): *On the biological and environmental factors that make early language acquisition possible*. Paper presented at Research Colloquium Series at the Learning Research and Development Center, University of Pittsburgh, March 13.
298. Pettito, L.A., Holowka, S., Sergio, E.L., Ostry, D.(2001a): Language rhythms in baby hand movements, *Brief Communications, Nature* 413, 35-36
299. Pettito, L.A., Katerelos, M., Levy, G.B., Gauna, K., Tetreault, K., Ferraro, V. (2001b): Bilingual signed and spoken language acquisition from birth: implications

- for the mechanisms underlying early bilingual language acquisition, *Journal of Child Language*, Vol. 28, 02, pp 453-496
300. Platon, (1999) : O jeziku i saznanju, Rad, Beograd
  301. Plaza-Pust, C.(2005a): Sign Bilingual Education and Inter-modal Language Contact: On the Relation of Psycholinguistic and Pedagogical Factors in Deaf Bilingualism, Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism, ed. James Cohen, Kara T. McAlister, Kellie Rolstad, and Jeff MacSwan, 1842-1854. Somerville, MA: Cascadilla Press.
  302. Plaza - Pust,C. (2005b): Sign languages, Encyclopedia of Life Support Systems, EOLSS
  303. Plaza - Pust,C., Weinmeister, K. (2006): Bilingual acquisition of German Sign Language and written German: Developmental asynchronies and language contact. *Sign Languages: spinning and unraveling the past, present and future*. TISLR9, forty five papers and three posters from the 9th. Theoretical Issues in Sign Language Research Conference, Florianopolis, Brazil, December 2006. (2008) R. M. de Quadros (ed.). Editora Arara Azul. Petrópolis/RJ. Brazil
  304. Plaza-Pust C., Morales-Lopez, E. (2008): Sign Bilingualism.Language development, interaction, and maintenance in sign language contact situations, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam/Philadelphia
  305. Plut, D. (2003): *Udžbenik kao kulturno-potporni sistem*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva i Institut za psihologiju, Filozofski fakultet.
  306. Poizner, H., Klima, E.S.,Bellugi, U. (1987): What the hands reveal about the brain. Cambridge, Mass: MIT Press.
  307. Polovina, V. (2010): Univerzalno i specifično u antropolingvistici razgovornog jezika,"Diskurs i diskursi" (zbornik u čast Svenki Savić), Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu, str. 185-194
  308. 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.

309. Polovina, V., Dimić, N. (2010): Leksičko-semantički odnosi u srpskom znakovnom jeziku, U knjizi: Smetnje i poremećaji: fenomenologija, prevencija i tretman, deo I (Disabilities and Disorders: Phenomenology, Prevention and Treatment, Part I), Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Ed.: Jasmina Kovačević, Vesna Vučinić, Beograd, pp. 241-258.
310. Power, D., Leigh, R.G. (2000): Principles and Practices of Literacy Development for Deaf Learners: A Historical Overview, *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5, 1, Oxford University Press
311. Poyatos, F. (1981): Gesture Inventories: Fieldwork Methodology and Problems, in A. Kendon (ed.), et al. *Nonverbal Communication, Interaction, and Gesture, Approaches to Semiotics*, Mouton Publishers, The Hague, pp. 371-399
312. Pribanić, Lj. (2004): Malo gluho dijete i rana komunikacija u obitelji, *Zbornik radova, Trakošćan, Dobra edukacijsko-rehabilitacijska praksa za 21. stoljeće*, str. 303-308
313. Pribanić, Lj. (2007): Gluhi učenici i jezik, *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, Vol. 43, br. 2, str. 55-66
314. Price, S. (1994): *Media Studies*, Pitman Publishing, London
315. Preisler, G. (1990): Development of communication in deaf infants. *Augmentative and Alternative Communication*, 6(2), 122-123
316. Preisler, G., Ahlström, M., Tvingstedt, A.L. (1997): The development of communication and language in deaf preschool children with cochlear implants, *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, Volume: 41, Issue: 3, Pages: 263-272
317. Preisler, G., Tvingstedt, A.L., Ahlström, M. (2002): A psychosocial follow-up study of deaf preschool children using cochlear implants, *Child: Care, Health and Development*, Vol. 28, Issue 5, pp. 403-418
318. Puente, A., Alvarado, J.M., Herrera, V. (2006): Fingerspelling and Sign Language as Alternative Codes for Reading and Writing Words for Chilean Deaf Signers, *American Annals of the Deaf*, Vol. 151, Number 3, pp. 299-310
319. Pulido, D. (2004). The relationship between text comprehension and second language incidental vocabulary acquisition: A matter of topic familiarity. *Language Learning*, 54, pp. 469-523.

320. Punch R, Hyde MB. ( 2011): Communication, psychosocial, and educational outcomes of children with cochlear implants and challenges remaining for professionals and parents. *International Journal of Otolaryngology*, Volume 2011, Article ID 573280, 10 pages, doi:10.1155/2011/573280
321. Pfau, R. (2010): Handwaving & headshaking? On the linguistic structure of sign languages. In: Martí i Castells, J. & J.M. Mestres i Serra (eds.), *Les llengües de signes com a llengües minoritàries: perspectives lingüístiques, socials i polítiques (Actes del seminari del CUMIPB-CEL 2008)* . Barcelona: Institut d'Estudis Catalans, pp.59-84.
322. Phillips, B.A. (1996): Bringing culture to the forefront: Formulating diagnostic impressions of deaf and hard of hearing people at times of medical crisis. *Professional Psychology: Research and Practice*, 27.
323. Radić, I., Bradarić-Jončić, S., Farago, E.(2008): Leksičko znanje mladeži oštećena sluha, *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja* 2008, Vol 44, br. 1, str. 93-103
324. Radovanović, B. (1997): *Spisi iz kontekstualne lingvistike*, Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića, Sremski Karlovci, Novi Sad
325. Reagan, T. (2000): But Does It Count?: Reflections on "Signing" as a Foreign Language, *Northeast Conference, Review* 48, pp.16-26
326. Reyes, I. (2006): Exploring connections between emergent biliteracy and bilingualism, *Journal of Early Childhood Literacy*, vol.6(3), pp.267-292
327. Rinaldi, P., Caselli, C.(2009): Lexical and Grammatical Abilities in Deaf Italian Preschoolers: The Role of Duration of Formal Language Experience, *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, vol.14, n.1 , Oxford University Press, pp. 63-75
328. Roald, I. (2002): Norwegian Deaf Teachers' Reflections on Their Science Education: Implications for Instruction, *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, Volume 7, Issue 1, pp. 57-73.
329. Rodríguez Ortiz, R.I., Roche, M.J.(2008): The Efficiency of Information Transmission of Sign and Spoken Language, *American Annals of the Deaf*, Volume 152, Number 5, pp. 480-494
330. Rončević, B.(2005): Individualne razlike u razumijevanju pri čitanju, *Psiholgijske teme* (2005), Vol.14 , br. 2

331. Ross, E., Storbeck, C., Wemmer, K. (2004): Psychosocial issues in pre-lingual deafness. In Ross, E & A Devereil (Eds), *Psychosocial approaches to health, illness and disability*. Pretoria: Van Schaik Publishers. 141-176.
332. Рот, Н. (2010): Знакови и значења, Завод за уџбенике, Београд
333. Rutter, D.R., Durkin, K. (1987). Turn-taking in mother-infant interaction: An examination of vocalizations and gaze. *Developmental Psychology*, 23, 54–61.
334. Sacks, O. (1991): Seeing voices: A journey into the world of the deaf. Picador, London.
335. Савић, Јб. (1996): Приручник за преводиоце глумим лицима, Савез глумих и наглувих Југославије, Дефектолошки факултет, Београд
336. Савић, Јб. (2002): Невербална комуникација глумих и њена интерпретација, Савез глумих и наглувих Југославије, Београд
337. Савић, Јб. (2007): Глуви у античком свету, Савез глумих и наглувих Србије и Црне Горе, Београд
338. Савић, Јб., Ивановић, П. (1996): Сурдопедагогија, Дефектолошки факултет, Београд
339. Sandler, W. (1986): The spreading hand autosegment of American Sign Language, *Sign Language Studies*, 50
340. Sandler, W., Lillo-Martin, D. (2001): Natural Sign Languages, In *Handbook of Linguistics*. M. Aronoff & J. Rees-Miller (eds.), pp. 533-562
341. Sandler, W., Meir, I., Padden, C., Aronoff, M.. (2005). The Emergence of Grammar in a New Sign Language. *Proceedings of the National Academy of Sciences. Vol 102, No. 7.* 2661-2665
342. Sandler, W., Lillo-Martin, D. (2006): *Sign Language and Linguistic Universals*. Cambridge University Press, Cambridge, UK.
343. Sandler, W. (2009): Symbiotic symbolization by hand and mouth in sign language, *Semiotica* 174–1/4 , pp. 241–275
344. Schick, B. (2006): Acquiring a Visually Motivated Language: Evidence From Diverse Learners, In B. Schick, M. Marschark, & P. Spencer (Eds.), *Advances in the sign language development of deaf children* . New York: Oxford University Press, pp. 102- 134

345. Senghas, J.R., Monaghan, L. (2002): Signs of Their Times: Deaf Communities and the Culture of Language, *Annual Review of Anthropology*, vol. 31: 69–97
346. Siedlecki, T. Jr, Bonvillian JD.(1998): Homonymy in the lexicons of young children acquiring American Sign Language, *Journal of Psycholinguist Research*, 27 (1), pp.47-68
347. Singleton, J.L., Goldin-Meadow, S., McNeill, D. (1995): The Cataclysmic Break Between Gesticulation and Sign: Evidence Against a Unified Continuum of Gestural Communication, In Emmorey, K. and Reilly, J. S., *Language, Gesture, and Space* pp. 287-312. Hillsdale, NJ. Erlbaum
348. Skutnab-Kangas, T. (1991): Bilingvizam, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd
349. Skutnab-Kangas, T. (1994): Linguistic human rights. A prerequisite for bilingualism. In I. Ahlgren & K. Hyltenstam (Eds.) *Bilingualism in deaf education. International studies on Sign Language and communication of the Deaf*, 27. (pp.139–160) Hamburg: Signum-Verlag.
350. Skutnab-Kangas, T.(2010): Novi osvrt na osnove institucionalizovanih jezičkih prava, "Diskurs i diskursi" (zbornik u čast Svenki Savić), Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu, str.123-135
351. Slavnić, S. (2010): Rečnik kod dece sa kohlearnim implantom, U knjizi: Smetnje i poremećaji: fenomenologija, prevencija i tretman, deo I (Disabilities and Disorders: Phenomenology, Prevention and Treatment, Part I), Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Ed.: Jasmina Kovačević, Vesna Vučinić, Beograd, 269-282, ISBN 978-86-80113-98-2, pp. 37-48
352. Soleša-Grijak, Đ. (2010): Lingvistička kompetencija dece oštećenog sluha kao prediktor uspeha u čitanju, *Pedagogija*, LXV, 1, 2010
353. Spencer,E., Bodner-Johnson,B.,Gutfreund, M. (1992): Interacting with infants with a hearing loss: What can we learn from mothers who are deaf? *Journal of Early Intervention*, 16(1), 64-78
354. Sretenov, D. (2008): Kreiranje inkluzivnog vrtića: deca ometena u razvoju u redovnoj predškolskoj ustanovi, Centar za primenjenu psihologiju, Beograd
355. Станојчић, Ж., Поповић, Љ., Мицић, С. (1989): Савремени српскохрватски језик и култура изражавања, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд

356. Stokoe, W.C. (1965): A dictionary of American Sign Language on linguistic principles. Gallaudet University Press, Washington, D.C.
357. Stokoe, W.C. (1980): Sign Language Structure, *Annual Review of Anthropology*, 9 (1): 365
358. Stokoe, W.C. (1991): Semantic phonology, *Sign Language Studies*, 71
359. Stokoe, W.C. (1993). *Sign language structures*. Silver Spring, MD: Linstok Press (Original publication 1960).
360. Stokoe, W.C. (2001): *Language in hand*. Washington, DC: Gallaudet University Press.
361. Stokoe, W.C. (2005): Sign language structure: An outline of the Visual Communication Systems of the American Deaf, *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* vol.10, no.1, pp.3-37
362. Storbeck, C. (2005). Educating the deaf and hard-of-hearing learner. In Landsberg, E., D. Kruger & N. Nel (Eds), *Addressing barriers to learning*. Pretoria: Van Schaik Publishers. pp.348-362
363. Streeck, J., Knapp, M.L. (1992): The interaction of visual and verbal features in human communication. In F. Pozatos (Ed.), *Advances in nonverbal communication*. Amsterdam: Benjamins
364. Streeck, J. (1993): Gesture as communication: I. Its coordination with gaze and speech. *Communication and Monographs*, 60, 275-299
365. Strong, M, Prinz, P. (2000): Is American Sign Language related to English literacy? In *Language Acquisition by Eye*, C. Chamberlain, J. P. Morford & R. I. Mayberry (eds.), 131-142. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
366. Sutton-Spence, R., Woll, B. (2003): *The Linguistics of British Sign Language: an Introduction*, Cambridge University Press, Great Britain
367. Suzić, N. (2006): Neverbalna pedagoška komunikacija, Razvijanje komunikacionih kompetencija (zbornik), str.149-161, Pedagoški fakultet u Jagodini i Filološko-umetnički fakultet u Kragujevcu
368. Svartholm, K. (1993): *Bilingual Education for the Deaf Sweden*. *Sign Language Studies*, 81, pp. 291-332
369. Sharwood-Smith, M. (1994): The unruly world of language. In N. C. Ellis (Ed.), *Implicit and explicit learning of languages* (pp. 33–44). New York: Academic Press.



370. Shroyer, H.E. (2000): Signs of the Times, Clerc Books, Gallaudet University Press, Washington, D.C.
371. Tellier, M.( 2009): The Development of Gesture, Language Development Over the Lifespan, de Bot (Ed.),191-216
372. Tennant, A.R., Brown, G. M. (1998): Sign Language Hanshape Dictionary, Gallaudet University Press, Washington
373. Timmermans, N. (2003): Report: A Comparative Analysis of the Status of Sign Language in Europe. Strasbourg: EU Council.
374. Timmermans, N. (2005): The status of sign languages in Europe, ed. by Council of Europe Publishing
375. Titone, H. (1994): Bilingual education and the development of metalinguistic abilities: a research project, International Journal of Psycholinguistics, Vol.10, 1, pp.5-14
376. Tkachman, O.(2011): Basic Noun/Verb Distinction in Two Young Sign Languages, *IGDAL 2011 - First International Graduate Student Conference on Diverse Approaches to Linguistics*, Jerusalem,Israel,October 23, 2011. <http://www.hum.huji.ac.il/site/IGDAL2011>
377. Tomić, Z. (2003): Komunikologija, Čigoja štampa, Beograd
378. Tomasello, M. (2003). Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition. Harvard University Press.
379. Tomasello,M., Carpenter,M., Liszkowski, U. (2007): A new look at infant pointing, Child Dewelopment 78 (3), 705-722
380. Tomaszewski, P. (2001): Sign language development in young deaf children, Psychology of Language and Communication 2001, Vol. 5. No. 1, pp.67-80
381. Trebješanin, Ž. (2004): Rečnik psihologije, Stubovi kulture, Beograd
382. Успенски, Б. (2012): Ego loquens – Језик и комуникациони простор, Академска књига, Нови Сад
383. 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, Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 12 (4), pp.461-471

384. Fagan, K.M., Pisoni, B.D. (2010): Hearing Experience and Receptive Vocabulary Development in Deaf Children With Cochlear Implants, *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 15 (2), pp.149-161
385. Ferjan Ramírez, N., Lieberman, A., Mayberry, I.R. (2011): The First Words Acquired by Adolescent First-Language Learners: When Late Looks Early, *Proceedings of the 35th Annual Boston University Conference on Language Development* ed. N. Danis, K. Mesh, & H. Sung, pp. 210-221. Somerville, MA: Cascadilla Press.
386. Fenson, L., Dale, P., Reznick, S., Bates, E., Thal, D., Pethick, S. (1994): Variability in early communicative development, *Society for Research in Child Development*, 59, 1-189
387. Fernandez-Viader, P.M., Segimon, J.P. (2004): Acquisition of the first handshapes in native LSC signers, *Sign language, deaf culture and bilingual education* (eds. Bradarić-Jončić, S., Ivasović, V.), Faculty of Education and Rehabilitation Sciences, University of Zagreb, pp. 33-38
388. Feyereisen, P., Havard, I. (1999): Mental imagery and production of hand gestures while speaking in younger and older adults, *Journal of Nonverbal Behavior*, 23, 153-171
389. Fischer, D.S. (1998): Critical Periods for Language Acquisition – Consequences for Deaf Education. In A. Weisel (Ed.): *Issues Unresolved – New Perspectives on Language and Deaf Education*. Gallaudet University Press, Washington, D.C.
390. Flodin, M. (2004): *Singing Illustrated-The Complete Learning Guide*, A Perigee book, New York
391. Francis, N. (2005): Bilingual children's writing: Self-correction and revision of written narratives in Spanish and Nahuatl, *Linguistics and Education*, 16, pp.74-92
392. Haviland, B.J. (2006): *Gesture. A Companion to Linguistic Anthropology*, edited by Alessandro Durranti, Blackwell Publishing, pp. 197-220
393. Hadar, U. (1989): Two types of gesture and their role in speech production, *Journal of Language and Social Psychology*, 8, 221-228
394. Hakuta, K. (1986): *Mirror of language: The debate on bilingualism*. New York: Basic Books

395. Hansen, B. (1990): Trends in the progress towards bilingual education for deaf children in Denmark. In S. Prillwitz & T. Vollhaber (Eds.), *Sign language research and application: Proceedings of the International Congress* (vol. 13, pp.51-62). Hamburg, Germany: Signum Press
396. Haptonstall-Nykaza, T., Schick, B. (2007). The transition from fingerspelling to English print: Facilitating English decoding. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 12.2.172-183.
397. Haskins, B. (2000): Serving and Assessing Deaf Patients: Implications for Psychiatry. *Psychiatric Times*, XVII, Issue 12, www.psychiatrictimes.com
398. Henderson, J.M., Hollingworth, A. (1998): Eye Movements During Scene Viewing: An Overview, in G.W. Underwood (ed.), *Eye Guidance while Heading and while Watching Dynamic Scenes*, Amsterdam: Elsevier
399. Hermans, D., Knoors, H., Ormel, E., Verhoeven, L. (2008 a): The Relationship Between the Reading and Signing Skills of Deaf Children in Bilingual Education Programs, *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 13, 4, pp.518-530
400. Hermans, D., Knoors, H., Ormel, E., Verhoeven, L. (2008 b): Modeling Reading Vocabulary Learning in Deaf Children in Bilingual Education Programs, *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 13, 2, pp.155-174
401. Hyde, M., Punch, R. (2011): The Modes of Communication Used by Children With Cochlear Implants and Role of Sign in Their Lives, *American Annals of the Deaf*, Volume 155, Number 5, pp. 535-549
402. Holmquist, K., Gullberg, M. (1997): Focus on Gesture, Visual attention towards gesture in conversation, www.lucs.lu.se/People/Kenneth, Holmquist/ Gesture
403. Hoff, E. (2005): *Language development*, Wadsworth, Thomson Learning, Cengage Learning
404. Hoffmeister, R., Wilbur, R. (1980): Developmental: The acquisition of Sign Language. In H. Lane & F. Grosjean (Eds.) *Recent Perspectives on American Sign Language* (pp.1-78). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
405. Hoffmeister, R. J. (1996): Cross-cultural misinformation: What does special education say about Deaf people. *Disability and Society*, 11(2), 171-189

406. Hoffmeister, R.J.(2000): A piece of the puzzle: ASL and reading comprehension in deaf children. In *Language Acquisition by Eye*, C. Chamberlain, J. P. Morford & R. I. Mayberry (eds.), 143-164. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
407. Hohenberger, A. (2008): The word in sign language: empirical evidence and theoretical controversies, *Linguistics* 46-2 , pp: 249-308
408. Hyltenstam, K. (1992): Non – native feauters of native speakers. In Harros R. *Cognitive processing in bilinguals*.Amsterdam:Elseiver
409. Cappella, J.N. (1997): Behavioral and judged coordination in adult informal social interactions: Vocal and kinesic indicators, *Journal of Personalty and Social Psychology*, 72, 119- 131
410. Capirci, O., Iverson, M.J., Montanari, S.,Volterra, V.( 2002 ): Gestural, signed and spoken modalities in early language development: The role of linguistic input, *Bilingualism: Language and Cognition* 5 (1), Cambridge University Press,pp. 25-37
411. Carreiras, M., Lopez, J., Rivero, F., Corina, D. (2005): Neural processing of a whistled language. *Nature*, 433, 31-32.
412. Cassel, J. (1995): The role of gesture in stories as multiple participant frameworks, [http:// justine.www.media.mit.edu/people/justine/aaai.html](http://justine.www.media.mit.edu/people/justine/aaai.html)
413. Cassel, J., McNeill, D. (1990): Gesture and ground, *Proceedings of the Sixteenth Anual Meeting of The Berkley Linguistic Society* , BLS 16
414. Cassel, J., McNeill, D., McCullogh, K.E. (1999): Speech-Gesture Mismatches: Evidence for One Underlzing Representation of Linguistic and Nonlinguistic Information, *Pragmatics and Cognition*, Vol.7, 1
415. Chartrand, T.L., Bargh, J.A.(1999): The chameleon effect: The perception-behavior link and social interaction, *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 893-910
416. Colić, V. (2008): Šta pokušavamo reći maloj deci, *Dnevnik*, Novi Sad
417. Collier, V. (1989). How long? A synthesis of research on academic achievement in a second language. *TESOL Quarterly*, 23, 509-531.
418. Condon, W. (1976): An analysis of behavioral organization, *Sign Language Studies*, 13, 285-318

419. Coppens, M.K., Tellings, A., Verhoeven, L., Schreuder, R. (2010): Depth of reading vocabulary in hearing and hearing impaired children, *Read Writing* (24) 4, pp.463-477
420. Corbalis, M.C. (1999): Gestural Origin of Language, *American Scientist*, Vol. 87, 2
421. Cornett, R. , Daisey, M. (2001). *The Cued Speech resource book for parents of deaf children*. Cleveland, OH: NCSA.
422. Chee So, W., Coppola M., Licciardello, W., Goldin-Meadow, S. (2005): The Seeds of Spatial Grammar in the Manual Modality, *Cognitive Science* 29 , 1029–1043
423. Cummins, J.(1979): Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49, 222-251
424. Cummins, J. (1984): *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*, Clevedon, England: Multilingual Matters
425. Cummins, J. (1999). Alternative paradigms in bilingual education research: Does theory have a place? *Educational Researcher*, 28, 26–41.
426. Cummins, J. (2000a): *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
427. Cummins, J.(2000b): Interdependence of First- and Second-language Proficiency in Bilingual Children, in E. Bialystok (ed.) *Language Processing in Bilingual Children*, pp. 70–89. Cambridge: Cambridge University Press.
428. Cummins, J., Swain, M. (1986): *Bilingualism in education: Aspects of theory, research, and practice*. Essex, UK: Longman Group UK Limited
429. 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, *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, Vol.13, Issue 2, pp.175-192
430. Wilbur, R.B. (1979): *American Sign Language and Sign Systems*, Baltimore: University Park Press
431. Wilbur, R.B. (1987): *American Sign Language: Linguistic and applied dimensions*. Boston, Little Brown.
432. Wilbur, R. (2004): After 40 years of sign language research, what do we know?, *Sign language, deaf culture and bilingual education* (eds. Bradarić-Jončić, S.,

- Ivasović, V.), Faculty of Education and Rehabilitation Sciences, University of Zagreb, pp. 9-31
433. Wilcox, S., Wilcox, P.P. (1998): *Learning to See - Teaching American Sign Language as a Second Language*, Gallaudet University Press, Washington, D.C.
434. Wilcox, S. (1990): The structure of signed and spoken languages, *Sign Language Studies* , 67
435. Wilcox, S. (2004): Gesture and language: Cross-linguistic and historical data from signed languages, *Gesture* 4:1, pp. 43-73, John Benjamins Publishing Company
436. Woll, B., Ladd, P. (2003): Deaf communities. In M. Marschark & P. E. Spencer (Eds.), *Oxford handbook of deaf studies, language, and education* (pp. 151–163). New York: Oxford University Press.
437. Woll, B., Morgan, G. ( 2012): Language impairments in the development of sign: Do they reside in a specific modality or are they modality-independent deficits? *Bilingualism: Language and Cognition* 15 (1), pp. 75–87
438. Yoshioka, K. (2010): Gesture and information structure in first and second language, *Gestures in language development*, (edited by M.Gullberg; Kees de Bot), John Benjamin Publishing Company, pp.93-111
439. Quadros, R. M. de, Lillo-Martin, D. (2007). Gesture and the acquisition of verb agreement in sign languages. In Heather Caunt-Nulton, Samantha Kulatilake, and I-Hao Woo (Eds.), *Proceedings of the 31st Annual Boston University Conference on Language Development*, 520-531. Somerville, MA: Cascadilla Press.
440. Quigley, S.P., Wilbur, R.B., Power, D.J., Montanelli, D.S. Steinkamp, M.W. (1976): *Syntactic Structures in the Languages of Deaf Children*, Urbana, Illinois. Institute for Child behavior and Development
441. Šegota, I. i suradnici (2010): *Gluhi i znakovno medicinsko nazivlje; Kako komunicirati s gluhim pacijentom*, Medicinska Naklada, Zagreb
442. Шипка, М. ( 2008): *Культура говора, Прометеј, Нови Сад*
443. Škiljan, D.(1980): *Pogled u lingvistiku, Školska knjiga, Zagreb*

## ПРИЛОЗИ

-----

**РЕЧНИЧКИ ТЕСТ – ИЗБОР**  
(В.Лукић)

1. **БЛАГАЈНИЦА** – жена која продаје робу - жена која наплаћује робу -  
портирка- жена чува тајну – старинарница
2. **БРАК** – верска заједница – трговачка радња – политичка партија- законита  
веза мушкарца и жене – велика породица
3. **ВЕШТАЧКИ** – који није сигуран – који није природан – непознат – који  
није прост – који није модеран
4. **ГРИЗ** – пециво – ситан новац – врста брашна – шећерна трска – ситан  
шећер
5. **ДВОМЕСЕЧАН** – пун месец – који је просечан – месечева мена – који је  
од два месеца – који је тужан
6. **ДИВОВСКИ** – патуљаст – очаран – огроман – војнички - небески
7. **ЖЕЛЕТИ** – хтети-тужити се – летети високо – бити жедан – глумити
8. **ЖИВАЦ** – ограда – вена – цвет – опна – нерв
9. **ЗАПЕЧАТИТИ** – послати поштом – прочитати – затворити печатом –  
ограничити – отпаковати
10. **ЗЛОГЛАСНИК** – весник несреће – богаташ – лутрија – микрофон –  
најбољи коњак
11. **ИСПРАВА** – писмени доказ – врста алата- песмарица- врста браве –  
уметничка слика
12. **ЈАСНОСТ** – скривеност – туга – разговетност – пакост – загонетка
13. **КАПА** – велики шал – део одеће – нацрт – турбан – план зграде
14. **КЛИМАТИ** – рачунати – накитити се – клатити се – проценити – имати  
главобољу
15. **КОЛАЧ** – пиће – салата – предјело – слаткиш



16. **ЛЕТОШЊИ** – врло стар – залемљен – летње време – од овог лета – летње одело
17. **ЛОМЉЕЊЕ** – паковање – галама – спајање – велика грађа – разбијање
18. **ЉУБИМАЦ** – миљеник – песмарица – милост – усамљеник – мамац
19. **МЕЧЕ** – скупочена бунда – младунче мечке – мали чамац – дивље мече – врста шубаре
20. **МИШОЛОВКА** – споменик – риболов – врста клопке – паучина – отров
21. **МРЕЖА** – ратна застава – ограда од бодљикаве жице – велика риба – жива ограда – испреплетена жица на конопцу
22. **НАВАЛИТИ СЕ** – ослонити се – запослити се – сажалити се – пријавити се – правити се важан
23. **НАТОВАРИТИ** – распаковати – оптеретити – скинути истоварити – возити бродом
24. **НАХВАЛИТИ СЕ** – себе величати – другог грдити – прећутати – сведочити – славити рођендан
25. **ЊУШЕЊЕ** – чешкање – омирисивање – прошење – пливање – изношење
26. **ОБЛАЧИТИ** – свлачити се – оденути се – растерати облаке – научити напамет
27. **ОДБИЈАЊЕ** – батинање – одобравање – неприхватање – жаљење – чекање
28. **ОСПОСОБИТИ СЕ** – наредити – оспоравати нешто – бити неук – саставити причу – научити нешто
29. **ОЧАРАНОСТ** – превара – одушевљење – заклетва – чарање ватре – подстицање
30. **ПАКОСНО** – злурадо – радосно – удобно – поносно – упаковано
31. **ПИСМЕН** – суђеник – непозната особа- велики зналац – зна да чита и пише
32. **ПОДСМЕВАТИ СЕ** – засмејавати се – разнежити се – покиснути – презнојавати се – ругати се
33. **ПРОСТАК** – спретан човек – велики тепих – нервозан човек – невоспитан човек – врло културан човек
34. **РАСПИТИВАЊЕ** – слетање – награда – распадање – интересовање – понављање

35. **РЕЋИ** – сањати – казати – испећи – наређати – стећи
36. **СВИРКА** – свађа – музика – зора – потврда – обмана
37. **СИПА** – морска животиња – речни рак – врста липе – птичица – тешка болест
38. **ТРАГАЊЕ** – сан – температура – путовање – такмичење – истраживање
39. **ТРПЕЗАРИЈА** – болесничка соба – чекаоница – соба за ручавање – соба за спавање
40. **УГРАБИТИ** – поклонити – увенути – отети – послати – настрадати
41. **УЛИЧАР** – удовац – скитница – полицајац – глумац – оптичар
42. **УСКОРО** – успорено – окорело – убрзо – стално – пребрзо
43. **УСПОМЕНА** – награда – сећање – успаванка – упозорење -таласање
44. **ХИТАР** – врло одлучан – врло спор – оштар – врло брз – бистар
45. **ЦВЕЋАРА** – продавница цвећа – продавачица – расадник – букет цвећа
46. **ЧАШЋЕЊЕ** – изостајање – удаљавање – гозба – чекање – отимање
47. **ЧЕТВОРОГОДИШЊИ** – пре четири године – прошлогодишњи- од четири године – из четири дела – учестао
48. **ШАПНУТИ** – тихо рећи – исувише викати – уништити – повратити – изгубити глас
49. **ВЕЈАВИЦА** – снежна мећава – јака прехлада – поплава – опомена – велика издаја
50. **ЗАМЕЊИВАЊЕ** – неслога – утрошак – промена- занос - опомена

Прилог 2.

## РЕЧИ ПРЕМА ОБЛАСТИМА

### 1. ПОРОДИЦА

1. баба
2. беба
3. брат
4. девојчица
5. деца
6. дечак
7. деда
8. жена
9. мама
10. муж
11. породица
12. родитељи
13. рођак
14. свадба
15. сестра
16. син
17. тата
18. тетка
19. ћерка
20. унук

## 2. ВРЕМЕ

1. време
2. година
3. дан
4. данас
5. јутро
6. јуче
7. касно
8. месец
9. минут
10. недеља
11. ноћ
12. петак
13. понедељак
14. рано
15. сат
16. среда
17. субота
18. сутра
19. уторак
20. четвртак

### 3. МЕНТАЛНЕ АКТИВНОСТИ

1. брига
2. веровање
3. заборавити
4. зачуђен
5. знати
6. идеја
7. изненађење
8. мислити
9. нада
10. пажња
11. памтити
12. поштовати
13. проблем
14. разлог
15. размишљање
16. разумети
17. савет
18. сетити се
19. слагати се
20. снови

## 4. ЕМОЦИЈЕ

1. бес
2. волети
3. жеља
4. захвалност
5. злобан
6. љубав
7. љубоморан
8. мир
9. мржња
10. освета
11. осећати
12. поносан
13. пријатељски
14. себичан
15. смејање
16. срамота
17. срећа
18. стидљив
19. страх
20. туга

## 5. ЗАНИМАЊА

1. апотекар
2. ватрогасац
3. возач
4. глумица
5. доктор
6. зидар
7. зубар
8. кројачица
9. кувар
10. наставник
11. певач
12. пекар
13. писац
14. полицајац
15. поштар
16. продавачица
17. сликар
18. столар
19. фризер
20. чистачица

## 6. ПУТОВАЊА

1. авион
2. аеродром
3. ауто
4. аутобус
5. аутобуска станица
6. брод
7. воз
8. железничка станица
9. кофер
10. мост
11. мотор
12. одмор
13. пасош
14. посета
15. пут
16. путовање
17. распуст
18. торба
19. тунел
20. улица



## 7. КОМУНИКАЦИЈА

1. гест
2. глас
3. говорити
4. комуникација
5. обавестити
6. објаснити
7. одговорити
8. писмо
9. питати
10. позив
11. преводацац
12. прстна азбука
13. причати
14. разговор
15. свађа
16. телефон
17. тумач
18. хвала
19. читање са усана
20. чути

## 8. ОБРАЗОВАЊЕ

1. библиотека
2. вежбати
3. диплома
4. ђак
5. интернат
6. интернет
7. књига
8. лекција
9. наука
10. писати
11. реч
12. реченице
13. студент
14. тест
15. ученик
16. учити
17. факултет
18. читати
19. школа
20. оцена

## 9. КУЋА

1. дом
2. врата
3. дневна соба
4. кључ
5. кревет
6. купатило
7. кућа
8. кухиња
9. лампа
10. намештај
11. огледало
12. под
13. прати
14. прозор
15. спаваћа соба
16. спрат
17. сто
18. столица
19. трпезарија
20. фотеља

## 10. РЕЛИГИЈА

1. Адам
2. анђео
3. Бог
4. Богородица
5. Божић
6. Библија
7. добар
8. ђаво
9. Ева
10. зао
11. Исус Христос
12. крст
13. крштење
14. молитва
15. пакао
16. рај
17. свештеник (поп)
18. Ускрс
19. хришћанин
20. црква

Прилог 3.

**Упитник за наставнике**

Назив школе: \_\_\_\_\_

Пол: \_\_\_\_\_

Дужина радног стажа у раду са глувом и наглувом децом: \_\_\_\_\_

Дефектолог – недефектолог \_\_\_\_\_

I Које сурдопедагошке методе најчешће користите у настави?

	Стално	Често	Понекад	Никад
1. Оралне				
2. Читање говора са уста				
3. Методе писања				
4. Аудиторна метода				
5. Метода тоталне комуникације				

II Да ли у настави користите?

	Стално	Често	Понекад	Никад
1. Гест				
2. Мимику				
3. Једноручну прстну азбуку				
4. Дворучну прстну азбуку				

III Да ли у настави користите знаковни језик?

1. Да:	
2. Понекад:	
3. Никад:	

IV Да ли имате положен неки од нивоа познавања знаковног језика?

1. Да:	
2. Не:	

V На који начин најчешће комуницирате са ученицима?

	Стално	Често	Понекад	Никад
1. Само вербално				
2. Комбинацијом вербалног и знаковног језика				
3. Само знаковним језиком				
4. И знаковним језиком и вербално (у зависности од ситуације)				

VI Наведите три ситуације у којима најчешће са ученицима користите знаковни језик?

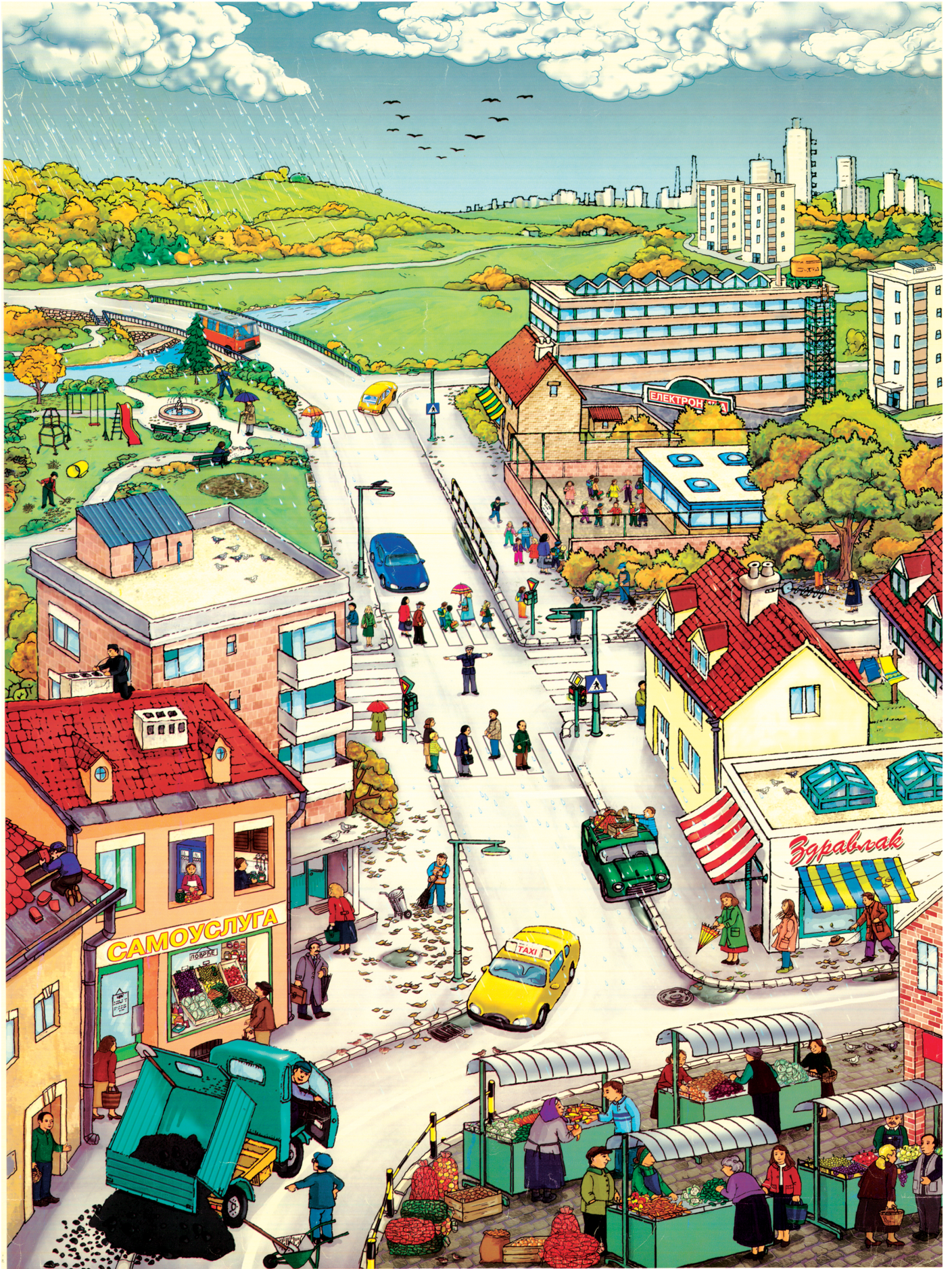
VII Да ли у раду са ученицима користите помоћ преводиоца за знаковни језик и које су то ситуације?

1. Да:	
2. Понекад:	
3. Никад:	

VIII Наведите наставне предмете у којима највише користите знаковни језик?

IX Да ли ученици користе знаковни језик у комуникацији са:

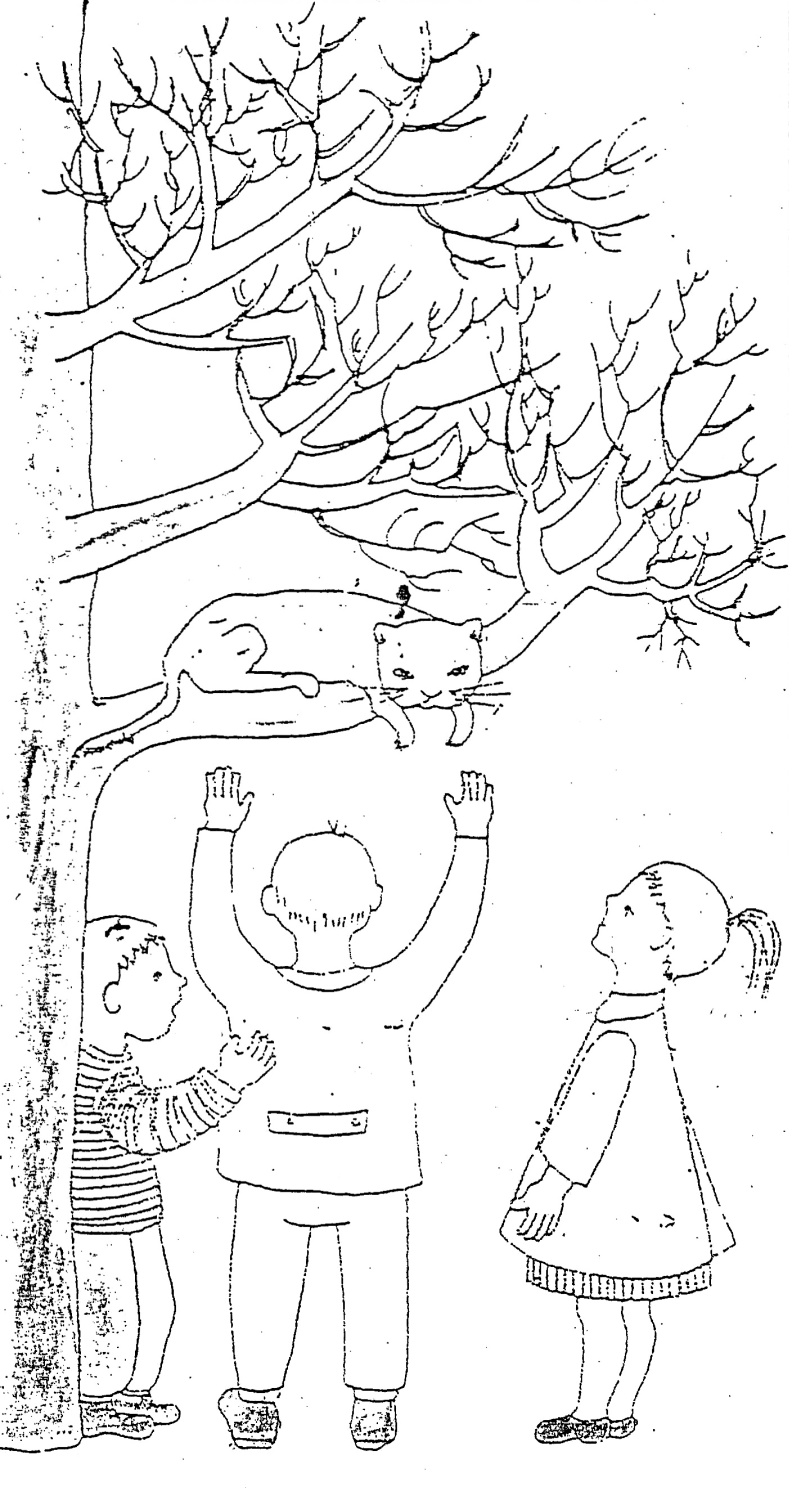
	Стално	Често	Понекад	Никад
1. Директором				
2. Педагогом				
3. Психологом				
4. Социјалним радником				
5. На редовним часовима				
6. На часу одељенске заједнице				
7. У комуникацији са васпитачима				
8. У комуникацији са родитељима				
9. У комуникацији са другим ученицима				
10. У свим ситуацијама				




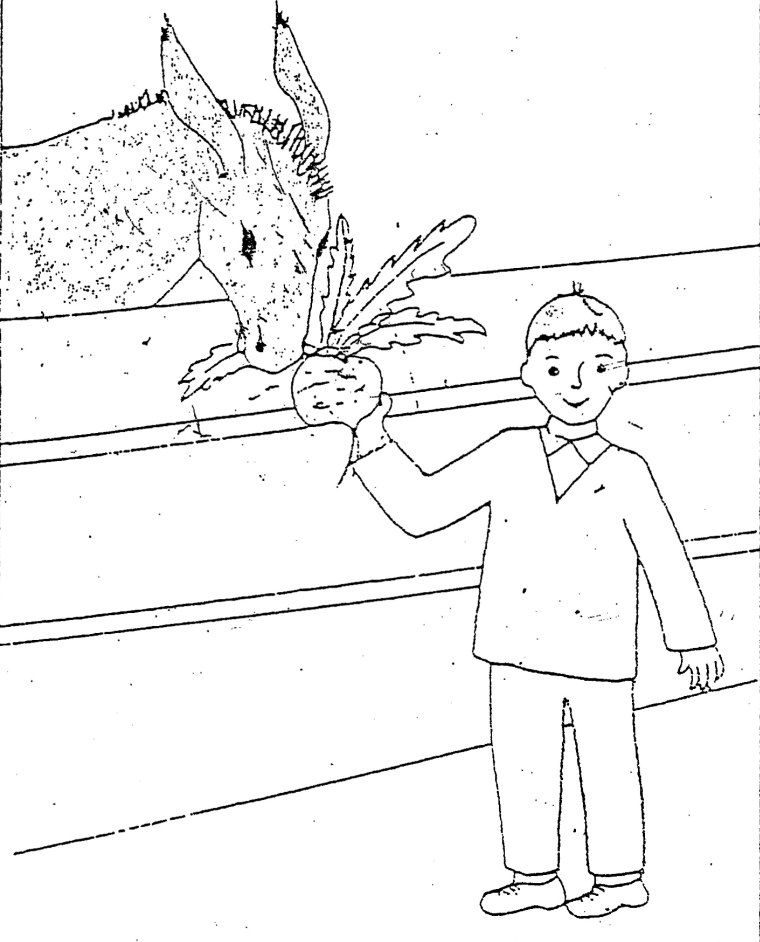




TEST ZA ISPITIVANJE SPOSOBNOSTI OPISIVANJA SLIKA

1. SLIKA	ELEMENTI I POEHI	UKUPAN BROJ POENA ZA SVAKU SL.
	<p>DECA _____</p> <p>MAČKA _____</p> <p>DRVO _____</p> <p>POVEZUJE _____</p> <p>OPISUJE _____</p>	

2. SLIKA	ELEMENTI I POBNI	UKUPAN BROJ POBNA ZA SVAKU SL.
	DEVOJČICA _____	
	CVET _____	
	DEČAK _____	
	POVEZUJE _____	
	OPISUJE _____	

3. SLIKA	ELEMENTI I POENI	UKUPAN BROJ POENA ZA SVAKU SL.
	DEČAK _____	
	REPA _____	
	MAGARAC _____	
	POVEZUJE _____	
	OPISUJE _____	

4. SLIKA

ELEMENTI  
I POENI

UKUPAN  
BROJ  
POENA ZA  
SVAKU SL.

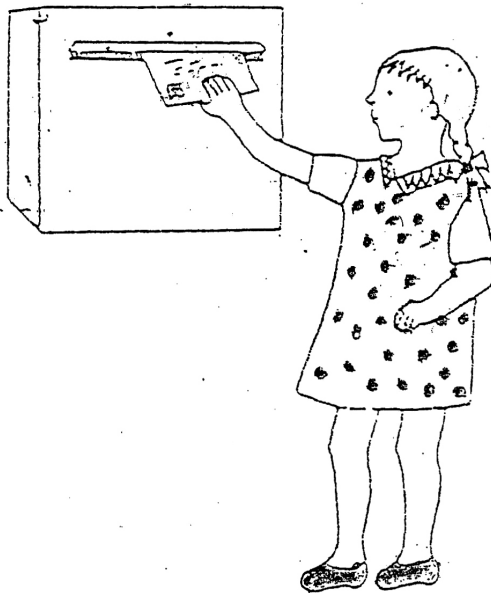
DEVOJČICA \_\_\_\_\_

PISMO \_\_\_\_\_

SANDUČE \_\_\_\_\_

POVEZUJE \_\_\_\_\_

OPISUJE \_\_\_\_\_



5. SLIKA

ELEMENTI  
I POZICI

UKUPAN  
BROJ  
POZICIA  
SVAKU SL.

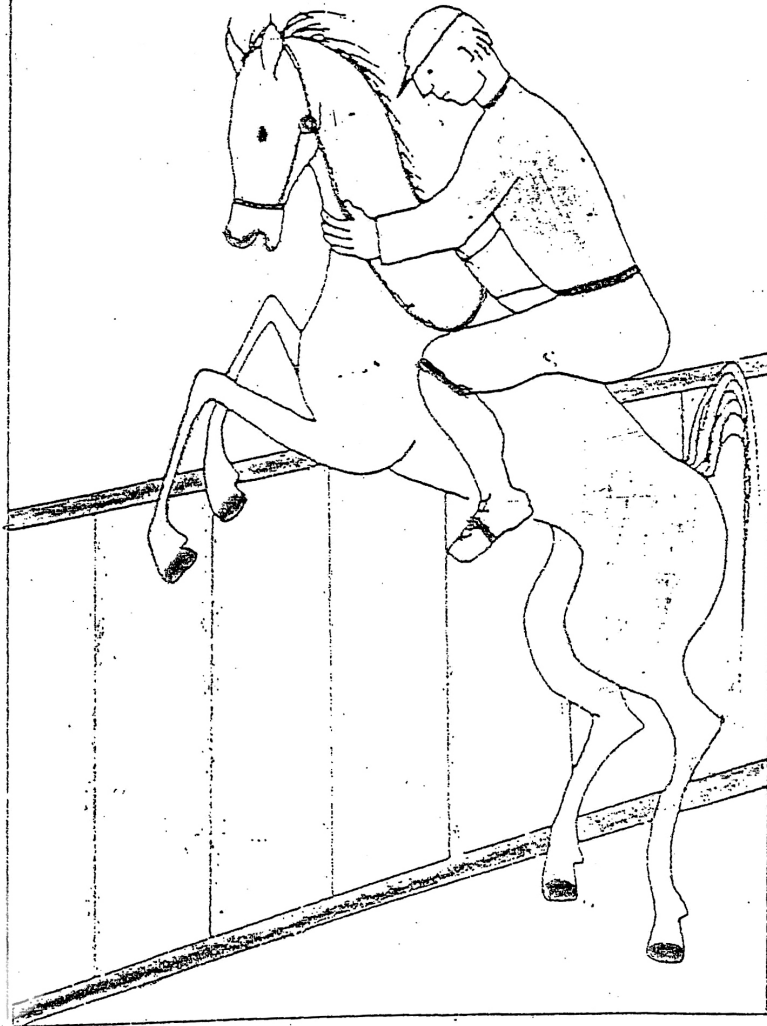
JAHAČ \_\_\_\_\_

PREPOHA \_\_\_\_\_

KONJ \_\_\_\_\_

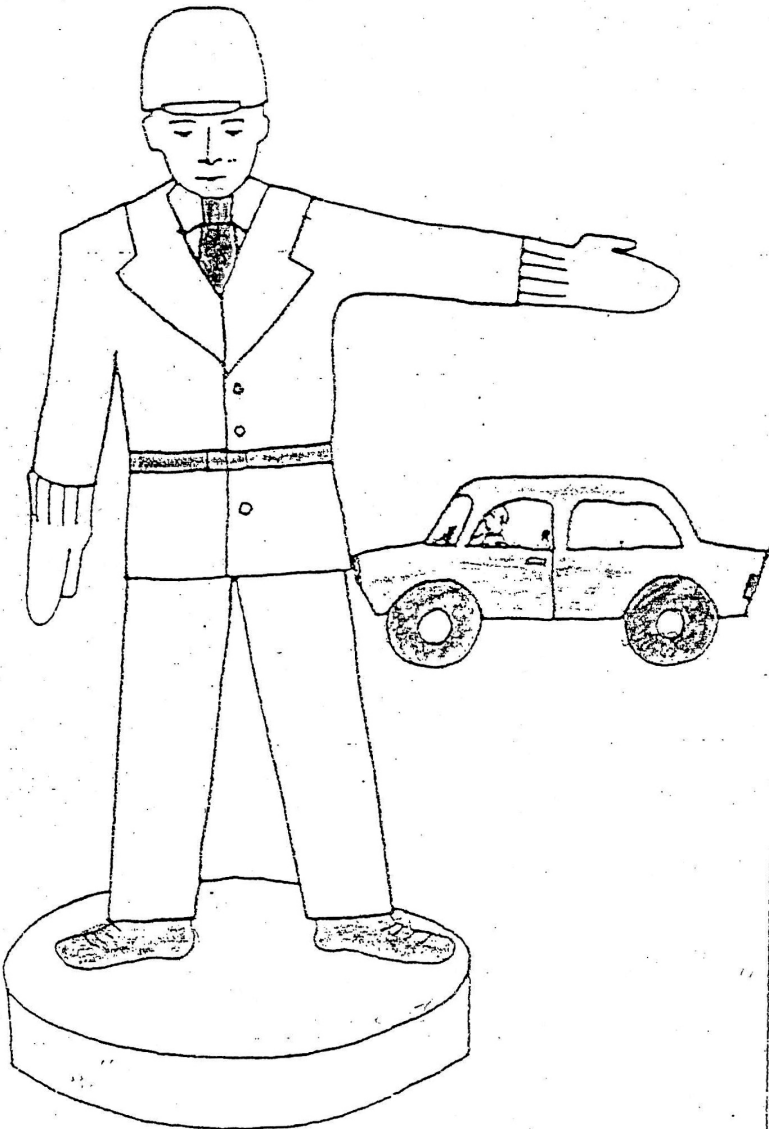
POVEZUJE \_\_\_\_\_

OPISUJE \_\_\_\_\_



6. SLIKA

SVAKU SL.



SAOBRAĆAJAC \_\_\_\_\_

AUTO \_\_\_\_\_

RUKA \_\_\_\_\_

POVEZUJE \_\_\_\_\_

OPISUJE \_\_\_\_\_

## БИОГРАФИЈА

Кандидат мр Тамара Ковачевић је рођена 31.5.1973. године у Београду, Република Србија. Основну и средњу школу завршила је у Београду. На Дефектолошком факултету је дипломирала 1997.године на Смеру за сурдоаудиологију са просечном оценом 8,63 и оценом на дипломском испиту 10.

Последипломске студије на Дефектолошком факултету, научно подручје - Сурдологија, завршила је са просечном оценом 9,80.

Магистарску тезу под називом "Специфичности процеса усвајања активног и пасивног речника код глуве и наглуве деце" одбранила је 2004. године на Факултету за специјалну едукацију и рехабилитацију.

Од 1997. године до 2008. године била је запослена у основној школи „Радивој Поповић“ у Земуну, на радном месту сурдопедагога-наставника.

Од 2008. године је запослена на Факултету за специјалну едукацију и рехабилитацију (раније Дефектолошки факултет) у звању асистента, на наставним предметима Методика предшколског рада са глувом и наглувом децом и Рехабилитација глуве и наглуве деце и Знаковни језик 1, 2 и 3.

Мр Тамара Ковачевић тренутно учествује у реализацији научног пројекта „Утицај кохлеарне имплантације на едукацију глувих и наглувих особа – бр. 179055 који се реализује у оквиру Министарства за науку и технологију Републике Србије.

Мр Тамара Ковачевић је објавила већи број радова у научним и стручним часописима. Учествовала је на већем броју научних и стручних конференција.



Прилог 1.

## Изјава о ауторству

Потписани-а Тамара Р. Ковачевић

број уписа \_\_\_\_\_

### Изјављујем

да је докторска дисертација под насловом

Функција знаковног језичког израза у развоју језика код глуве и наглуве деце

- 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 докторанта

У Београду, 11.6.2013.

Т. Ковачевић

Прилог 2.

## Изјава о истоветности штампане и електронске верзије докторског рада

Име и презиме аутора Тамара Р.Ковачевић

Број уписа \_\_\_\_\_

Студијски програм \_\_\_\_\_

Наслов рада Функција знаковног језичког израза у развоју језика код глуве и наглуве деце

Ментор проф.др Надежда Д. Димић

Потписани Тамара Р.Ковачевић

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 докторанта

У Београду, 11. 6. 2013.

Т.Ковачевић

Прилог 3.

## Изјава о коришћењу

Овлашћујем Универзитетску библиотеку „Светозар Марковић“ да у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду унесе моју докторску дисертацију под насловом:

Функција знаковог језичког израза у развоју језика код глуве и наглуве деце

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 докторанта

У Београду, 11. 6. 2013.

Ј. Ковачевић