УДК 376.33
Примљено: 30.4.2009.
Оригинални научни чланак

Надежда ДИМИЋ
Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, Београд
Весна ПОЛОВИНА
Филолошки факултет, Београд
Зорка КАШИЋ
Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, Београд

О СРПСКОМ ЗНАКОВНОМ ЈЕЗИКУ*

Знаковни језик је природни језички израз глувих лица. 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.

За глуву децу и одрасле глуве особе знаковни језик је природно средство изражавања, упоредиво с изражајним потенцијалом говорног језика и омогућава им когнитивна, комуникативна и креативна искуства. Рана двострука полујезичност глуве деце (познавање знаковног језика и говорног/писаног језика) од непороцењиве је важности за њихов развој. Усвајањем знаковног језика отклањају се проблеми ограниченог примања порука и ограничене комуникације. То је језик који користи мануелне симболе да изрази идеје и концепте. Такође, у себе укључује и прстну азбуку (fingerspeling).

Данас се зна да знаковни језици имају структуру која се по својој сложености може поредити са структуром говорног и писаног језика. У различитим деловима света користе се различити знаковни језици и они међусобно нису разумљиви, иако постоје међународно прихваћени знаци који се користе у многим знаковним језицима. Користе се различити знакови и различита правила за њихово грађење (различит редослед знакова) као и различита стуктура реченице.

Српски знаковни језик (СЗЈ) глувим особама у Србији служи као средство за свакодневну конверзацију, за исказивање жеља и личне воље, за интелектуалне расправе, за изражавање шала, за комбинацију апстрактних изра-

* Овај рад представља део пројекта који се под називом „Стандардизација српског знаковног језика“ реализује у оквиру Министарства рада и социјалне политике.

за, за изражавање личног стила. У Србији постоји висок степен разумевања међу глувим особама у оквиру СЗЈ, иако постоји и могућност регионалних варијација појединих гестова и начина изражавања.

Познато је у лингвистици да начин прикупљања података о неком језику може бити разноврстан. Може се од изворних говора тражити да преведу или сачине исказ који је еквивалентан задатом исказу на другом језику. Овакав поступак елицитацијом има своје предности јер се могу циљано истражити одређене појаве у језику, али је и недостатак у томе што је потребно унапред знати које све појаве постоје да би се за њих поставила одговарајућа питања. Осим тога изворни говорници често настоје да "преводе" реч по реч", те је потребно додатно проверавање таквих појава у флуентном спонтаном говору.

У нашем случају, за почетну стандардизацију језика у погледу граматике, морали смо у овој основној фази , сакупити материјал српског знаковног језика путем елицитације исказа на знаковном језику. Свесни свих проблема и недостатака који такав приступ може да има, ипак смо сматрали, и на основу почетних истраживања других нестандардизованих језика, да је то нужан први корак у настојану да се опише српски знаковни језик. Наши информанти 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).

КЉУЧНЕ РЕЧИ: српски знаковни језик, почетна стандардизација

УВОД

Знаковни (гестовни) језик је природни језички израз глувих лица. 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.

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

За глуву децу и одрасле глуве особе знаковни језик је природно средство изражавања, упоредиво с изражајним потенцијалом говорног језика и омогућава им когнитивна, комуникативна и креативна искуства. Рана двострука полујезичност глуве деце (познавање знаковног језика и говорног/писаног језика) од непороцењиве је важности за њихов развој. Усвајањем знаковног језика отклањају се проблеми ограниченог примања порука и ограничене комуникације. То је језик који користи

мануелне симболе да изрази идеје и концепте. Такође, у себе укључује и прстну азбуку (дактилологију).

Данас се зна да знаковни језици имају структуру која се по својој сложености може поредити са структуром говорног и писаног језика. У различитим деловима света користе се различити знаковни језици и они међусобно нису разумљиви, иако постоје међународно прихваћени знаци који се користе у многим знаковним језицима. Користе се различити знакови и различита правила за њихово грађење (различит редослед знакова) као и различита стуктура реченице.

Српски знаковни језик (СЗЈ) глувим 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 глувим особама у оквиру СЗЈ, иако постоји и могућност регионалних варијација појединих гестова и начина изражавања.

О потреби стандардизације СЗЈ. 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 кругова говорне заједнице, онда такав стандардни језик олакшава међусобну комуникацију. Као што се дешава са српским језиком, где 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 укинути и да ће нужно нестати. Напротив, они ће стално доприносити богаћењу знаковног језика, на свим нивоима, а поготово у погледу вокабулара.

О знаковном језику уопште. 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 неко-

лико 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.

Техника прикупљања материјала. Познато је у лингвистици да начин прикупљања података о неком језику може бити разноврстан. Може се од изворних говора тражити да преведу или сачине исказ који је еквивалентан задатом исказу на другом језику. Овакав поступак елицитацијом има своје предности јер се могу циљано истражити одређене појаве у језику, али је и недостатак у томе што је потребно унапред знати које све појаве постоје да би се за њих поставила одговарајућа питања. Осим тога изворни говорници често настоје да „преводе" реч по реч, те је потребно додатно проверавање таквих појава у флуентном спонтаном говору. Стога, други метод подразумева снимање спонтаних свакодневних разговора или комуникације као додатни корпус језичког материјала. У тако прикупљеном материјалу много лакше се уочавају неке друге појаве у језику, рецимо брзина стварања исказа, фонетске промене попут асимилације, изостављања и сл, затим интонација или немануелни знаци у знаковном језику, итд. Негативна страна је у томе што се у свакодневном разговору често не испољавају све језичке појаве било из ситуационих разлога или зато што се неке језичке појаве чешће јављају у другим говорним регистрима, формалном, административном, стручном, и сл., а неке могу да се уопште не појаве чак ни у веома великом корпусу. (Ово последње важи за писани српски језик, такође). Осим тога, спонтаност је условна, јер уколико саговорници знају да су снимани, такви разговори морају да трају дуже како би саговорници „заборавили" на присуство сниматеља или апарата. Трећи начин је онај који користе многи лингвисти када истражују неки феномен било у матерњем или у другом језику који добро познају, а то је ослањање на сопствену језичку компетенцију. Предност ове технике је што се тако може лако утврдити граматичност и неграматичност неког исказа у датом језику. Али, проблем постоји и овде, јер језичко осећање није увек поуздан критеријум, што се показује у оним случајевима у којима се изворни говорници истог језика не слажу у погледу процене граматичности једног исказа. Осим тога, овакав приступ такође се делимично заснива на „присећању" облика или појава, па је због тога субјективан, и тражи се допуна језичким корпусима претходна два типа. Вероватно је еклектичан приступ, који подразумева различите и разноврсне начи-

не прикупљања језичког материјала најбољи. Наравно, такав приступ је могуће спровести у језицима који су већ, на неки начин, остварили добар део прикупљања различитих типова материјала.

У нашем случају, за почетну стандардизацију језика у погледу граматике, морали смо у овој основној фази , сакупити материјал српског знаковног језика путем елицитације исказа на знаковном језику. Свесни свих проблема и недостатака који такав приступ може да има, ипак смо сматрали, и на основу почетних истраживања других нестандардизованих језика, да је то нужан први корак у настојању да се опише српски знаковни језик. Наши информанти 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, пристију шаке), правац (оријентација) (да ли је длан окренут ка горе, 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.

У почетној стандардизацији СЗЈ није могуће ићи у детаље фонолошке анализе, нити је то потребно.

Могу се издвојити неки облици шаке као основни и то на основу њихове: а) фреквенције, б) чињенице да се међу првима усвајају код деце, ц) јављају се у свим до сада познатим ЗЈ –има, д) пасивна рука има исти облик као активна или заузима једну од основних позиција, е) једна морфема исказана са променом облика мора или почети или се завршити једним од тих облика шаке. Последња два критеријума (д, е) се могу проверити и на нашем „корпусу". За усвајање ЗЈ није сигурно, јер је мало таквих истраживања.

Значењски облици шака

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

Класификаторске морфеме. У АСЛ их има, рецимо, у локативној конструкцији. Рецимо нека постоји Н па се дода класификатор (људ-

ско, животињско, једнодимензионално, дводимензионално, мало и округло, велико и округло). ИПСЛ нема класификаторске морфеме. Нема их ни у индијском ЗЈ. У ИПСЛ постоје облици шаке са „семантичким садржајем": видети = прсти симболизују очи и удаљавају се од очију, ходати= два прста имитирају ноге.

Знаковна семантичка поља

Неки знакови имају сличности у свим елементима, осим у једном.

Антоними: знакови са истим обликом шаке а покретом у супротном правцу. Пример: тужан, радостан, срећан ; ширити се – сужавати се.

Фонологија СЗЈ

Основна знаковна обележја у СЗЈ су:

1.облик шаке,

2.покрет,

3.оријентација,

4.локализација,

5.фацијална експресија.

Епентеза је уметање додатног покрета између два знака - између два знака у реченици. Дечак чита – од првог знака (геста) прави се десном руком додатни покрет за читати. Дечак чита.

Метатеза представља замену места појединих сегмената у знаковној речи, што се јавља и у СЗЈ.

Асимилација је појава да један сегмент знаковне речи добија особине другог (претходног или наредног сегмента знаковне речи). ЈА ВОЛИМ.

Фонолошки положај стабилни се неутрализује између два покрета.

МОРФОЛОГИЈА

Граматикализација знаковних параметара

С обзиром да ЗЈ-и имају визуелни простор међу саговорницима као кључну супстанцу у оквиру које се гради форма неке граматичке функције, односно морфолошки параметри битни за разумевање исказа, формирају се управо у њему, у простору. Глаголски аргументи попут агенса, пацијенса, инструмент, циљ и извор, затим деикса, простор у функцији исказивања времена, аспекти унутарњег структурирања радње, исказују се елементима простора.

Формално се могу разликовати знаци који имају покрет с оријентацијом и они који су само покрет. Знаци покрети су они код којих је могуће одредити почетни и завршни положај. Стабилни знакови су они чије значење не зависи од покрета него положаја који рука заузима у простору. Знаци покрети су нпр. УЗЕТИ, ДАТИ, ПОСЛАТИ, ГЛЕДАТИ, и сл. Такви глаголи могу имати различите правце кретања, али не било где у простору. Напротив, правилност се јасно огледа у првој врсти граматикализације коју ћемо навести, а то је граматикализација референцијалне тачке, односно позиције.

Референцијалне позиције . Граматички релевантне тачке у простору које означавају почетни и завршни положај, можемо назвати локацијом, односно позицијом. На пример: ЈА ДУГУЈЕ ТИ, ТИ ДУГУЈЕ ЈА, ОН ДУГУЈЕ ТИ, садрже глагол који је по свему исти осим по томе што је покрет у првом случају усмерен од говорника ка саговорнику, у другом обрнуто, од саговорника ка говорнику, у трећем од позиције са стране испред говорника ка саговорнику. Понекад се промени и оријентација шаке, као што је случај са глаголом ГРДИТИ, ДАТИ и сл. За разлику од овако оријентисаних знака покрета, други знаци који су такође покрети имају више слободе у усмерености. Они мењају локације на којима се изводи покрет. Ови глаголи користе локацију да представе тродимензионални простор али облик шаке није толико битан - БАЦИТИ, СТАВИТИ. У зависности од тога где је нешто бачено мења се правац - ако је у вис, покрет руке је на горе, ако је на под, покрет руке на доле. Ставити на под, на полицу, на орман, на под, испод стола. Формално, постоји одређени систем перспективе простора који може да се раздели на неколико нивоа: висок, средњи, низак. Неки глаголи су обележени перспективом и битно је на ком нивоу се покрет изводи.

Референцијална позиција може бити и дискурсно условљена. На пример, уколико је претходни контекст попут следећег: „Јуче идем и видим коња, а поред њега крава. Изненада (КОЊ) ШУТНЕ (КРАВА); није чак нужно поновити референте, глагол може да се покаже од референцијалне позиције где је означен коњ ка референцијалној позицији на којој је означен други референт, крава.

Сличан пример пружа и глагол ДОНЕСИ КЊИГУ. Ако је претходним контекстом утврђено да се књига налази на столу покрет ће бити уобичајене висине испред тела говорника. Али ако претходно речено да је на полици, покрет за ДОНЕСИ ће се исказати на вишем нивоу у простору.

Глаголски (темпорални) аспект

Глаголско време као флективна морфолошка граматичка категорија каква постоји у српском језику не постоји у СЗЈ језику, што наравно не значи да се хронолошко време не може изразити у СЗЈ. (О начинима изражавања времена касније у одељку о Глаголима)

Аспекатски вид односи се не на време дешавања радње у односу на говорну ситуацију, већ на интерну структуру радње: да ли она траје дуго или кратко, да ли се понавља, која фаза је истакнута: почетна, завршна итд. У српском језику она се испољава пре свега кроз лексичке низове попут: *певати, запевати, отпевати, распевати,* ..., а таква морфолошка аспекатска разноликост се на различите начине преклапа са могућношћу остваривања глаголских времена у српском језику.

У знаковним језицима се уочавају пре свега овакви аспекатски феномени, а они се јављају и у СЗЈ-у. Навешћемо оне који су се појавили и у нашем узорку реченица:

Инцептивни и перфективни аспект. Као што у српском језику постоји могућност да се означи почетак и окончање радње, нашли смо примере да се и у СЗЈ то може урадити. На пример реченица: ЈА ЧИТА КЊИГА садржи глагол ЧИТА који се означава спојеним отвореним шакама са длановима на горе окренутим. Знак за *књига* је сличан само што садржи два - три покрета „отварања" књиге. За означавање свршености: ПРОЧИТА (књигу) статични знак за ЧИТА би се продужио у полукружни покрет унапред од тела у простор испред тела. Слично томе могли би се разликовати глаголи ГРАДИ и САГРАДИ (кућа). Они су слични по свему осим што се код *гради* знак формира са истим покретом двеју шака без покрета у простору, али се код САГРАДИ тај покрет понови још два пута уз покретање руку на горе. У случају глагола СЕЧЕ и ПОСЕЧЕ (хлеб/дрво) „несвршени" се разликује по томе што се кратки покрети понављају, а код свршеног се исти тај покрет само једном јави, али дужи и интензивнији. Немају сви глаголи могућности да изразе свршеност, но аспект није ни у другим језицима свеобухватна категорија која се односи на све глаголе (можемо се рецимо „распевати" у српском али се не можемо „распавати" на српском језику).

Почетак радње, или евентуална заустављеност радње у средини њеног трајања нисмо успели да нађемо у овом виду као морфолошку промену знака, али се користи глагол ПОЧНЕ уз друге глаголе како би се лексички изразило то значење: ПОЧНЕ ПЕВА би се према томе могло превести са „запевати" на српском. Исто тако, постоји могућност у СЗЈ да се свршеност радње означи лексички: ГОТОВО је знаковна реч која

може да се употреби у реченици ГОТОВО ЈА БЕОГРАД _ Стигли смо у Београд.

Дистрибутивни аспект. Уколико се неки знак понови више пута и то најчешће на више места у простору испред говорника без других промена, онда такав глагол може имати дистрибутивно значење. Наравно, значење самог глагола условљава могућност дистрибутивног аспекта. На пример, глаголи - знаци ПУЦАТИ може да се разликује у зависности од тога да ли је само на једно место пуцано или је на више места (мета) пуцано, па се у овом другом случају понови исти покрет на разним релевантним местима. Слично томе САДИТИ може да се разликује у зависности од тога да ли је неко „садио" цвеће на једном месту, или је то чинио дуж целе баште Такав дистрибутивни аспект могу имати и други глаголи: ДАТИ, УЗИМАТИ, УДАРИТИ, ПРОБАТИ и сл. Међутим, овај параметар знака понављања на разним местима у неким контекстима може да се протумачи и као множина, а не само у дистрибутивном смислу.

На такву могућност могу да наведу примери попут ОН ПОТПИШЕ и ОН САКУПИ ПОТПИСЕ, где је знак за ПОТПИШЕ исти као за ПОТПИС, осим што се овај други означава вишекратним понављањем истог знака у наведеној реченици.

Поред тога, могуће је више параметара симултано употребити на истом глаголу. На пример, усмереност ка референцијалној позицији може да се комбинује са дистрибутивним аспектом у покрету који означава реченице: ЈА ГЛЕДАМ СВЕ до ЈА СВИ ГЛЕДАЈУ (Мене сви гледају), где се покрет за гледати, иначе формиран са два прста, сада због спајања са *сви* може променити у облик са свим прстима раширеним који се усмеравају ка говорнику.

У неким знаковним језицима, попут америчког знаковног језика говори се о **класификаторским предикатима**, односно глаголима код којих облик шаке има класификаторску функцију и означава да ли је у питању цео ентитет, какве је површине, дубине и ширине, да ли је у питању инструмент који се користи, и сл. Сматра се и да облици класификаторских морфема (облици шаке) имају иконичку вредност за саговорника. Системску распрострањеност таквих, класификаторских морфема нисмо уочили у СЗЈ-у. Уместо тога можемо говорити о референцијалном простирању неких знакова на следећу реченицу. Навешћемо пример: ДОНЕСЕ ЈА ЧАША И ДОНЕСЕ ТАМО – Донеси ми чашу и однеси је тамо, део знака за „чаша" (заобљена, полуотворена шака у усправном положају) може да се суперпонира на знак за „однеси". Да би се такав и слични случајеви сврстали у праву граматикализацију морали би се у формалном обличком смислу јављати систематичније

на некој групи глагола у СЗЈ. Овако можемо да претпоставимо да се референцијална ознака простире и „важи" у даљем дискурсу све док се не успостави нека нова, друга референтна вредност од важности за наставак комуникације.

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 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 редупликован.ФАРБА је иста као ФАРБАТИ.

Суфиксација

У СЗЈ јавља се, као и у другим знаковним језицима, 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 *висибаба, кишобран, трчибаба*. У српском знаковном језику такође је веома чест процес композиције, да се два знаковне речи комбинују у нову. Међутим, правила СЗЈ условљавају следеће промене: комбинација значења двеју речи може да се промени у ново значење које није исто као та комбинација. МАЈКА +ОТАЦ = РОДИТЕЉИ, ОСТАВКА НАПУСТИТИ+ПАПИР. По аналогији са природним незнаковним језицима сматра се да би сложенице требало да имају неке од следећих особина: темпорално сажимање, обично први знак (реч) постаје краћи и мање је наглашен, тако да цела сложеница траје колико и појединачни знак.; понављање покрета или део покрета се брише; јављају се и случајеви брисања и асимилације облика шаке и локације; шака која није доминантна служи као место артикулације доминантне шаке; први део сложенице је арикулисан на вишем нивоу од другог дела.

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

Богаћење речника – Лексикализација

Спеловање прстима је резултат контакта са српским језиком. Прстна азбука или дактилолошко спеловање се користи у одређеним ситуацијама, нарочито када су у питању имена. Пример: Снежана, Весна, Дарко, Горан ...

Име особе, земље, града може се дати и са једним до два облика шаке, а да се уствари чак и не зна да је то почетно било спеловање.

Нове речи настају и позајмицом из других знаковних језика.

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 формална (обличка) обележја такве граматичке поделе. Чини се да посебна разлика постоји између флективних језика, попут српског и латинског, у коме морфолошка промена по падежима, лицима, временима и сл. омогућава, бар на први поглед, у великом броју случајева лако разлучивање шта је именица а шта глагол. У другим језицима, кинеском, тај и сл. где је морфолошка структура слабо развијена тврдња о врстама речи почива на синтаксичким, дистрибуционим критеријима. Чак и у језику познатом као што је енглески врло мало има морфолошких одлика којима се рецимо именица *love* разликује од глагола *love* (I love them, My love for them). Код других језика дистинскције се још мање могу уочити. Отуда није необично што СЗЈ као и други ЗЈ-и спадају у категорију језика без значајних морфолошких обележја. Поређење СЈ и СЗЈ у том погледу је лингвистички непотребно, али је у практичном смислу можда потребно с обзиром да се та два језика налазе у непосредном контакту, те се и разлике између ова два језика могу на овај начин назначити.

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

Због тога неки аутори сматрају да можда и не треба полазити од класичне, традиционалне поделе на врсте речи, поготово што се језици у великој мери разликују међусобно у том погледу. Ми ћемо ипак користити неке од ових термина за врсте (класе) речи у наредном одељку и одредити на који начин можемо уопште говорити о њима у СЗЈ и шта се под тим називима подразумева.

ИМЕНИЦЕ

У СЗЈ именице означавају имена људи, географских појмова(властите) , ствари (заједничке – брат, сестра, дан, ноћ, хаљина, пут...), материје (градивне- чај, вода, млеко...), недељивих скупова (збирне –воће, поврће, цвеће) и апстрактних појмова (апстрактне – проблем, срећа, помоћ, време, болест, живот, тишина...). Властите именице се спелују, а заједничке, градивне, збирне и апстрактне су знаковне речи за које постоје гестови. Ова одредба и подела на подврсте почива искључиво на семантичком критеријуму.

Пошто у СЗЈ именце немају морфему за множину, више од једног појма се исказује лексички, односно уместо граматичке категорије броја употребљава се знаковна реч која именује прилог за количину (МНОГО ДЕЧАК). У знаковним речима за именице нема ни посебних падежних облика. Док рекција глагола (појава да се глагол у српском језику допуњава именицом у неком од зависних падежа) проистиче из значења самог глагола, а значење глагола сигнализира допуну, у СЗЈ глаголска реч – знак има допуну-именицу само у основном облику.

Са становишта дистрибуције именице могу да се комбинују са детерминатором и са придевима. ЛЕП ДЕВОЈКА, ТО ДЕВОЈКА

Примарне функције именица у СЗЈ су функција субјекта (ДРВО високо...), предикатива (Мој сестра СТУДЕНТ) , објекта (Нема БРАТ...). И у СЗЈ именице могу бити и у функцији именичких и прилошких одредби (Ставила сам наочаре СУНЦЕ нова ФУТРОЛА).

ГЛАГОЛИ

И 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. Док у српском језику. постоје морфолошка обележја која чине јасну дистинкцију између глагола и осталих речи (глаголско време, модус, аспект и сл.) у СЗЈ не може се рећи да сви глаголи подлежу некој морфолошкој особини. Наиме, за исказивање неке радње, процеса или стања употребљава се једна знаковна реч. За ту знаковну реч можемо рећи, врло условно, да 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, што је више последица традиције у превођењу него стварне компатибилности са презентом. Код појединих група глагола могу се јавити неке „морфолошке одлике" (итеративност, прогресија, види горе под Граматикализација) али оне не обухватају највећи део знаковних речи које означавају радње, те их не можемо реално уврстити у морфолошке ознаке глагола.

Овремењеност предиката је једна од традиционалних одлика глагола, позната још од старогрчких граматичара. У СЗЈ време се може исказати прилозима попут ЈУЧЕ, ПРЕ, СУТРА 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.

Поред ових језичких средстава, важна је и употреба глагола БИТИ који у СЗЈ означава „не-презент" Тако у примеру: ЗАЈЕДНО БИТИ ПЛАНИНА – *Били смо заједно на планини.* Једина ознака да се ради о прошлости је БИТИ. Сличан је и следећи пример где први прилог ПРВО не може да означи време у односу на ситуацију говора, те је опет потребна ознака БИТИ: ПРВО БИТИ СУБОТИЦА ПОСЛЕ ИДЕ НОВИ САД - *Они су били прво у Суботици, па су отишли у Нови Сад.* Поред употребе за означавање прошлости може да се употреби за будућност: САДА ТИ БИТИ МОЈ ГОСТ – *Сада ћете ви бити моји гости*, за прошлост у реченици ДАНАС БИТИ СВЕ: КИША, СУНЦЕ, ВЕТАР – *Данас је падала киша, сијало сунце и дувао ветар*., где је очито да ДАНАС не указује на прошлост, па је потребна додатна ознака. Поред прошлости и будућности, БИТИ се употребљава и за могуће, пожељне а тренутно не постојеће радње и стања: КАД БИТИ ОДЕ ОДМОР... – *Кад будем отишао на море...*, БИТИ ХРАБАР – *Буди храбар*.

Ова реч БИТИ не употребљава се као копулативни глагол. Ако се пореде српски стандардни и СЗЈ онда се јасно уочава да не постоје копу-

лативни глаголи (*јесам, бити*), који учествују у формирању копулативног предиката, именског и прилошког, као што у руском и у неким другим језицима такође не постоје. Стога можемо закључити да је БИТИ пре лексичка ознака не-презента него прави копулативни глагол.

Постоје и модални и фазни непотпуни глаголи: ХТЕТИ, МОЋИ, СМЕТИ који означавају говорников став према радњи која се исказује посебном знаковном речју. На пример: ТРЕБА ИДЕ. (*Треба да идем*). Фазни глаголи именују фазу радње који се исказује знаковном речју за поптуни глагол. ПОЧЕ ПИШЕ.

Мора се и овде истаћи да ПРЕДИКАТИ могу бити именичке, придевске и глаголске речи. На пример ПРО.3 ИГРАТИ, где глагол ИГРАТИ приписује субјекту ситуацију, Или на пример. ПРО.3 ДОКТОР именица идентификује субјекат. КУЋА ВЕЛИКО придевска реч приписује особину субјекту.

Поред ових обележја и типова глагола важно је још једном напоменути да поједине групе глагола могу имати аспекатски вид, али се он више испољава као граматичка категорија него као универзално обележје свих глагола, те смо о глаголу говорили претходно у одељку о Граматикализацији.

ПРИДЕВИ

Придеви обично означавају особине ентитета. СЗЈ има знакове којима се означавају особине. На пример укусан, леп, љубазан, млад, добар болестан. Придеви у природним људским језицима нису увек јасно разграничени од глагола, односно у неким језицима је разлика веома уочљива у неким мање. Међутим преклапања постоје између ове две категорије чак и у језицима попут српског (нпр. *висећи* као глаголски прилог и *висећа* кухиња као придев, и цела категорија глаголских придева, нпр. *утучен човек*). У појединим језицима глаголско време није резервисано само за глаголе већ се јавља и код придева (јапански). Осим тога, није могуће ни све придеве одредити у српском помоћу морфолошке особине компарације (житни, сестрин и сл. не могу да се пореде).

Разграничавање придева у СЗЈ може условно, и такође само за поједине групе придева, где семантички има сврхе уопште нешто степеновати или градирати, имати неку врсту компарације. Знаковне речи за описне придеве могу да имају три степена - позитив, компаратив и супералтив, На пример.

ДОБАР, БОЉЕ и ВИШЕ БОЉЕ.

ВИСОКО, ЈОШ ВИСОКО, ВИШЕ ВИСОКО.

Основна функција придева је атрибутска или предикативна (атрибутска - Има ЛЕП хаљина, Воли једе ПУЊЕН паприка; предикатска – Болест НАСЛЕДАН)

ПРИЛОЗИ

Прилози (адверби) означавају место, време, узрок вршења радње, и тада се везују 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...).

Прилози и у српском језику, као и у другим језицима, нису увек јасно разграничени од придева. Наиме, сваки описни придев у функцији прилошке одредбе може се сматрати прилогом (нпр. лепо дете лепо пише, ...)

Поред тога што се овакви прилози по потреби могу степеновати, налазимо и примере граматикализације интензитета која се остварује у примеру: МОЈ БРАТ ДУГО ДУГО СТУДИРА где се знак за „дуго" понавља и од хоризонталног покрета постаје „валовит" покрет праћен и нешто изразитијом фацијалном експресијом.

ДЕИКТИЧКЕ РЕЧИ

Иако је појам деиксе шири од деиктичких речи, те се сматра да и граматички облици и дискурзивне форме могу имати деиктичко значење, а може се претпоставити да у визуелном медијуму може имати и већи значај, овде ћемо се задржати само на деиктичким речима, пошто се бавимо врстама речи. Деиктичко значење се односи на сваку шему која указује на однос према „ја, овде, сада", и не може се објаснити без позивања на говорну ситуацију. Стога је то појава која је на граници семантике и прагматике.

ЛИЧНЕ ЗАМЕНИЦЕ

Заменице имају основно деиктичко значење, личне деиксе, и на кога се односе заменице зна се на основу претходно реченог или је то јасно из комунитаивне ситуације. Рецимо, знак за ОН(ОНА; ОНО) је ОН у СЗЈ (ПРО.3) и нема обележја за род. Ако има потребе да се пол особе искаже дода се знак за пол (ЖЕНСКО, МУШКО). Нема битне разлике

између другог и трећег лица у погледу облика шаке и покрета, али се у случају ПРО.2 усмерава покрет као саговорнику, а у случају ПРО.3 усмерава се ван правца саговорника.

Множина ових заменица се може исказати комбинацијом са знаковном речју СВИ, али то није код свих говорника прихваћено, нити је обавезно, поготово ако контекст довољно указује на то да ли се заменица односи само на једно или на више лица. Заменице могу да се комбинују са детерминаторима, тј. бројевима. ПРО.1, ПРО.2, ПРО.3, МИ-ДВА, ОНИ_ТРИ.... Двоје, троје, четворо, петоро постоји, а више од тога не постоји као један израз, већ се може изразити описно.

ПОСЕСИВНЕ (ПРИСВОЈНЕ) ЗАМЕНИЦЕ

У СЗЈ се најчешће користе посесивне заменице МОЈ, ТВОЈ, ЊЕГОВ, и оне се употребљавају у том облику и за значење множине. С обзиром да је њихово значење комбинација деиксе и посесије јасно је да контекст у највећем броју случајева јасно указују на то да ли се ради о припадању једног или више ентитета једној или више особа, како у случају првог и другог лица (ситуациони контекст и/или претходни дискурс), тако и када је у питању треће лице (претходни дискурс), те се, чини се, ретко јавља потреба за посебним исказивањем додатних информација.

ДЕМОНСТРАТИВИ

У нашем језичком корпусу СЗЈ јавља се искључиво демонстратив ТО и то најчешће у функцији детерминатора, на пример у реченици: КУПИ ЦИПЕЛА ТО ПРОДАВНИЦА – *Купила сам ципеле у тој продавници,* или самостално као С; О, на пример: ЈА ХОЋЕ ТО РАДИ – *Са задовољством ћу то урадити.*

ПРЕДЛОЗИ

У српском стандардном језику предлози су врло фреквентна врста речи јер, поред падежног наставка, прецизирају значења зависних падежа. Многи предлози су по пореклу прилози а разграничење је само дистрибутивног карактера. (У <u>испред куће</u> испред је предлог, а у <u>чекај испред</u> је прилог.) Слично је и у другим језицима, те између лингвиста не постоји увек сагласност у погледу сврставања ових речи у једну кла-

су. У нашем корпусу реченица СЗЈ јављају се само два предлога У и НА. Нпр. У ДВОРИШТЕ.... Важно је истаћи да се предлози нужно не употребљавају, иако се могу употребити, уколико је семантички јасно какви односи постоје између двеју именица (именичких синтагми). Рецимо у реченици СТАВИ КЊИГА СТО, јасно је да је уобичајена ситуација да се књига ставља на сто а не сто на књигу.

1.Колико остане пут. Колико дана ћеш бити на путу?

*2.Путује спорт такмичење.*Путујем на спортско такмичење.

*3.Школа Земун.*Школа се налази у Земуну.

Међутим, уколико постоји могућност неспоразума, као у следећем примеру, да се зна шта је на чему, СТАВИ КЊИГА СТО; ПИСМО У КЊИГА - Стави књигу на сто, а писмо у књигу, вероватнија је варијанта да ће се употребити предлози, пошто однос *писма* и *књиге* може бити означен и предлогом НА и предлогом У. Оно што обавезно, судећи по нашем узорку реченица, јесте да предлог мора да претходи одговарајућој именици, односно именичкој синтагми, те са њом твори препозициону синтагму.

ВЕЗНИЦИ

Везници нису бројни у СЗЈ. У везнике можемо убројати: АЛИ, ИЛИ, И, РАЗЛОГ. На пример: ИДЕ МАЈКА И ЋЕРКА. У случају да се не употреби знак за И, већ ИДЕ МАЈКА ЋЕРКА, то би се могло протумачити као „Мајка иде код ћерке".

СИНТАКСА

ПРОСТЕ РЕЧЕНИЦЕ

У лингвистици постоје многе дефиниције реченице, од традиционалне да је реченица „комплетна изражена мисао" до формалних дефинција да је „реченица скуп граматички повезаних речи са једном предикацијом". У знаковним језицима уопште није лако утврдити границе реченица, поготово у флуентном говору, где су евентуалне паузе, или јасне промене положаја тела и сл. веома тешко уочљиве. У другим природним језицима, поготово тамо где постоји писани језик, као што је случај са српским језиком, говорници науче у школи правила о великом слову и тачки, те стога имају утисак да се језик увек испољава у низовима реченица. Међутим, проучаваоци спонтаног говорног језика знају да и у говорном не-знаковном језику врло често није јасно где

почиње а где завршава нека реченица, да нису сви искази једнаки граматичком појму реченице, те да је некада боље говорити о интонационим целинама, или прагматички, смисаоно и контекстуално одређеним исказима. Отуда се и у изучавању знаковног језика боље придржавати овог последњег приступа, да су реченице смисаоно и контекстуално одређене, поготово с обзиром да „писање" знаковног језика, односно његова транскрипција још увек није решен проблем у лингвистици.

РЕД РЕЧИ

Основни показатељи синтаксичке структуре у природним људским језицима света су морфолошка обележја (нпр. падешки облици), ред речи или граматичке речи. Пошто је јасно да не постоји флексија у СЗЈ, за очекивати је да ред речи буде кључни елемент синтаксичке структуре. Тако на пример у енглеском, француском језику (и у српском уобичајени, најчешћи редослед) основни редослед је СП(Г)О. Могуће су и друге варијанте у другим језицима, нпр. постоје језици којима је основни СОП(Г), али и у тим језицима постоје реченице са редоследом СП(Г)О. У СЗЈ чини се да је редослед слободнији него у овим језицима те налазимо следеће редослед за реченицу која у преводу гласи *Мама је имала судар*:

1.МАМА ПРЕ БИТИ СУДАР
2.ПРЕ БИТИ МАМА СУДАР
3.БИТИ ПРЕ МАМА СУДАР
4.СУДАР ПРЕ БИТИ МАМА

У овом примеру реченице која се семантички састоји из особе која је доживела судар, радње означене именицом и ознаке за време јасно је значење које би у српском било структурирано као субјект, глагол и објекат. Међутим, у случају када значење не може јасно извести из значења лексема говорник се мора придржавати уобичајеног редоследа:

1.МАМА УДАРИ ЋЕРКА
2.МАМА ЋЕРКА УДАРИ или не може да се промени у:
3.ЋЕРКА УДАРИ МАМА или
4.ЋЕРКА МАМА УДАРИ

јер трећа и четврта реченица мењају значења па је ћерка агенс а мајка „трпилац". Значи, у случајевима двосмислености редослед је обавезујући.

Навешћемо и пример за ДАТИ у реченици чији превод гласи: *Мама је дала поклон ћерки*:

1.МАМА ЋЕРКА ПОКЛОН

2.МАМА ПОКЛОН ЋЕРКА
3.ПОКЛОН МАМА ЋЕРКА

За разлику од те реченице реченица *Ћерка је дала поклон мајци*, може да гласи:

1.ЋЕРКА МАМА ПОКЛОН
2.ЋЕРКА ПОКЛОН МАМА
3.ПОКЛОН ЋЕРКА МАМА

Значи, у случајевима када је разграничење улога које глаголске допуне имају мора се пратити редослед СО, док је место предиката релативно слободно.

Обавезност редоследа се испољава и у другим случајевима када структура има елементе хомонимије (вишесмислености). На пример, пошто и именица и глагол често имају исти знаковни облик, онда одређени знакови, попут детерминатора и прилога могу да сигнализирају да ли се ради о именици или глаголу. Нпр. реченица *Мама је певала Цецину песму*, може да се искаже једноставно као

МАМА ПЕВА ЦЕЦА ПЕВА, односно МАМА ПЕСМА ЦЕЦА ПЕСМА Ако би се додао прилог ЈУЧЕ он може да буде на свим позицијама осим испред именице и иза одредбене речи (атрибута), јер би то одмах променило значење ПЕВА (ПЕСМА) у глаголско значење. Такође у случају потребе јасноће могуће је додати ЊЕГОВ као ознака посесива уз ЦЕЦА.

СТРУКТУРА ПРОСТЕ РЕЧЕНИЦЕ

Канонички облици просте реченице се установљују у зависности од типа значења и формалних обележја условљених тим типом глагола. У различитим гараматикама постоји различите класификације, али све познају следеће типове реченица: $СВ_{интр}$, $СВ_{тр}$ О, $СВ_{дитр}$ ДО, ИО, С(В)Ц. Ознаке С – субјекат, В – глагол, О – објекат, интр. – интранзиивни, тр.-транзитивни, ДО - директни објекат, ИО – индиректни објекат, Ц – предикативна допуна (*complement*) су међународно усвојени симболи у лингвистици те их и ми овде користимо. Основна разлика између глагола је у томе какву допуну и колико допуна захтевају.

$СВ_{интр}$ реченице (са интранзитивним глаголом). Интранзитивни глаголи захтевају само једну допуну, субјекатску. Постоји тенденција, чини се, да у реченицама иде прво учесник радње, а затим радња која подразумева тог једног учесника, У традиционалним терминима СВ. Таквих примера смо имали (1, 2,), али и са обрнутим редоследом, ВС (3,4):

1.Ја иде аеродром. Идем на аеродром.

2.Мој баба живи село. – Моја баба живи на селу.

3.Бити пада снег.- Изгледа да ће да *пада* снег.

4.Дође мој пријатељ. Дошао је мој пријатељ.

У многим примерима смо налазили изостављене субјекте, нарочито у случајевима када је прво лице у питању:

5.Путује спорт такмичење. Путујем на спортско такмичење.

6.Сутра иде утакмица. Сутра идем на утакмицу.

СП$_{тр}$О реченице (са транзитивним глаголима) углавном имају редослед СПО. Међутим, навели смо већ примере који показују до могу постојати одступања, те да редослед може бити и ОВС, ОСВ (у одељку о реду речи), осим у случајевима када би тај редослед због лексичког значења глаголских аргумената био вишесмислен. Типични примери СПО реченица би били:

1.Ја воли једе поморанџа. Волим да једем поморанџе.

2.Дуго време учи гест. Дуго времена учим знаковни језик.

3.Купи ципеле то продавница. Купила сам ципеле у тој продавници.

У случају код глагола који јасно носе информацију о субјекту-говорнику и објекту-саговорнику заменица може бити изостављена, нарочито првог лица.

1.Много воли животиње Много волим животиње.

2.Има мали пас Имам малог пса.

У неким случајевима разлог изостављања није прагматички, већ се ПРО1 јавља у претходном делу исказа:

*3. Ја треба иде фризер.*Требало би да одем код фризера.

Изостављање код глагола покрета смо већ описали у претходном одељку.

С(П)Ц реченице (са допуном, комплементом) се јављају у СЗЈ искључиво без било каквог копулативног глагола, са допунама који су синтаксички придевске, адвербијалне, именске синтагме.

4.ДРВО ВИСОК. (може и ВИСОК ДРВО). Дрво је високо.

5.ОН НАЈБОЉИ ПРИЈАТЕЉ. Она ми је најбољи пријатељ.

6.БИБЛИОТЕКА БЛИЗУ СЕМАФОР. Библиотека је код семафора.

7.НЕ ЗНА ГДЕ ТО. Не знам где је то.

8.ЖАО (или ЖАО ЈА) Жао ми је.

9.СТАНИЦА МИЛИЦИЈА ДРУГА УЛИЦА. Станица милиције је у другој улици.

У случајевима када се јавља лексема БИТИ, она има функцију означавања не-презента, значи ознаку глаголског времена, слично као у

руском језику који се најчешће наводи као пример језика који глагол *бити* употребљава за означавење не-презента, (о овим и сличним примерима говорили смо напред, у одељку о Граматикализацији.):

ПРЕКЈУЧЕ БИТИ ПИЈАЦА. Прекјуче сам била на пијаци.
ЗАЈЕДНО БИТИ ПЛАНИНА.Били смо заједно на планини.
САДА ТИ БИТИ МОЈ ГОСТ.Сада ћете ви бити моји гости.
КАД БИТИ СВАДБА. Када ће бити венчање?
БИТИ ХРАБАР. Буди храбар.
БИТИ ПАДА СНЕГ. Изгледа да ће да пада снег.

ОСНОВНИ РЕЧЕНИЧНИ ТИПОВИ

По својој комуникативној функцији реченице се обично деле на тврдње, питања и наредбе, односно могу имати формалне одлике декларативних, интерогативних и императивних реченица које у великој мери, али не увек, корелирају са комуникативном функцијом. На пример, и у српском језику могуће је декларативну реченицу употребити као питања уз помоћ прозодије, или чак израза лица, а интерогативну реченицу употребити као блажу форму наредбе. У формалном погледу, као и у другим знаковним језицима, у СЗЈ се може говорити о питањима, наредбама за разлику од тврдњи.

Код питања, разликују се углавном два типа: са упитом речју или да/не питања. Упитне речи: КО (КОЈИ); КАД; КОЛИКО; КАКО; РАЗЛОГ, као и остатак реченице углавном су праћени благим немануелним експресијама лица, али нису обавезни.

1..Кад Ускрс. Када је Ускрс?
2.Шта (има) ново. Шта има ново?
3.Где позориште? Где је позориште?
4.Како име. Како се зовеш?
*5.Колико дан важи карта.*Колико дана важи карта?
6.Ко сад месец. Који је сада месец?
7.Ко данас дан. Који је данас дан?
8.Шта узме чисти снег испред твој кућа. Чиме ћете чистити снег испред ваше куће?
9.Разлог они љут. Због чега су се они наљутили?

За разлику од питања са упитном речју, да/не питања могу бити формирана или помоћу упитне речи ДА ЛИ у облику исцртаног упитника кажипрстом на почетку питања, или имају пратећи израз лица истурене браде и подигнутих обрва, широм отворених очију, или је могућа комбинација и лексичког и прозодијског средства. Исто тако,

могуће је да немануелна експресија, поготово ако је то јасно из контекста, може да се употреби.

НЕГАЦИЈА

У СЗЈ постоји употреба негације, било да је једном или више пута изражена у оквиру исте реченице

НАРЕДБЕ

У СЗЈ постоје јасно исказане наредбе које се често појачавају изразом лица.

СЕМАНТИКА ЗНАКОВНИХ РЕЧИ

Уобичајено је у лингвистици да се посебно говори о значењу речи и о значењу реченице или дискурса. Иако је та подела условна, пре свега ради лакшег представљања различитих семантичких појава, ње ћемо се и ми придржавати.

Два појма говоре о односу сличности и разлике у значењу у односу на исти облик: полисемија и хомонимија. **Полисемија** или вишезначност је врло раширена појава, а најчешће речи су често и веома полисемичне. Та полисемичност се често у комуникацији не примећује, јер контекст указује јасно на неко од тих значења. **Хомонимија** је слична полисемији по томе што један исти облик, знак, има различита значења. Међутим, док су значења код полисемија јасно међусобно повезана, у хомонимији су она сасвим различита говорнику.

Као и у другим природним језицима многе знаковне речи могу бити вишезначне: тако исти знак означава: РОДИТЕЉ; (НАЦИЈА; ОТАЦ; НАРОД); ВАТРА, (УПАЛА, ПОЖАР); ОДМОР (РАСПУСТ; ПЕНЗИЈА). Током времена значење једног знака речи може да се шири или сужава, рецимо ако настане још нека нова реч са сличним значењем онда се првој сужава значењско поље. Но то се проучава у оквиру историјског приступа језику, што ми нећемо чинити овде. Две лексеме потпуно истог значење је тешко наћи у природном језику, пошто се сматра да је то супротно принципу језичке економије, али је зато увек могуће говорити о сличном значењу. Две лексеме у СЗЈ могу имати исто значење у основи али се разликовати нпр. 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.

Између лексема постоје односи које називамо антонимија и хипонимију, такође битни за организацију лексикона једног језика.

Хипонимија је однос између двеју или више лексема од којих једна има општије а друга специфичније значење, и то тако да је значење уже укључено у значење општије лексеме. Језици се често разликују по начину хијерархизације одређених значења. Оно што је у српском *зет, снаја, свекрва*, не може се него описно сврстати у родбински однос настао женидбом или удајом, док се у енглеском за све њих може рећи *ин-лаwс*. Тако се и СЗЈ језик може разликовати од српског језика: У СЗЈ постоји један знак за МАЛИНА (КУПИНА; ЈАГОДА), у енглеском такође се могу означити све те појединачне врсте једним надређеним појмом (*берриес*), док у српском немамо надређени појам. С друге стране СЗЈ има посебне знаке за „ударити мотком" и „ударити" док ми немамо посебну реч за „ударити мотком". У СЗЈ се може на два начина исказати ПЛАТИ зависно да ли се ради о уобичајеном плаћању, рецимо на каси, или на мом одлучном захтеву да ја платим, тако да се два различта знака у СЗЈ морају прилично описно представити у српском језику. Овакве међујезичке разлике заправо илуструје специфичност у организацији лексикона, иако је хипонимијски однос примаран за укупну организацију лексикона уопште.

Антонимија означава лексеме са супротним значењем. Основна подела је на градабилне и неградабилне антониме. Градабилни су они који се могу градирати, степеновати . Степеновање се може остварити на више начина: граматички (паметан, паметнији, најпаметнији), посебним творбеним поступцима (велик, превелик, повелик), лексичким средствима (велики, веома велики, велики до неба). Неградабилни у свом основном значењу не могу да се степенују (жив-мртав). Градабилност, међутим, може да се оствари не само на придевима већ и другим лексемама, нпр. именице типа брдо, планина, кућица, кућерина. Како било, језици се међусобно разликују према томе на који начин ће исказати супротност (префиксацијом: опрезан – неопрезан, различитим лексемама: добар – лош). Видели смо да се у српском знаковном језику такође неки придеви (а они највише исполајавају антонимност) могу градирати. Према томе и у СЗЈ можемо говорити о постојању истих типова антонима: градабилних и неградабилних.

Метафоризација. Познато је да се процесом метафоризације – употребом једне лексеме да се њоме означе, у секундарном значењу, појаве које су по нечему сличне основном значењу те лексеме. (Нпр. *отац породице, отац физике*). Оријентационе метафоре почивају на про-

сторним значењима, те тако за негативне емоције најчешће се везује значење «доле», за позитивне «горе». У СЗЈ, као и у другим језицима ово се испољава кроз однос ТУГА – РАДОСТ и сл. Многи апстрактни појмови настају процесом метафоризације.

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 комуникацији на српском, енглеском и било ком другом језику може доћи не само због вишесмислености речи, већ и због вишесмислености или хомонимичности конструкција (синтагми, реченица и сл.). Но, ти су неспоразми изузетно ретки, зато што постоји ситуациони оквир, заједничко знање о свету које делимо са саговорницима. Тако, на пример, ако кажемо на српском: *жена и човек у белом мантилу* „знаћемо" да је само човек у белом мантилу, а не и жена, јер знамо да у нашем свету није баш уобичајено да се једна жена и један човек нађу у једном истом мантилу – мада синтаксичка конструкција допушта и такво тумачење.

Оваквим питањима, употребом језика у контексту бави се лингвистичка прагматика. СЗЈ такође показује, чак и у оквирима релативно кратких реченица које су биле наш узорак, да такође почива на прагматичким принципима. То показују претходно наведени примери успостављања референцијланих позиција и анафоричког коришћења простора, деиктичко урођавање исказа у простору и времену, елементи дискурзивног функционисања неких језичких елемената, итд. Иако наш корпус не садржи примере из дискурса на СЗЈ, многе реченице заправо подразумевају типичне исказе које би наши информанти исказали у разговору у складу са контекстом. То објашњава разлог што су рецимо глосирани преводи неких реченица на српски језик помало нејасни: ЖАО се може слободно превести са „Жао ми је", јер је тај исказ праћен и мало у страну сагнутом главом и набраним обрвама, а типична ситуација је исказивање тог става од стране говорника, уобичајено да питамо неког да ли му је жао, а најмање очекивано да неком саопштимо да му је жао због нечега.

Даљи рад на СЗЈ захтева и многе друге детаљне анализе, а посебно лингвистичко прагматичку, на нивоу дискурса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Armstrong, D.(1999): Original Signs, Gallaudet University Press, Washington, D. C.
2. Fischer, S.D, & van der Hulst, H, (2003): Sign Language Structures, in: Marschark, M. (ed.) *Oxford Handbook of Deaf Studies, Language and Education,* Cary, NC, USA: Oxford University Press, Inc., 319-244.
3. Димић, Н. (1995): Савремене тенденције у едукацији глувих, Београдска дефектолошка школа, Београд, 2, 149 - 150
4. Димић Д.Н., Ковачевић Т. (2004): Знаковни, говорни и писани речник код деце оштећеног слуха, Београдска дефектолошка школа, Београд, 2-3, 69-77
5. Димић Н, Исаковић Љ (2008a): Специфичност одговарања на питања и постављање питања код глуве и наглуве деце у говорном, писаном и знаковном изразу, У сусрет инклузији-дилеме у теорији и пракси: Универзитет у Београду, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, Издавачки центар (ЦИДД) Београд, стр. 363-374.
6. Dimić N, Isaković Lj (2008b): Comparison of the level of adoption of antonyms in hearing impaired children and regular hearing children, Verbal communication disorders-prevention, detection, treatment, P.A.L.O. Hellenic Organisation of Hearing Speech Therapy & Communication, IEPSP Institute for experimental Phonetics and Speech pathology: Patra-Belgrade; p 328-344.
7. Димић, Н.Д., Вујасиновић, З., Славнић, С., Исаковић, Љ. (2005): Релација између говорног и знаковног језичког израза код глуве и наглуве деце, Зборник резимеа, Сабор дефектолога СЦГ, Херцег Нови, 16
8. Димић Н., Исаковић Љ., Ковачевић, Т. (2008): Усвојеност антонима код глувих и наглувих ученика у оквиру писаног и усменог говора и знаковног језика, Зборник резимеа, Дани дефектолога Србије, Врњачка Бања, 89
9. Hoffmeister, R. (2000): A piece of the puzzle: ASL and reading comprehension in deaf children.U C. Chamberlain, J. P. Morford, & R. I. Mayberry (ur.) Language acquisition by eye. Mahwah, Nj: Lawrence Erlbaum Associates.143-164.
10. Isakovic, Lj., Dimic, N., Kovacevic, T. (2008): Function of sign language, oral and written lexicon in deaf children, NHS2008-june 19-21, Cernobbio (Como Lake) Italy, Poster Session on Medical Reports, 216.
11. Кристал, Д (1996): Кембричка енциклопедија језика, Нолит, Београд
12. Liddel, S., Johnson, R.E. (1989): American Sign Language: The Phonological Base, Sign Language Studies, 64, 195-277
13. Newman, P. and Ratliff, M. (eds.), (2001): *Linguistic Fieldwork,* Cambridge> Cambridge University Press.
14. Marschark, M. (ed.) (2003): Oxford Handbook of Deaf Studies, Language and Education, Cary, NC, USA: Oxford University Press, Inc.
15. Moores, D. F. (1982): Educating The Deaf – Psychology, Principles and Practices, Houghton Miffin Company, Boston

16. Stokoe, W. (1980): Sign Language Structure, Annual Review of Antropology, 9, 365-390
17. Stokoe, W. (2001): Language in Hand. Why Sign Come Before Speech, Gallaudet University Press, Washington, D.C.
18. Половина, В. (1998): Врсте речи и лингвистичке теорије, у: Научни састанак слависта у Вукове дане, 27/2, 73-82.
19. Половина, В. (1999): Методолошки аспекти стварања корпуса разговорног језика, у Семантика и текстлингвистика, Београд, Чигоја, 113-125.
20. Половина,В., Димић, Н.(2009): Граматичке категорије у Српском знаковном језику, Универзитет у Београду, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, Београд, 299- 311
21. Савић, Љ. (2002): Невербална комуникација глувих и њена интерпретација, Централни одбор Савеза глувих и наглувих Југославије, Београд
22. Zaitseva, G.L.(1995): Zacem ucit detej zestovnoj reci, Defektologija, 2, 3-8
23. Zaitseva, G., Pursglove, M., Gregory, S. (1999): Vygotsky, Sign Language, and The Education of Deaf Pupils, Oxford University Press
24. Valli, C., Lucas, C, (2000): *Linguistics of American Sign Language: An Introduction*, 4th Ed., Gallaudet University Press, Washington, D.C.
25. Volterra, V., Erting, C. (1990): From gesture to language in hearing and Deaf Children, Berlin: Springer
26. Quigley, S.P., Wilbur, R.B., Power, D. J., Montanelli, D.S., Steinkamp, M. W. (1976): Syntatic Structures in the Languages of Deaf Children, Urbana, Illinois, Institute for Child Behavior and Development

THE SERBIAN SIGN LANGUAGE

NADEZDA DIMIC[1], VESNA POLOVINA[2], ZORKA KAŠIĆ[1]
[1] Faculty of Special Education and Rehabilitation,
[2] Faculty of Philology,

SUMMARY

Sign language is the natural linguistic expression of deaf individuals. The Serbian Sign Language (SSL) is a visual language involving gestures that are used by deaf individuals in Serbia. SSL is their first (primary) language while spoken Serbian language is their second language.

For deaf children and adult deaf individuals sign language is a natural means of expression, comparable with the expressive potential of spoken language and it enables them cognitive, communicative and creative experiences. Early dual half-linguism of deaf children (knowledge of both sign language and spoken/written language) is of invaluable importance for their development. With the adoption of sign language, problems with limited reception of messages and limitations in communication are eliminated. That is a language that utilizes manual symbols to express ideas and concepts. Also, it encompasses finger-spelling.

It is well known today that sign languages have structure, which in its complexity can be compared with the structure of spoken and written language. In different parts of the world varying sign languages are used and mutually they are not understood, although there are internationally accepted signs that are used in many sign languages. Different signs are used, as well as different rules for their formation (different sequence of signs) and different sentence structure.

The Serbian Sign Language (SSL) is used by deaf individuals in Serbia as a means of everyday conversation, for expressing wishes and personal will, for intellectual discussions, to express jokes, for combining abstract expressions and for expressing personal style. In Serbia there is a high level of understanding amongst deaf individuals within the scope of the SSL, although there is the possibility of regional variations of certain gestures and the manner of their expression.

It is known in linguistics that the method used to gather data on a language can be versatile. It can be asked of native speech to be translated or for an account that is equivalent to the given task to be composed in another language. This procedure of elicitation has its advantages because certain occurrences within a language can be targeted for study; however

there is also the disadvantage in that it is necessary to know beforehand the occurrences which exist so that appropriate questions may be raised in relation to them. Otherwise native speakers often tend to "translate – word by word", thus additional testing is needed of such occurrences in fluent spontaneous speech.

In our case, for the initial standardization of the language from the aspect of grammar, in the first phase we had to gather material relating to the Serbian Sign Language by elicitation from accounts in sign language. Aware of all the problems and deficiencies which can emerge in such a proceeding, we nevertheless believed, on the basis of initial research of other non- standardized languages, that that was a necessary first step in our attempt to describe the Serbian Sign Language. Our informants were bilingual individuals who were equally familiar with the Serbian language and the Serbian Sign Language (as a native first and native second language), informants to whom sign language is the primary language of communication (deaf and hard of hearing individuals).

KEY WORDS: Serbian sign language, initial standardization

УДК 376.33
Примљено: 20.1.2009.
Оригинални научни чланак

Светлана МИЛОШЕВИЋ
Школа са домом за ученике оштећеног слуха и говора „11. мај“, Јагодина

ЗАВИСНЕ КЛАУЗЕ СА КОНСТИТУЕНТСКОМ ФУНКЦИЈОМ ГЛАГОЛСКИХ ОДРЕДБИ У ЈЕЗИЧКОМ ИЗРАЗУ ГЛУВЕ И НАГЛУВЕ ДЕЦЕ

У раду су изложени резултати истраживања употребе зависних клауза са конституентском функцијом глаголских одредби у језичком изразу глуве и наглуве деце основношколског узраста. Циљ истраживања је био утврђивање проблема који глува и наглува деца имају са секундарним реченичним конституентима и њиховим експонентима. Истраживање је извршено у писаном језичком изразу. Узорак су чинили ученици специјалних школа и ученици редовне основне школе, школског узраста од V до VIII разреда. Квантитативном и квалитативном анализом дошло се до резултата истраживања који су добијени у обе групе испитаника. Добијени резултати су приказани табеларно и графички.

На основу добијених резултата установљен је успорен ток успостављања употребе сложенијих експонената. Код деце оштећеног слуха постоје тешкоће у проширивању језичке компетенције која се посебно огледа у употреби зависних клауза. Наглува деца показују бржи ток развоја у односу на глуву децу.

Резултати овог истраживања указују на потенцијале, али и слабости језичког система код деце са оштећењем слуха у периоду активног синтаксичког развоја. Они такође указују и на могуће путеве даљег истраживања система језичке комуникације код ове деце као и на могуће путеве и начине ублажавања последица оштећења слуха уз помоћ којих ће се створити повољни услови за развој језика.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: глува и наглува деца, деца са типичним језичким развојем, језички израз, секундарни реченични конституенти, зависне клауза.

УВОД

У овом истраживачком раду проучавана је структура језика код глуве и наглуве деце која се посебно односила на проучавање способности испољавања експонената (зависних клауза) секундарних реченичних конституената. Испитивањем низа функција језика дошло се до закључка да је то сложена структура која захтева детаљна, дубља и подробна испитивања. Структура матерњег језика се пре свега огледа у језичкој комуникацији у смислу преношења граматички обликованих и лексички осмишљених значења између пошиљаоца и примаоца поруке, уз помоћ звучног тока говора и слушања, односно писања и читања при чему се мора узети у обзир и гестовни медијум којим се служе особе са оштећеним слухом.

Синтаксички развој траје целу деценију, односно од друге до једанаесте године. Деценија је потребна детету да од холофразе (једне речи која представља глобални исказ) дође до развијене комуникативне реченице у којој могу постојати примарни и секундарни конституенти и у којој се избор експонената конституентских функција (зависно од говорникове комуникативне намере) креће на релацији: реч, синтагма, зависна клауза. У овако кратко назначеном току синтаксичког развоја постоје две фазе. **Активним синтаксичким развојем** може се назвати фаза између друге и пете године. Пошто у овој фази дете усваја елементарну синтаксичку структуру матерњег језика, због бурног развоја и сложености саме структуре, нормално је да се у дечјим исказима испољава и приличан број неграматичних форми. Друга фаза развоја (између шесте и једанаесте године) може се назвати **проширивањем синтаксичке компетенције**. У овој фази се смањује број неграматичних форми исказа, а повећава број конституената и избор њихових експонената у развијеној комуникативној реченици која корелира са дискурсом (Кашић, Борота: 2003: 439-455).

Индивидуалне језичке способности на синтаксичком нивоу језичке структуре код говорника који су имали типични језички развој (без слушног дефицита) разликују се, између осталог и у изражавању експонената реченичних конституената. Наиме, сваки реченични конституент може се изражавати на више начина. Сви именички (субјекат, објекат), придевски (атрибутски и апозитивни) и прилошки (одредбе предиката) конституенти могу се, зависно од говорникове намере или говорникове способности да формулише поруку, изражавати само једном речју, синтагмом, напоредном конструкцијом и зависном клаузом.

Зависне клаузе су део реченица које им даје различит синтаксички статус, у том смислу што је она зависна у односу на другу реченицу, а често је и конституент друге (Кристал, 1998).

Дубинском структуром реченице конституишу се значења која ће бити исказана испитиваном реченицом у њеном завршном облику која се не могу директно из њега очитати, али се могу извести на основу нашег језичког знања. Према трансформационо-генеративној граматици која полази од разликовања ових двају планова структуре у језику, веза између њих успоставља се путем трансформација-формалних операција које делујући на дубинску структуру реченица, низове елемената преобраћају у сукцесивно мање апстрактне низове све док се не стигне до површинске структуре (Бугарски, 1996: 177-197).

Чомски сматра да се реченице разликују између себе по томе колико су у граматичком погледу успеле. Неке досежу пуну меру граматичности, а неке не. Процењивање реченица с обзиром на њихову граматичност спада обавезно у надлежност говорних представника датога језика (Бугарски, 1984: 260-266).

Зависна клауза у својој конституентској функцији може потпуније актуелизовати поруку него реч или синтагма. У актуелизовању поруке централну улогу има предикација – приписивање неке ситуације (радње) или неке особине (идентификације) неком појму (Кашић, 2002: 113-131).

Слух као један од важнијих чинилаца у језичком систему има прворазредну улогу у развоју говора и језика. Због недовољно развијеног говора и језика, као последице недостатка слуха, код деце оштећеног слуха јављају се одређени проблеми на плану језичког израза. Код ове деце постоји отежано разумевање језичког садржаја, па самим тим у процесу хабилитације и рехабилитације треба обратити посебну пажњу на проучавање и истраживање структуре језика са посебним освртом на проучавање функционалног значаја граматике.

Н. Димић и сарадници сматрају да неразвијеност усменог, као и писаног говора, доводе до великих проблема у процесу образовања наглувих ученика. Услед комуникативне баријере долази до тензије, фрустрација и личног незадовољства. Све то доводи до изолације и поремећаја односа са социјалном средином која окружује дете (Димић и сарадници, 2006: 19-30).

ПРОБЛЕМ ИСТРАЖИВАЊА

Проблем нашег истраживања који се износи на овом месту део је ширег истраживања синтаксичког развоја глуве и наглуве деце са посебном пажњом усмереном на способност испољавања експонената (зависних клауза) са конституентском функцијом глаголских одредби у језичком изразу глуве и наглуве деце основношколског узраста.

У овом раду је као проблем изабрана употреба зависних клауза, односно анализа употребе ових експонената са конституентском функцијом глаголских одредби у синтаксичком систему глуве и наглуве деце. Ова појава анализирана је на узрасту на коме би деца типичног развоја требало да се приближавају језичкој компетенцији одраслих изворних говорника. Због немогућности спонтаног усвајања језика у спрези звука и значења, глува и наглува деца успостављају језичку компетенцију другим путевима. Ти други путеви често не могу у потпуности компензовати путеве типичног језичког развоја, па су дефицити очекивани на свим нивоима језичке структуре. Ми смо овом приликом истраживали испољавање зависних клауза у писаном језичком изразу глуве и наглуве деце старијег основношколског узраста уз поређење тог испољавања у писаном изразу деце истог узраста са типичним језичким развојем.

ЦИЉ ИСТРАЖИВАЊА

Општи циљ нашег истраживања је био да утврдимо проблем који глува и наглува деца имају са секундарним реченичним конституентима и њиховим експонентима. Постављени су и посебни циљеви:

1. Поређењем испитати зависне клаузе са конституентском функцијом глаголских одредби које се јављају код глуве и наглуве деце и деце типичног језичког развоја основношколског узраста;
2. Поређењем испитати зависне клаузе које се не јављају (или се ређе јављају) код глуве и наглуве деце, а јављају се код деце типичног језичког развоја;
3. Испитати тешкоће у проширивању језичке компетенције глуве и наглуве деце и ниво њиховог успореног синтаксичког развоја.

МАТЕРИЈАЛ И МЕТОД

Испитивање је извршено у писаном језичком изразу, и то у наративном стилу. Узорак су чинили ученици оштећеног слуха из специјалних школа у Р. Србији, школског узраста од V до VIII разреда. Укупан број ученика оштећеног слуха је 190 (108 глувих и 82 наглува ученика). Контролну групу су чинили ученици Основне школе „17. октобар“ у Јагодини. Укупан број испитаника у контролној групи је био 114 (школски узраст од V до VIII разреда).

Интелектуални статус испитаника експерименталне групе био је у границама нормале за слушно оштећену децу. Сви ученици су према оштећењу слуха, разврстани у четири групе према класификацији Светске здравствене организације.

Интелектуални статус испитаника контролне групе био је у границама нормале за школску децу типичног развоја.

Квантитативном и квалитативном анализом, дошло се до резултата истраживања који су добијени у обе групе испитаника.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА И ДИСКУСИЈА

Конституентском анализом утврђене су зависне клаузе са конституентском функцијом глаголских одредби у писаном изразу (наративном стилу) који су на идентичну задату тему писали испитаници експерименталне и контролне групе.

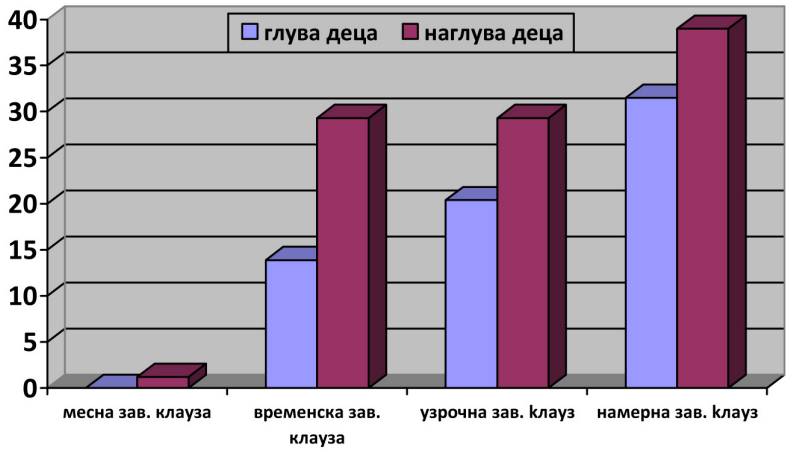
Нумерички подаци добијени конституентском анализом статистички су обрађени.

У анализи података употребљене су следеће статистичке мере и поступци:

- фреквенција и проценти
- аритметичка средина и стандардна девијација
- значајност разлика између аритметичких средина (т-тест) за зависне и независне узорке

Резултати су изложени табеларно и графички за две подгрупе унутар експерименталне групе и једну контролну групу.

Графикон 1
Резултати продукције зависних клауза као експонената секундарних реченичних конституената (одредбе предиката) код глуве и наглуве деце

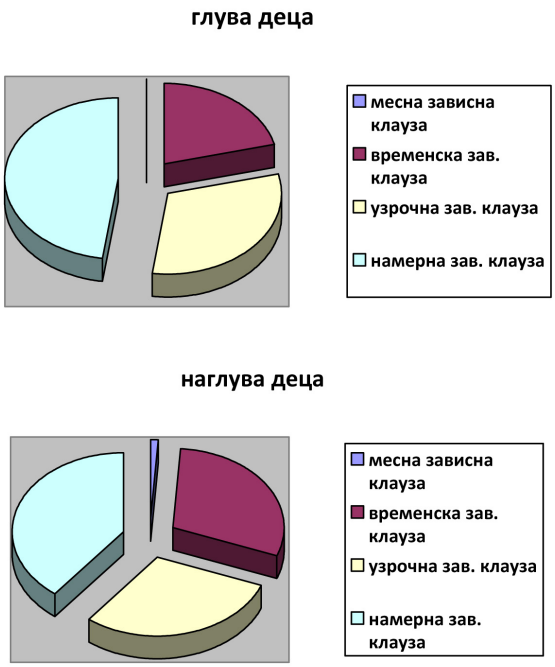


На графикону 1 приказани су резултати продукције зависних клауза у писаном језичком изразу глуве и наглуве деце узраста од 11 до 15 година. Очигледно је да наши испитаници продукују зависне клаузе са конституентском функцијом глаголских одредби. Месну зависну клаузу глуви испитаници у свом писаном изразу нису ни једном употребили док су наглуви испитаници употребили месну зависну клаузу у ниском проценту 1,2 %.

Резултати глувих испитаника када је у питању временска зависна клауза показују да постоји дистрибуција ове конструкције као експонента одредбе за време. Види се да је 13,9% глувих испитаника у овој групи употребило временску зависну клаузу. Резултати показују да је већи проценат наглуве деце 29,3% употребио напред наведену клаузу.

Узрочну зависну клаузу употребило је 20,4% глувих испитаника, док је код наглувих тај проценат постигнућа нешто већи и износи 29,3%. Добијени резултати такође показују да је највеће постигнуће глувих ученика (31,5%) и наглувих ученика (39%) у употреби намерних зависних клауза.

Графикон 2
Резултати поређења учесталости употребе зависних клауза код глуве и наглуве деце



На графикону 2 могу се уочити разлике у продукцији зависне клаузе као најсложенијег експонента. Резултати истраживања показују да су глува и наглува деца усвојила овај експонент глаголских одредби. Продукција намерне зависне клаузе у изразима глуве и наглуве деце наводи нас на закључак да су деца нешто боље усвојила ову клаузу и пошто је више заступљена од осталих да су разумела њену структуру и значење.

Изложени резултати поређења показују да постоји статистички значајнија дистрибуција свих зависних клауза у језичким изразима наглуве деце у односу на глуву децу, на основу чега је ближа језичком изразу деце са типичним језичким развојем.

Табела 1 – Резултати поређења учесталости употребе зависних клауза код глуве и наглуве деце и деце типичног језичког развоја

	Специјална школа (190)		Редовна школа (114)		t – тест и значајност
	АС	СД	АС	СД	
Месна зав. клауза	0.01	0.07	0.11	0.42	t = 3.52 (ниво 0.01)
Временска зав. клауза	0.49	1.41	2.16	1.98	t = 8.56 (ниво 0.01)
Узрочна зав. клауза	0.46	0.98	1.78	1.89	t = 8.01 (ниво 0.01)
Намерна зав. клауза	0.81	1.74	1.33	1.58	t = 2.62 (ниво 0.01)

Постојање статистичке значајности приказане у табели бр.1 која се односи на учесталост употребе зависних клауза са конституентском функцијом глаголских одредби у популацији деце оштећеног слуха и популацији деце типичног језичког развоја показује да глува и наглува деца имају успорен темпо у успостављању сложенијих елемената синтаксичке структуре који према истраживањима одговара испитаницима типичног развоја на млађим узрастима од испитиваних.

На основу распона у употреби различитих зависних клауза, може се закључити да у све три популације постоје велике индивидуалне разлике. То још једном потврђује да је дистрибуција експонената реченичних конституената карактеристика према којој се диференцира језичка (и комуникативна) способност појединца.

ЗАКЉУЧАК

На основу изнетих резултата истраживања могу се извести одређени закључци о успостављању елемената синтаксичке структуре код глуве и наглуве деце обухваћене специјалним образовањем на узрасту од 11 до 15 година.

- Резултати овог истраживања указују на потенцијале, али и слабости језичког система код деце са оштећењем слуха у периоду активног синтаксичког развоја.
- У језичком изразу глуве и наглуве деце испољава се поступност у успостављању елемената синтаксичког система.

- Зависна клауза као најсложенији експонент јавља се касније у односу на остале експоненте.
- Код популације глувих и наглувих испитаника на основу приказаних резултата установљен је успорен ток употребе зависних клауза као сложенијих експонената истраживаних синтаксичких функција.
- Резултати истраживања показују да код глуве и наглуве деце постоји успорен језички развој и снижене језичке способности у разумевању и употреби комуникативних реченица у којима се секундарни конституенти изражавају зависним клаузама.
- Наглува деца показују бржи ток језичког развоја у односу на глуву децу у наведеним експонентима.
- Одговарајућим начином рада са популацијом деце оштећеног слуха могли би се премошћавати уочени дефицити.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бугарски, Р.: Језик и лингвистика, Нолит, Београд, 1984.
2. Бугарски, Р.: Увод у општу лингвистику, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1991.
3. Димић, Д. Н.: Специфичности у писању слушно оштећене деце, Дефектолошки факултет, Београд, 1996.
4. Димић, Д. Н., Ковачевић, Т.: Специфичности лексике у писаном изражавању деце оштећеног слуха основношколског узраста, Београдска дефектолошка школа, ДДЈУ и Дефектолошки факултет, Београд, број 1, 1998, стр. 17-30.
5. Димић, Д. Н., Исаковић, Љ., Ковачевић, Т.: Лексичко—стилски дефицити код глуве и наглуве деце основношколског узраста, Београдска дефектолошка школа, ДДЈУ и Дефектолошки факултет, Београд, број 3, 2002, стр. 24-35.
6. Димић, Д. Н., Исаковић, Љ., Вујасиновић, З.: Питања и одговори у настави српског језика у школама за децу оштећеног слуха, Београдска дефектолошка школа, СДЗСЦГ, број 1, Београд, 2006, стр. 19-30.
7. Кашић, З., Димић, Д. Н.: Језичка компетенција глуве и наглуве деце у остваривању зависне клаузе, Београдска дефектолошка школа, ДДЈУ и Дефектолошки факултет, Београд, број 1, 1999, стр. 10-19.
8. Кашић, З., Димић, Д. Н.: Типови аграматизма у зависној клаузи код глуве и наглуве деце, Београдска дефектолошка школа, ДДЈУ и Дефектолошки факултет, број 2-3, 1999, стр.5-14.
9. Кашић, З.: Аграматична продукција и семантичка „збрка“ у језику деце раног школског узраста, Истраживања у дефектологији, број 1, Дефектолошки факултет, Београд, 2002, стр. 113-130.
10. Кашић, З., Борота, В.: Неграматичност и аграматизам у активном синтаксичком развоју, Српски језик, број 8/1-2, година VIII, Београд, 2003, стр. 439-455.
11. Кристал, Д.: Кембричка енциклопедија језика, Нолит, Београд, 1996.
12. Лурија, Р. А.: Језик и свест, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 2000.
13. Станојчић, Ж.., Поповић, Љ.: Граматика српског језика, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1997.
14. Чомски, Н.: Граматика и ум, Нолит, Београд, 1972.
15. Чомски, Н.: Синтаксичке структуре, издање Књижевне заједнице, Нови Сад, 1984.
16. Џудит, Г.: Мишљење и језик, Нолит, Београд, 1974.

DEPENDENT CLAUSES WITH THE CONSITUENT FUNCTION OF VERB DETERMINERS IN THE LANGUAGE EXPRESSION OF DEAF AND HARD-OF HEARING PRIMARY SCHOOL SCHILDREN

SVETLANA MILOSEVIC
Boarding school for the pupils with hearing
and speaking disorders „11 May“, Jagodina

SUMMARY

The work presents the results of the research of the use of dependent clauses with the constituent function of verb determiners in the language expression of the deaf and hard-of-hearing primary schoolchildren. The aim of the research was to determine the problem that deaf and hard-of-hearing children have with the secondary sentence constituents and their exponents. The research was carried out in writing. The sample included children from special schools and children from regular primary schools, primary school children from V to VIII grades. The results of the research were drawn from a quantitative and qualitative analysis, taken from both groups of participants. The received results are shown in tables and graphs.

According to the received results, the slower stream of establishing the use of complex exponents was found. Children with damaged hearing have difficulties in expending their language competence which is specially manifested in the use of dependent clauses. Hard-of -hearing children show faster stream of development compared to the deaf children.

The results of this research point out not only the potentials, but also the weaknesses of the language system in children with damaged hearing during their period of active syntactic development. They also show possible ways of further researches of the system of language communication in these children, as well as possible ways of decreasing of the consequences of damaged hearing with whose help favourable conditions for the language development can be created.

KEY WORDS: deaf anfd hard-of-hearing children, children with typical language development, language expression, secondary sentence constituents, dependent clauses.

УДК 376.33
Примљено: 10.1.2009.
Оригинални научни чланак

Јелена СТЕВАНОВИЋ
Институт за педагошка истраживања, Београд
Надежда ДИМИЋ
Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, Београд

СПЕЦИФИЧНОСТИ УСВАЈАЊА ЗНАКОВА ИНТЕРПУНКЦИЈЕ КОД ГЛУВИХ И НАГЛУВИХ УЧЕНИКА

Како би усмени језички израз био правилан, неопходно је савладати и примењивати правописна правила. Правописна норма, међутим, подразумева знања и умења која непосредном праксом прелазе у навику. Ортографска правила се релативно брзо уче, али навика да им се удовољи у пракси врло се споро и тешко развија. Због тога усвајање и овладавање правописним правилима глувим и наглувим ученицима представља тежак задатак.

Ово истраживање имало је за циљ да испита у којој мери су глуви и наглуви ученици овладали употребом интерпункцијских знакова, с обзиром на њихов аудитивни дефицит, будући да су интерпункцијским знацима у писаном говору, еквиваленти супрасегментни елементи у усменом говору. Испитивали смо и повезаност између узраста, степена оштећења слуха, оцене из српског језика, пола и степена усвојености интерпункције у популацији глувих и наглувих ученика.

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

Инструмент коришћен у истраживању је Тест интерпункције (Н. Димић).

На основу резултата спроведеног истраживања дошли смо до закључака да глуви и наглуви ученици, у односу на своје вршњака који чују, постижу знатно слабије резултате у усвајању и примењивању правописних правила која се односе на употребу знакова интерпункције. Посебан проблем глувим и наглувим ученицима представља усвајање интерпункцијских знакова који се односе на управни говор. Такође, глувим и наглувим ученицима озбиљан

проблем представља и примењивање правила о употреби више знакова интерпункције у једној реченици.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: интрепункцијски знакови, правопис српског језика, глуви и наглуви ученици, ученици који чују, настава писмености

УВОД

Говор као остварење језика може се одвијати у медијуму звука, или пак путем графичких знакова који се остварују у писању. Иако усменом говору припада првенство, не сме се занемарити чињеница да управо први системи писања обележавају границу између преисторије човечанства и његове историје. Мартин Хајдегер (1982) каже да је говор начин постојања личности у комуникацији са другима и дат је покретом тела и екстремитета, покретом мимичне мускулатуре, гласом и језиком којим се комуникација одвија. Дакле, од степена развијености и од очуваности сазнајних, чулних и моторичких структура у човечијем организму, зависи развој говора који у сазнавању и деловању заузима централно место.

Бројне студије и истраживања указују на утицај аудитивних способности на развој говора, који представља високо интегративан процес у чијем су функционисању подједнако значајни анатомски, физиолошки, ментални, аудитивни и емоционални аспекти личности. Глува и наглува деца нису у стању да чују реч, због губитка или нарушености слушне способности. Повезивање звука и значења речи, као и формирање класа појмова, односно семантичког поља у таквим условима је отежано, или је некада у потпуности прекинуто. Зато је измењен механизам функционисања свих осталих процеса који следе и зависе од овог почетног. Све ово за последицу има недовољно развијен или у потпуности неразвијен говор који имплицира отежан психосоцијални развој личности детета, а касније и слабија постигнућа у учењу и у усвајању наставног градива.

Писани говор за глуву и наглуву децу представља значајан аспект комуникације. Димић истиче да је погрешно схватање да је писана реч за глуво и наглуво дете доступнија него за његовог вршњака који чује. Она је апстрактна, није претходно научена, већ се са њом први пут среће у тексту. Она му служи да развија говор, што је супротно у односу на његовог вршњака који чује и који већ има развијен говор и зна мноштво речи. Ипак, и поред тога, писани израз је лакши за глуву и наглуву особу него усмени (Димић, 2003).

Многе студије традиционалне граматике показале су низак ниво способности глуве и наглуве деце у писаном изражавању, као и велико заостајање ове популације деце у стандардном писаном језику (Димић, 1996). Wiskerke (према Димић, 2002) је проучавао процесе читања и писања код глувих и наглувих ученика. Аутор истиче да се ова два процеса морају и усвајати и развијати симултано и интеракцијски, као чврсто повезане активности које ће омогућити да се развоју језичких способности глувог детета приђе са два аспекта. Да би се развило разумевање језика потребно је да деца постану добри читачи и да савладају писање.

Банковић (1985) је обавила истраживање у 3. разреду основних школа за глуве и наглуве ученике у Београду. Утврђене су грешке при преписивању, диктату и препричавању. Најчешће грешке биле су: замена великог и малог слова, непоштовање интерпункције, изостављање и замена речи, замена и додавање слога, састављено и растављено писање речи и друго.

Димић је испитивала примену правописних правила српског језика код глувих и наглувих ученика и закључила је да узраст и степен оштећења слуха делимично утичу на успех у савладавању правописних правила, док оцена из српског језика има значајан утицај у овладавању правописним правилима, па су најбољи резултат при решавању Теста за употребу великог и малог слова показали ученици који имају одличну оцену из српског језика (Димић, 2003).

Ученицима у школама за глуве и наглуве ученике велики проблем представља усвајање граматичких и правописних правила због своје сложености, али и због недостатка слушне способности. Већ смо раније поменули да је писани говор значајан облик комуникације савременог човека и за слушно оштећено дете он представља средство општег и говорног развоја и једини пут којим ова популација деце допуњује ограниченост усменог говора. Недостаци усменог изражавања утичу на грешке у писаном говору, јер глува и наглува деца слабије користе говор. Добро савладан усмени говор, који поседује правилну употребу речи, граматичких и правописних правила, представља основ за успешно писмено изражавање.

Није, у потпуности, једноставно одговорити на питање шта означава термин правопис, будући да у језичкој литератури и у енциклопедијама налазимо различита тумачења овог појма. Брборић објашњава да је правопис скуп правила, али истовремено и конвенција за писање, јер поједина правописна правила (о употреби великог слова, састављеном и растављеном писању речи, транскрипцији, интерпункцији, скраћеницама и подели речи на крају реда) чешће су конвенционалног, него чисто лингвистичког карактера (Брборић, 2004).

Правописна норма је обавезна за све који се служе језиком (Дешић, 2000). Међутим, правописна норма подразумева знања и умења која непосредном праксом прелазе у навику. Ортографска правила се релативно брзо уче, али навика да им се удовољи у пракси врло се споро и тешко развија. Због тога усвајање и овладавање правописним правилима глувим и наглувим ученицима представља тежак задатак.

Усвајање ортографске норме одвија се кроз наставу писмености, како у редовној основној школи, тако и у основној школи за глуве и наглуве ученике. Настава писмености одвија се на четири врло разграната подручја, која су заснована на језичким, правописним и стилским вежбама и писменим саставима (Николић, 1983). С обзиром на тему нашег рада, указаћемо само на значај правописних вежби, премда ни преостали елементи практичне примене језика нису мање важни и сврсисходни.

Од упознавања правописних правила до њихове исправне употребе могу довести само адекватне и систематичне *правописне вежбе*. Правописне вежбе имају следеће облике: диктат, самодиктат, допуњавање исказа, преобликовање текста и коректорска вежбања.

Правопис подразумева одређена знања и умења која су непосредном праксом сливена у навику и поступа се са њима без икаквих тешкоћа. Правописна правила се релативно брзо уче и усвајају, али се навика да им се у пракси удовољи врло споро и тешко развија.

Све док је познавање правописних правила само на степену рационалног и вербалног знања, ученици ће превиђати и пропуштати ситуације у којима та знања треба да примене. Ово показује да је у наставној пракси неопходно често коришћење правописних вежби, које подстичу ученике да обрате посебну пажњу на правописне захтеве и на њихову стилску улогу. Систематска вежбања омогућавају да теоријско познавање правописа благовремено пређе у одговарајуће умење и да се као стечена радна навика испољи у практичној примени (Димић, 1996).

Највеће тешкоће у савлађивању правописа изазивају разлике између изговора и писања. Изузеци и разлике између писаног и усменог говора посебан проблем ће представљати за глуве и наглуве ученике због њиховог аудитивног дефицита. С тога је у овладавању ортографском нормом у раду са овом популацијом ученика потребно више времена и дужа пракса за навикавање на опречност између писања и изговора.

У савлађивању правописа и удовољавању његовим захтевима изразито важну улогу имају многи наставни принципи, а посебно поступност и систематичност, јединство теорије и праксе, трајност знања и умења и свесна активност ученика. У складу са овим принципима постављају се циљеви и формулишу садржаји и облици правописних вежби, као и њихова сложеност, опсег и распоред.

Један облик правописних вежби односи се на употребу интерпункције. Захваљујући знацима интерпункције писани текст постиже већу јасност и већу сажетост, него усмено казивање, будући да знак често замењује реч или групу речи.

У неком ранијим правописима и правописним приручницима интерпункцијски и правописни знаци бивали су раздвојени, док се у новим правописима говори само о знацима интерпункције (Брборић, 2004).

Српска интерпункција у основи је логичка и служи, најпре, бољем разумевању текста (Брборић, 2008). Најважнију улогу имају они знаци који су неопходни за уобличавање писане реченице. То су, пре свега, тачка и запета, чију употребу ученици савлађују у нижим разредима основне школе, а потом и црта, наводници, две тачке, упитник, узвичник, зачка са зарезом, заграда.

МАТЕРИЈАЛ И МЕТОД

Будући да су интерпункцијским знацима у писаном говору, еквиваленти супрасегментни елементи у усменом говору, циљ нашег истраживања био је да испитамо у којој мери су глуви и наглуви ученици овладали употребом интерпункцијских знакова, с обзиром на њихов аудитивни дефицит који је у овој популацији ученика отежевајући фактор правилном и спонтаном усвајању језичких знања и правила.

УЗОРАК

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

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

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

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

МЕТОДОЛОГИЈА ОБРАДЕ ПОДАТАКА

Инструмент коришћен у истраживању је Тест интерпункције (Н. Димић). Циљ овог теста је да утврди познавање интерпункције код ученика. Тест се састоји од десет реченица које немају исписане знаке интерпункције (1.Дечак овде станује; 2.Они ће доћи 15 септембра; 3.Он се зове Н Петровић; 4.То је било 1976 године; 5.Да ли си био у Будви; 6.Данас пада киша јуче је сијало сунце; 7.Да ли си био код куће 15 септембра 1991 године; 8.Упомоћ викао је младић; 9.Мама је рекла Ово је Томина кошуља; 10. Наставник је питао Да ли сте завршили задатак). Сваки ученик добија лист са откуцаним реченицама и њихов задатак је да упише одговарајуће интерпункцијске знаке: тачка, запета, упитник, узвичник, две тачке, наводници. Одговори ученика се оцењују као тачан (+, 1 поен), полутачан (+-, 0,5 поена) и нетачан (-, 0 поена). Поени се на крају сабирају.

Добијени подаци обрађени су адекватним статистичким методама и поступцима.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Табела 1 – Успех глувих и наглувих ученика и ученика који чују на Тесту интерпункције

Група ученика	N	AS	SD
глуви и наглуви ученици	67	4.02	2.07
ученици који чују	60	7.21	1.92

t(125)= -8,96; p=.001

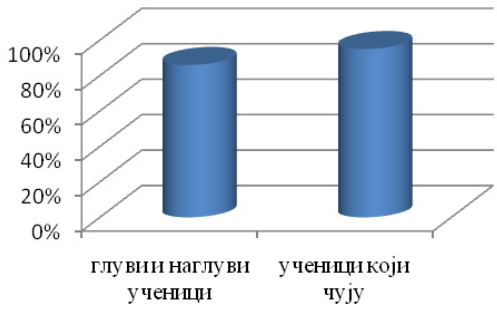
Оштећење слуха значајно је утицало на успех на Тесту интерпункције (Табела 1). Ученици оштећеног слуха (AS =4,02) постигли су лошије резултате на Тесту интерпункције од ученика нормалног слуха (AS =7,21), при чему су разлике статистички значајне (t(125)= -8,96; p=.001).

Ученици нормалног слуха урадили су Тест интерпункције боље него глуви и наглуви ученици. Глуви инаглуви ученици урадили су 40,7% захтева у тесту, док су ученици који чују решили 72,1% захтева у тесту.

Ученици нормалног слуха урадили су све захтеве у тесту са различитом успешношћу. Ученици из популације глувих и наглувих ученика одговорили су са различитом успешношћу на све захтев у тесту, осим на 8. захтев, будући да ниједан ученик није одговорио тачно. Последња четири захтева изискивала су употребу неколико интерпункцијских знакова у једној реченици и то: наводника у управном говору, употребу узвичника у управном говору, употребу запете у управном говору, употребу две тачке у управном говору и на писање тачке, узвичника и упитника на крају реченице, те су ови захтеви представљали највећи проблем глувим и наглувим ученицима.

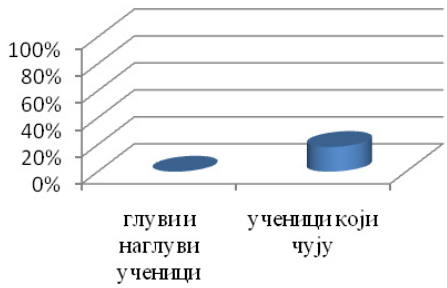
Први и пети захтева, који су се односили на употребу тачке на крају реченице и на употребу упитника на крају реченице (требало је употребити само један знак интерпункције у свакој реченици), глуви и наглуви ученици решили су успешно као и њихови вршњаци који чују (Графикон 1). Резултат показује да разлике нису статистички значајне (Hi kvadrat (2)=3.23; p<.199; Kramerovo V=.160). Глуви и наглуви ученици одговорили су 86,6% тачно на ове захтеве, док су ученици који чују одговорили 95% тачно на први и пети захтев.

Графикон 1 – Најбоље постигнуће глувих и наглувих ученика и ученика који чују на Тесту интерпункције



Најлошији резултат ученици, обеју популација, показали су одговарајући на 8. захтев, који се односио на употребу наводника у управном говору, на употребу узвичника у управном говору, на употребу запете у управном говору и на писање тачке на крају реченице (Графикон 2). Резултат указује да постоји статистички значајна разлика између ових двеју група ученика (Hi kvadrat (2)=18.993; p<.001; Kramerovo V=.387). Ниједан ученик у групи глувих и наглувих ученика није одговорио тачно на овај захтев, није било ни полутачних одговора. У популацији ученика који чују било је 18,3% тачних одговора, 75% нетачних одговора и 6,7% полутачних одоговора. Овакав резултат је у сагласности са налазима истраживања које је Димић спровела (Димић 1996).

Графикон 2 – Најлошије постигнуће обеју популација ученика на Тесту интерпункције



Одговарајући на други, трећи, четврти и шести захтев глуви и наглуви ученици показали су

нешто бољи резултат, него код последња четири захтева у тесту. Међутим, и код ових захтева глуви и наглуви ученици су остварили лошије постигнуће у односу на популацију ученика који чују (Табела 2). Резултат показује да постоји статистички значајна разлика између ових двеју група ученика (Hi kvadrat (2)=38.495; p<.001; Kramerovo V=551).

Ови захтеви су садржали употребу два знака интерпункције (употребу тачке у писању датума и на крају реченице (2. захтев), употребу тачке у писању скраћенице и на крају реченице (3. захтев), писање године и употребу тачке на крају реченице (4. захтев) и у 6. захтеву на употребу запете у напоредним реченицама и употребу тачке на крају реченице), па не чуди што су глуви и наглуви ученици остварили висок проценат полутачних одговора (50,7%). Најмање су грешили при употреби тачке на крају реченице, док употреба тачке у осталим случаје-

вима и употреба запете у напоредним реченицама, односно примењивање знања о употреби два интрепункцијска знака, глувим и наглувим ученицима представља тежак задатак.

Табела 2 – Постигнуће глувих и наглувих ученика и ученика који чују у одговорима на 2. 3. 4. и 6. захтев

		нетачно	полутачно	тачно	укупно
Група ученика	глуви и наглуви ученици	20	34	13	67
		29,9%	50,7%	19,4%	100,0%
	ученици који чују	0	19	41	60
		0%	31,7%	68,3%	100,0%
	укупно	20	53	54	127
		15,7%	41,7%	42,5%	100,0%

Hi kvadrat (2)=38.495; p<.001; Kramerovo V=551

Седми захтев је представљао, такође, тежак задатак глувим и наглувим ученицима, с обзиром да се односио на употребу тачке у писању датума и на употребу упитника на крају реченице. Резултат показује да су глуви и наглуви ученици остварили знатно слабије постигнуће у односу на ученике који чују (Табела 3). Постоји статистички значајна разлика између ових двеју група ученика (Hi kvadrat (2)=19.44; p<.001; Kramerovo V=.391). Највећи број ученика у обема групама грешио је у писању датума, односно у изостављању тачке иза цифара које означавају редне бројеве.

Табела 3 – Постигнуће глувих и наглувих ученика и ученика који чују у одговорима на 7. захтев

		нетачно	полутачно	тачно	укупно
Група ученика	глуви и наглуви ученици	47	6	14	67
		70,1%	9,0%	20,9%	100,0%
	ученици који чују	19	17	24	60
		31,7%	28,3%	40,0%	100,0%
	укупно	66	23	38	127
		52,0%	18,1%	29,9%	100,0%

Глуви и наглуви ученици били су далеко мање успешни од ученика који чују при одговарању на девети и десети захтев у Тесту интерпункције, који се односе на употребу наводника у управном говору, на употребу две тачке у управном говору, и на писање тачке, односно упитника на крају реченице (Табела 4). Између ових двеју група ученика постоји статистички значајна разлика (Hi kvadrat (2)=40.859; p<.001; Kramerovo V=.567). Резултати показују да је највећи број ученика, у обема групама, грешио у изостављању две тачке при навођењу управног говора, односно у изостављању наводника у обележавању управног говора.

Табела 4 – Постигнуће глувих и наглувих ученика и ученика који чују у одговорима на 9. и 10. захтев

		нетачно	полутачно	тачно	укупно
Група ученика	глуви и наглуви ученици	52	10	5	67
		77,6%	14,9%	7,5%	100,0%
	ученици који чују	14	16	30	60
		23,3%	26,7%	50,0%	100,0%
	укупно	66	26	35	127
		52,0%	20,5%	27,6%	100,0%

У групи глувих и наглувих ученика између ученика различитих разреда, тј. између ученика различитог узраста, постоје статистички значајне разлике у вези са успехом на Тесту интерпункције у целини, као и у одговорима на појединачне захтеве у тесту (Табела 5). У целини посматрано, тест су најбоље урадили ученици VIII разреда, а најнеуспешнији су били ученици V разреда. Овај показатељ јасно показује позитиван утицај школе на знање ученика. Резултати указују да узраст има утицаја на појединачних захтева у тесту и то: на 2. и 3. захтев који су најуспешније урадили ученици VIII разреда, и на 7. захтев у тесту који су најбоље урадили ученици VI разреда.

Табела 5 – Утицај узраста на постигнуће глувих и наглувих ученика на Тесту интерпункције

Разред			N	AS	SD
V			15	2.76	1.64
VI			15	4.73	2.12
VII			22	3.56	1.73
VIII			15	5.23	2.11
Укупно	67	4.02	2.07		

F (3)=5.345, p<.002

На успех на Тесту интерпункције, у целини, степен оштећења слуха нема статистички значајан утицај (Табела 6). Резултати показују да не постоји статистички значајна разлика ни када се посматрају захтеви у тесту појединачно.

Табела 6 – Утицај степена оштећења слуха на постигнуће глувих и наглувих ученика на Тесту интерпункције

Степен оштећења слуха	N	AS	SD
Умерено тешко оштећење	13	3,65	1,71
Тешко оштећење	13	4,65	2,44
Врло тешко оштећење	35	3,94	2,22
Укупно	61	4,03	2,17

F (2) = 3.58, p<.475

Успех на Тесту интерпункције значајно је повезан са висином оцене из српског језика (Табела 7). Ученици који имају више оцене из српског, боље су урадили тест (F (3)=4.31, p<.001), односно ученици који имају одличну оцену из српског језика показали су најбољи резултат. То се посебно односи на 1. и 5. захтев у тесту.

Табела 7 Утицај оцене из српског језика на постигнуће глувих и наглувих ученика на Тесту интерпункције

Оцена	N	AS	SD
довољна	3	2,33	,577
добра	21	3,04	2,04
врло добра	18	4,22	1,80
одлична	25	4,90	2,00
Укупно	67	4,02	2,07

F (3)=4.31, p<.001

Резултати показују да у групи глувих и наглувих ученика пол нема статистички значајан утицај нити на успех на Тесту интерпункције у целини (Табела 8), ни на постигнуће у одговорима на појединачне захтеве у овом тесту.

Табела 8 – Утицај пола на постигнуће глувих и наглувих ученика на Тесту интерпункције

	Пол	N	AS
Успех на на тесту	мушки	38	3.89
	женски	29	4.18

t(65)=-.573, p<.569

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

1. У просеку испитаници у групи глувих и наглувих ученика решили су 40,7% захтева у датом тесту, док су ученици који чују решили 72,1% захтева у тесту.
2. Најбољи резултат на Тесту интерпункције глуви и наглуви ученици остварили су одговарајући на захтеве који су се односили на употребу једног знака интерпункције, и то код употребе тачке и упитника на крају реченице. Овакав резултат показује да су глуви и наглуви ученици усвојили правописно знање о употреби веома фреквентних интерпункцијских знакова. Такође, ово указује да су глуви и наглуви ученици овладали разликовањем комуникативних функција независних реченица.
3. Најлошији резултат глуви и наглуви ученици, али и ученици који чују показали су одговарајући на захтеве који су садржали употребу два и више знакова интерпункције. Посебно тежак задатак глувим и наглувим ученицима представљао је осми захтев у коме је требало да употребе две тачке и знаке навода за обележавање управног говора, знак узвика на крају управног говора и запету. Ниједан ученик у групи глувих и наглувих ученика није тачно одговорио на овај правописни захтев. Овакав резултат упућује да је потребно више правописних вежби у усвајању правописних захтева који су у вези са управним говором, како у школама за глуве и наглуве ученике, тако и у редовним школама.
4. Налази указују да су глуви и наглуви ученици често грешили при употреби тачке у писању датума и у употреби тачке у писању скраћенице, што је резултирало великим бројем полутачних одговора код захтева који су се односили на примењивање ових правописних правила. Такође, ученици који чују показали су да имају проблем са упоребљавањем овог интерпункцијског знака у одређеним примерима, али не у мери у којој је то случај у популацији глувих и наглувих ученика.
5. Резултати показују да узраст и оцена из српског језика имају утицај на постигнуће глувих и наглувих ученика на Тесту интерпункције. Тест су најбоље урадили ученици VIII разреда, а најнеуспешнији су били ученици V разреда. Овај показатељ јасно говори о позитивном утицају школе на знање ученика. Правилна употреба свих испитиваних знакова интерпункције повећава се са узрастом, али су индивидуалне разлике, унутар појединих разреда велике, и сматрамо да су оне узрок општег ниског постигнућа у овој правописној области. Успех на Тесту интерпункције

значајно је повезан са висином оцене из српског језика (на нивоу 0,01). Ученици који имају више оцене из српског, боље су урадили тест, односно ученици који имају одличну оцену из српског језика показали су најбољи резултат. То се посебно односи на први и на пети захтев у тесту.

6. Степен оштећења слуха и пол не утичу на постигнуће глувих и наглувих ученика на Тесту интерпункције.

Аграматичан и недовољно развијен писани говор глувих и наглувих ученика, очигледан начин мишљења, аудитивни дефицит, употреба знаковног језика и неактивна употреба научених речи и појмова у различитим ситуацијама, недвосмислено су утицали на то да глуви и наглуви ученици остваре, значајно, лошији резултат у односу на популацију ученика који чују у примењивању готово свих знакова интерпункције.

Наставним планом и програмом за српски језик, у школама за глуве и наглуве ученике, предвиђено је да ученици усвоје ортографска правила о употреби интерпункције до краја осмог разреда. Међутим, остварени резултати и уочене тешкоће у усвајању правописне норме указују да би грађа наставног плана и програма требало да буду другачије структуирана и мање захтевна.

ЛИТЕРАТУРА

1. Bishop, D., Mogford K. (1993): Language Development in Exceptional Circumstances, Psychology Press, Birmingham
2. Брборић, В. (2000): Анкета о правопису у школи, Књижевност и језик, XLVII, бр. 3-4
3. Брборић, В. (2004): Правопис српског језика у наставној пракси, Филолошки факултет, Београд
4. Брборић, В. (2008): Српски правопис у двадесетом веку,Зборник Матице српске за славистику, број 73, Нови Сад
5. Виготски, Л. (1983): Мишљење и говор, Нолит, Београд
6. Владисављевић, С. (1986): Поремећаји читања и писања, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд
7. Graham, S., Harris, K. (2000): Role of Self Regulation and Transcription Skills in Writing and Writing Development, Educational Psychology, Volume 3, Issue 1
8. Група аутора (1989): Прилози правопису, Матица српска, Нови Сад
9. Дешић, М. (1994): Актуелна питања правописа српског језика, Споне, XXVI, бр. 5-6, Никшић

10. Димић, Н. (1996): Специфичности у писању слушно оштећене деце, Дефектолошки факултет, Београд
11. Димић, Н. (1995): Употреба диктата у школама за слушно оштећену децу, Београдска дефектолошка школа, број 2, Друштво дефектолога Југославије и Дефектолошки факултет, Биг, Београд
12. Димић, Н. (2003): Правописна правила и деца оштећеног слуха, Београдска дефектолошка школа, број 1-2, Друштво дефектолога Србије и Црне Горе, Београд
13. Димић, Н. (2001): Функција школских писмених задатака у настави матерњег језика у школама за глуве и наглуве, Београдска дефектолошка школа, број 2-3, Друштво дефектолога Југославије, Београд
14. Димић, Н. (2001): Специфичности релативног активног (говорног) и релативног пасивног (гестовног) речника глуве и наглуве деце, Београдска дефектолошка школа, број 1, Друштво дефектолога Југославије, Београд
15. Димић, Н. (2002): Употреба простих и сложених правописних вежби у школама за глуве и наглуве, Београдска дефектолошка школа, број 3, Друштво дефектолога Југославије, Београд
16. Димић, Н. (2003): Говорно-језички дефицити код глуве и наглуве деце, Друштво дефектолога Србије и Црне Горе, Београд
17. Димић, Н., Исаковић, Љ. (2007): Специфичност употребе речи супротног значења код деце оштећеног слуха и деце која чују, у књизи Радовановић, Д.: Нове тенденције у специјалној едукацији и рехабилитацији, Универзитет у Београду – Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, Београд
18. Кристал, Д. (1995): Кембричка енциклопедија језика, Нолит, Београд
19. Kyle, E. F., Harris, M. (2006): Concurrent Correlates and Predictors of Reading and Spelling Achievement in Deaf and Hearing School Children, Journal of Deaf Studies and Deaf Education, Volume 11, Number 3
20. Николић, М. (1983): Настава писмености, Научна књига, Београд
21. Станојчић, Ж., Поповић, Љ. (2005): Граматика српског језика, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд

PECULIARITIES OF ADOPTION OF PUNCTUATION MARKS IN DEAF AND HARD OF HEARING PUPILS

JELENA STEVANOVIĆ
The Institute for Educational Research, Belgrade
NADEŽDA DIMIĆ
Faculty of Special Education and Rehabilitation, Belgrade

SUMMARY

In order for the oral linguistic expression to be correct, it is necessary to master and apply orthographic rules. Orthographic norm, however, implies knowledge and skills that become a habit by means of direct practice. Orthographic rules are acquired relatively fast, but the habit to comply with them in practice develops very slowly and with difficulty. For that reason, adoption and mastering of orthographic rules presents a difficult task for deaf and hard of hearing pupils.

The objective of this research was to study in which degree deaf and hard of hearing pupils mastered the usage of punctuation marks, considering their auditive deficit, since the equivalents of punctuation marks in written speech are suprasegmental elements in oral speech. We also studied the linkage between age, degree of hearing impairment, grade in Serbian language, gender and degree of adoption of punctuation in the population of deaf and hard of hearing pupils.

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

The instrument used in the research is Punctuation Test (N. Dimić).

Based on the results of the conducted research, we reached the conclusion that deaf and hard of hearing pupils achieve considerably lower results from their hearing peers regarding the adoption and application of orthographic rules referring to the usage of punctuation marks. A special problem for deaf and hard of hearing pupils is the adoption of punctuation marks referring to indirect speech. Also, a serious problem for deaf and hard of hearing pupils is the application of rules referring to the usage of several punctuation marks in one sentence as well.

KEY WORDS: punctuation marks, orthography of Serbian language, deaf and hard of hearing pupils, hearing pupils, teaching literacy.

УДК 376.33
Примљено: 20.1.2009.
Оригинални научни чланак

Радомир АРСИЋ
Учитељски факултет у Призрену-Лепосавићу
Јасмина КОВАЧЕВИЋ
Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, Београд

ВАСПИТНИ РАД СА ДЕЦОМ ОШТЕЋЕНОГ СЛУХА У ШКОЛАМА СА ДОМОМ УЧЕНИКА

У Републици Србији ради пет школа за децу оштећеног слуха које имају и домски смештај. Садржај васпитног рада се у њима реализује кроз пет васпитних компоненти: интелектуално васпитање; физичко и здравствено васпитање; радно васпитање и друштвено користан рад; друштвено васпитање (које обухвата морално васпитање, естетско васпитање и друштвену активност) и рекреација или слободно време (називи васпитних компоненти у појединим школама се разликују, али у бити садржаји су скоро идентични).

Садржаји васпитног рада који се реализују у школама за децу оштећеног слуха нису ни по називу, а ни по садржајима идентични а нису ни верификовани од стране Министарства просвете и међусобно нису усаглашени. Они пре свега представљају основу којом школе покушавају да нормативно реализују садржаје васпитног рада а уједно представљају контролу рада васпитача од стране директора школа. Један од таквих Програма васпитног рада се реализује у ОЈ „Дом за децу оштећеног слуха" у Београду, а који представља део „Центра за смештај и дневни боравак деце ометене у развоју". Међутим, овај Програм има и поред добре основе, доста недостатака. Основни недостатак представља идентични садржаји васпитних компоненти који се обрађују са различитим узрастим групама деце оштећеног слуха. Зато је неопходно садржаје васпитних компоненти прилагодити пре свега узрасту васпитаника али и другим специфичним карактеристикама. Из таквог става проистиче потреба стварања јединственог Програма васпитног рада верификованог од стране надлежног министарства. Исто тако треба имати у виду и индивидуалне планове за децу која имају вишеструке сметње и која не могу да усвајају садржаје васпитног рада на начин како то чине остала деца оштећеног слуха.

Рад има за циљ да критички сагледа садашње стање и да укаже на предлоге за груписање васпитних компоненти према старосном узрасту и когнитивним способностима деце оштећеног слуха.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: дом-интернат, дете оштећеног слуха, васпитне компоненте, васпитање

УВОД

У историји васпитања и саме педагогије, забележени су многи примери различитих васпитних установа које одговарају нашем данашњем схватању појма „дом ученика или интернат".

Постојали су многобројни називи који су означавали домове ученика. Пре свега то је назив „***васпитни завод"*** (који је подразумевао школовање уз истовремено заједничко становање. Стари назив је и „***алумнат***" (alumnus – питомац, храњеник) као и „***конвикт***" (convictus– другованье), на западу се често школа означава као „***колеџ***" најчешће установа у којој се заједно учи, живи и другује (у оквиру колеџа често станују и наставници. Постојање школа „***пансионског типа***" (пансионати-посебно за мушку и посебно за женску децу), а у употреби је и термин „***интернати"*** (internus-унутрашњи) која узначава установу која је наглашено одвојена од спољнег света и која ученицима обезбеђује социјалну заштиту, стан и храну, уз наравно школовање.

У некадашњем Совјетском Савезу под појмом „***школа са интернатом***" подразумеван је „ *нови тип наставно-васпитних установа, које су основане да осигурају комунистичко васпитање деце, да што потпуније решавају задатке свестраног, хармонијског развоја новог поколења*"(Министарство просвете РС,1998,11).

Решења као што су „полуинтернати" и „дневни интернати" постоје и у САД, Енглеској, Француској, Немачкој и представља прелазно решење према школама са целодневним или продуженим боравком. У њима ученици бораве целог дана у школу а увече иду својим кућама на спавање.

У нашој земљи одомаћени су изрази „ђачки дом", „дом ученика" и „интернат".

У позитивним законским решењима која се примењују у Републици Србији, под интернатима или домовима ученика, како законодавац назива ове установе, он их препознаје као васпитно-образовне установе које обезбеђују боравак (смештај и исхрану) и васпитање ученика који се школују ван места свог боравка и одвојени од својих породица. Према томе, Дом је ***педагошки обликована средина*** и ***заједница*** која се осла-

ња на акционе потенцијале ученика и која за своју основну делатност има ***васпитање*** које се дешава у интеракцији ученика и васпитача и свих других који чине *социјални амбијет* дома.

Својом унутрашњом организацијом дом треба да обезбеди педагошку климу у којој се свакодневни живот и намерна васпитна активност у потпуности интегрише. Активности васпитача овде треба да буду сарадничке, и које помажу и учествују у самоодрастању васпитаника.

Свако организовано друштво и држава имају и своје шире циљеве и интересе које желе да остваре организовањем школе и система васпитања. У прошлости то су били идеолошко-политички циљеви а данас су они потреба социјализације појединца у оквиру конкретног социјалног контекста. Данас, домови ученика представљају важан чинилац уједначавања услова у образовању и смањење негативног дејства социјалних разлика. Демократизација образовања тиме постаје изгледнија а школска мрежа реално приступачнија.

Групни васпитни рад је област научног интересовања којим се бавио мали број педагога. А готово да и нема радова нити истраживања којим би се обухватио васпитни рад са децом са ометеношћу.

За разлику од наставног програма у коме су углавном дефинисани сви садржаји и теме, Програм васпитног рада даје само заједничке циљеве и основне програмске кроз утврђена подручја рада или програмске целине, које се могу реализовати преко различитих садржаја, метода или облика рада. Програм васпитног рада, дакле, препушта васпитачима конкретно годишње програмирање и операционализацију садржаја и циљева. У средишту свих ових активности, када је реч о васпитачима и њиховом васпитном раду са децом јесте мерљиво постигнуће као што је: школски успех, знање, вештине, навике ученика које су засноване на претходно постављеним циљевима.

Програм васпитног рада у школама за децу оштећеног слуха, као јединствени и верификовани програм не постоји. И даље је то област која је препуштена индивидуалним покушајима да се регулише и нормира кроз појединачне покушаје. Нажалост, у систему Министарства просвете не постоје нити су законски обрађени домови за ученике основношколског узраста. Министарство је нормирали и кроз „Закон о ученичком и студенском стандарду“(Службени гласник РС број 49/93) познаје само домове у којима бораве ученици средњих школа и студенти (домови ученика средњих школа и студентски домови).

Ми смо покушали да један од програма рада (Програм васпитног рада за децу оштећеног слуха– који су урадили васпитачи Дома за децу и омладину оштећеног слуха, а који функционише као организациона јединица при Центру за смештај и дневни боравак деце и омладине у

Београду) анализирамо и упоредимо циљеве и задатке Програма са календарским узрастом и фазама развоја деце. Наиме уколико респектујемо и знамо фазе развоја које се одигравају код све деце, можемо уз мале допуне да дефинишемо и фазе развоја које се догађају код деце оштећеног слуха. Уз све задршке које оштећење слуха носи са собом, мислимо да се могу извући орбасци интелектуалног и социјалног развоја и деце оштећеног слуха.

Идеја о развоју као процесу, релативно дуготрајном и свакако сложеном и многоструком представља опште место погледа на људску природу. Под развојем се у ствари подразумевају низ промена како квантитативних тако и квалитативних које се одигравају током развоја, и које воде ка вишим степенима или облицима диференцијације и сложености структуре и функције или организације. Данас се у педагогији примењује схема периодизације развоја човека која је прихваћена на Конференцији о проблемима узрасне морфологије, физиологије и биохемије, која је одржана у Москви 1965. године.

Табела број 1

Назив периода	Време
Новорођенче	1 – 10 дана
Грудни узраст	10 дана – 1 година
Рано детињство	1 – 3 година
Прво детињство	4 – 7 године
Друго детињство	8 – 12 године дечаци 8 – 11 године девојчице
Дечаштво	13 – 16 године дечаци 12 – 15 године девојчице
Младалачки узраст	17 – 21 године младићи 16 – 20 године девојке
Зрели узраст (први период)	22 – 35 године мушкарци 21 – 35 године жене
Зрели узраст (други период)	36 – 60 године мушкарци 36 – 55 године жене
Одрасли узраст	61 – 74 године мушкарци 56 – 74 године жене
Старачки узраст	75 – 90 година оба пола

Табела преузета из: Берар (2005): Кинезиологија младих

Психолози који су проучавали дечји раст од рођења па до аделосценског доба, сматрају да се он може поделити на неколико различитих периода. Ово схватање први је уочио и објаснио В. Стерн (Stern, 1932, према Монтесори, 2006, 49), према коме сада психолози сматрају да у различитим периодима живота код деце преовладавају различити психички и ментални обрасци.

Валсинер (Valsiner, 1997, 231) дефинише „рано детињство" као раздобље које почиње пред крај друге године и траје до шесте-седме године. Овај период је важан због почетка језичког развоја код детета. А горња граница детињства је у многим културама веома важна због тога што тада дете полази у школу односно прелазе на нови ниво когнитивног функционисања. Развој од друге до седме године уклопљен је у културом структуралне контексе какве су предшколске установе и Центри за дневни боравак. Велсинер развој говора код одојчета проналази још у периоду гукања и вокалне игре тек проходалог детета, мада главни прелазак на дечји говор сматра период до треће године када дете почиње да изражава идеје уобличене исказима. Он сматра да је већ у шестом месецу живота одојче кадро да разликује самогласнике од сугласника, а током других шест месеци одојчетова вокализација („гукање") подразумева производњу и гласова којих нема у природном језику тог детета. Велсинер такође сматра „да је развој семиотичких способности (способност коришћења система знакова, посебно људског језика) уклопљен у контекс дететовог свакодневног живота и сврховито га усмеравају одрасли који се старају о детету (Велиснер, 1997, 232.).

Монтесори (Монтесори, 2006, 50) сматра да код детета постоје три развојна периода, јасно омеђана и то: ***први развојни период*** траје од рођења до шесте године живота са два подперијода – први од рођења до треће године и други од треће године до шесте године живота детета. Карактеристике овог периода су пре свега огромне трансформације у личности детета, толике да сви сматрају да је дете са шест година спремно да крене у школу. ***Други развојни период*** траје од 6. до 12. године и представља период раста који не прате друге промене. ***Трећи развојни период траје*** од 12. до 18. године. Промене које се догађају у овом периоду толико су крупне да овај период личи на први период. И овде имамо два подперијода: први од 12. до 15. године и други од 15. до 18. године.

Виготски (Виготски,1996, 27), када говори о развоју појмова код деце, говори да она прелазе неколико етапа у том развоју. **Прва етапа** (млађи предшколски узраст) представља ***етапу синкретизма*** и у тој етапи речи за дете немају никакво суштинско значење. Дете повезује фигуре по случајној одлуци; **Друга етапа** представља ***етапу комплек-***

са. Овде дете спаја предмете, иако на основу непосредног чулног искуства али ипак својственим *фактичким* везама. Свака веза може да служи за укључивање предмета у комплекс али је потребно да већ постоји та веза. На овом степену деца још не могу да разликују било коју одлку или зависност предмета изван конкретне, присутне, видљиве ситуације у којој ти предмети откривају своје облике и одлике које се укрштају, па зато и деца прелећу са једне на другу одлику. Међу комплексима, по Виготском, значајно место заузима *псеудопојам* који представља „ ..најраспрострањенији, доминантни облик мишљења и често готово апсолутни облик комплексног мишљењадетета у предшколском добу" (Виготски, I, 1996, 28). **Трећа етапа** представља ***прави појам*** који се ствара на основу избора групе предмета које повезује једна одлика а путем његовог апстраховања. Виготски је за предшколску педагогију значајан и због чињенице да је сматрао да се психички развој детета одвија од првог дана, његовим прилагођавањем средини и да се она постиже социјалним средствима преко људи који га окружују. „*Пут од предмета до детета и од детета до предмета иде преко другог човека*" (Виготски, VI, 1996, 25) За развој виших психичких функција код детета он наводи да постоје три правила: 1. Да историја развоја сваке од виших психичких функција није директни наставак и даље усавршавање одговарајуће елементарне функције већ она претпоставља корениту промену смера развоја и даљег кретања процеса у сасвим новој равни; 2. Више психичке функције се не надограђују као неки спрат изнад елементарног процеса, већ представљају нове психичке системе; и, 3. Приликом распада виших психичких функција за време болести, првенствено се разара веза симболичких и природних функција.

КАРАКТЕРИСТИКЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА

Деца се у предшколском узрасту у физичком погледу развијају врло интензивно. Ово је најизразитије у периоду до треће године живота, односно у периоду раног детињства. За правилан развој у овом добу веома је важна правилна исхрана, нормалан сан, физички и умни рад, спорт и рекреација, чист ваздух. У овом периоду дечјег развоја раст и тежина деце је неуједначена, што се види из табеле по Б. Шкерљу, Гундобину и Бондареву (по Василев, 2007, 22)

Табела бр. 2

године старости	тежина у килограмима		висина у сантиметрима	
	дечаци	девојчице	дечаци	девојчице
0 – 3 година	18,9	12,58	86,66	71,83
4 – 7 година	20,9	20,1	113,125	112,125
8 – 11 година	32.60	32,53	137,125	137,125
12 – 15 година	49,175	49,122	159,25	158.00
16 – 19 година	69,05	69,12	181,02	179.00

Из табеле број 2 види се да су у периоду од 0 до треће године живота девојчице нешто теже од дечака а дечаци у том пероиду су вишљи од девојчица. У периоду од 4 до 7 године живота дечаци постају нешто тежи у односу на девојчице и мало су виши од девојчица.

Табела број 3 приказује тежину и висину здраве деце у узрасту од 1 до 15 година. Табела је дата по нашем поднебљу (Б. Шкерљ, С. Лукач, Штарц, Брок, према Василев, 2007, 23). И у табели број 2. се види неуједначеност у етапама дечјег развоја, што је и нормално стање. Тако средња вредност дечака до 3 године живота износи 12,9 кг а код девојчица она износи 12.58 кг, док је просечна висина док је код дечака 86,66 см а код девојчица просечна висина износи 71,83 см.

У предшколском периоду, у добу од 4 до 7 године живота, просечна тежина дечака износи 20,9 кг а девојчива 20,1 кг. Што се тиче висине код дечака она просечно износи 113-125 см а код девојчица просечна висина у том периоду износи 112-125 см. Ови резултати показују веома малу разлику у просечној тежини и висини у периоду од 4 до 7 године живота код деце.

Код деце млађег школског узраста (године живота од 8 до 11) просечна тежина код дечака износи 32,6 кг а девојчица 32,53 кг што представља незнатну разлику, а просечна висина 137-125 см је код дечака а и код девојчица она износи 137-125 см, значи скоро без разлике између дечака и девојчица.

Код деце средњег школског узраста (године живота од 12 до 15) дечаци имају малу предност у просечној тежини, она код дечака износи 49,175 кг а девојчица 32,53 кг а у висини дечаци су вишљи у односу на девојчице (дечаци просечно имају 159,25 см а девојчице имају просечну висину од 158 см.

Табела број 3

Године старости	тежина у килограмима		висина у сантиметрима	
	дечаци	девојчице	дечаци	девојчице
1	10.0-11.5	9.1-10.8	73-79	72-77
2.	12.4-13.7	11.7-14.1	85-92	82-90
3.	13.7-16.1	13.1-16.7	92-99	91-99
4	15.5-18.9	14.4-17.9	98.107	95-106
5	17.4-22.1	16.5-20.4	105-116	104-114
6	19.7-24.1	19.0-23.6	111-121	111-120
7	21.6-27.9	21.5-27.5	118-129	118-129
8	24.1-31.3	24.2-30.8	125-135	124-134
9	26.1-34.9	26.6-35.6	128-141	128-140
10	30.0-38.4	30.2-38.7	135-147	134-147
11	32.1-40.9	31.7-42.5	138-149	138-152
12	36.7-49.1	38.4-50.0	143-158	146-160
13	39.3-53.0	43.3-54.4	149-165	151-163
14	45.4-56.8	46.5-55.5	155-170	154-167
15	50.4-62.7	50.3-58.5	159-175	156-167

АНАЛИЗА ПРОГРАМА ВАСПИТНОГ РАДА

Програм Васпитног рада по коме се ради у ОЈ Смештај и дневни боравак деце и омладине иштећеног слуха (Дом за децу оштећеног слуха) у Београду, садржи Програм васпитног рада са свим васпитним групама које бораве у установи (од деце предшколског узраста па до деце која завршавају средњу школу), односно покривају старосни узраст деце од 3 до 18 година. Наравно да овако растегљив старосни узраст захтева обраду васпитних компоненти на различити начин и са различитим темама васпитних компоненти. Ми смо анализирали само Програм васпитног рада који обухвата децу основношколског узраста (васпитне групе од 1 до 8), из разлога једне целине коју основна школа обухвата. Можемо само напоменути да се васпитни план за тзв „нулти“ разред

(предшколска васпитна група) скоро и не разликује од васпитног плана прве васпитне групе, а да се сва деца која похађају средњу школу сврставају у једну васпитну групу која ради мо једном много модифоканијем плану рада од остале деце а што сматрама да је коректно због њиховог старосног узраста.

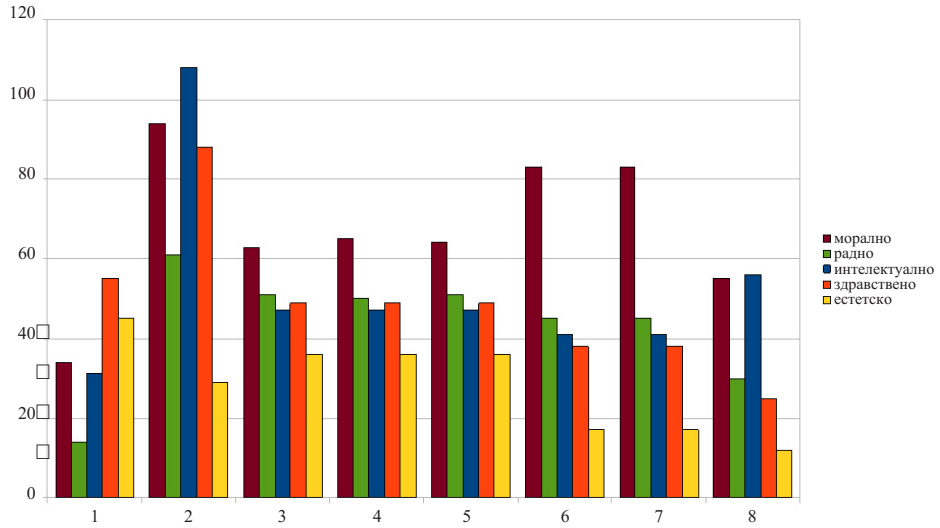
Табеларно смо показали све теме васпитних компоненти које се обрађују у овом Програму васпитног рада и онда графички груписали теме по васпитним групама (разредима) и по самим темама.

Табела број 4

Васпитна компонента	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
Морално и друштвено образовање	34	94	63	65	64	83	83	55
Радно васпитање и друштвено користан рад	14	61	51	50	51	45	45	30
Интелектуално и креативно васпитање	31	108	47	47	47	41	41	56
Здравствено-хигијенско и физичко васпитање	55	88	49	49	49	38	38	25
Естетско и ликовно васпитање	45	29	36	36	36	17	17	12

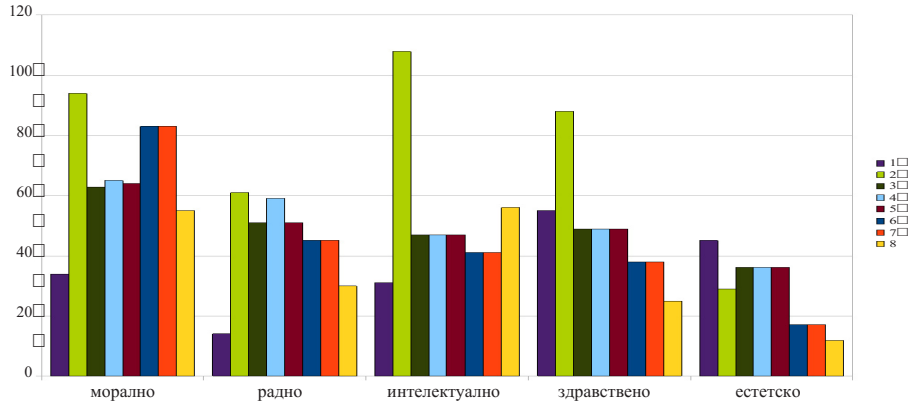
Табела број 3 даје преглед свих тема васпитних компоненти које се обрађују у васпитним групама код деце која похађају основну школу. Из саме табеле се може закључити разноликост броја тема које се обрађују на појединим старосним узрастима (или у појединим васпитним групама), а које и показују највеће слабости у реализацији васпитних компоненти. Наиме, евидентне су грешке у обради тема појединих васпитних компоненти које не прате интелектуалне способности детета нити фазе у развоју детета (а које су дате у теоријском делу рада). Ово је поготову евидентно уколико знамо да се развој детета оштећеног слуха одвија на сасвим другачији начин него код детета које нема оштећење.

Графикон број 1



Графикон број 1 даје нам графички преглед тема васпитних компоненти датих по разредима. Из графикона се јасно може уочити разноликост броја тема које се обрађују у појединим васпитним компонентама, а што нам указује на неусаглашеност броја тема (а исто тако и самих тема) које се требају обрађивати у појединим васпитним групама у складу са њиховим могућностима (пре свега интелектуалним и когнитивним). Из графикона се види да се највећ број тема обрађује у другој васпитној групу (представља други разред у основној школу-узраст деце од 8-9 година), а радно васпитање које треба да иде узлазном линијом што се више приближава старијем узрасту у овом случају се смањује. По нама, радно васпитање (теме и сам рад) би требало да се постепено повечава од прве васпитне групе да би свој максимум достигло са осмом васпитном групом, односно да би се деца оштећеног слуха тада оспособила да самостално обављу велики део својих обавеза на које наилазе како у Дому као установи тако и у својим кућама и породицама. Наиме, основи радног васпитања као васпитне компоненте представља стварање радних навика и оспособљавање за самостално функционисање у даљем животу деце оштећеног слуха.

Графикон број 2



И на графикону број 2 се још јасније виде неусклађености васпитних компоненти на нивоима васпитних група. Ова наусклађеност се запажа код свих васпитиних компоненти а ми издвајамо само најкарактеристичније. Како је већ речено највећи број тема васпитних компоненти се обрађује на нивоу друге васпитне групе (узраст деце од 8-9 година). Поменућемо интелектуално васпитање као васпитну компоненту која је веома значајна јер означава развој интелектуалног капацитета детета. И код ове васпитне компоненте уместо да интелектиално сазревање прати фазе развоја код детета, ово се како се иде према старијим васпитним групама (старијим разредима) смањује. Крива која би обележавала ову васпитну компоненти требала би да уде узлазна, јер се код детета на млађим школским узрастима формирају интелектуалне навике а на каснијем узрасту оне би требало само да се што више устале и утврде. Драстичан пример неприлагођених васпитних компоненти узрасту детета види се код Естетског васпитања (компоненте), где се развој према естетици и лепоти драстично смањује на вишим разредима уместо да се тада (када деца постају свесна раликовања лепоте од кића) достигне врхунац развоја детета према лепоти и уживању у лепом.и код осталих васпитних компоненти се примећује овај проблем, али се он мање-више превазилази радом самих васпитача, као и тиме да је ово оквирни план и програм рада васпитача и да остављено самом васпитачу да у складу са склоностима самог детета у васпитној групи, мења и прилагођава сам програм васпитног рада.

ЗАКЉУЧАК

Дуги се низ година ради са децом са оштећењем слуха и образовању и васпитању али се још није сачинио јединствен Програм васпитног рада. Иако је постојање 5 школа за децу са оштећењем слуха које у својим саставима имају и интернате (домове) ученика велики подстрек да се регулише ова материја она ни до данас није решена.

Ми, када говоримо о адекватном или устаљеном васпитном плану и програму пре свега мислимо на програм васпитног рада који се темељи на основним педагошким начелима (као што је то и образовни план за ову децу). Кроз развој јединственог програма васпитног рада се мора развијати свестрано сама личност детета оштећеног слуха, односно остварити сам крајњи циљ васпитања који би требао да буде социјализација детета оштећеног слуха и његово укључивање као поновредног и поштованог члана социјалне заједнице у којој наставља да живи и ради. Зато сматрамо да програм васпитног рада (уз План и програм образовања) треба да чини основу рада са децом оштећеног слуха јер само јединственим васпитно-образовним радом може се постићи овај, завршни циљ.

Правилно израђен и постављен план и програм васпитног рада представао би документ који би помагао у погледу систематског рада на развоју дететових потенцијалних способности и склоности, на развој компензаторних механизама и свакако извлачио максимум из преосталих способности детета оштећеног слуха, и развилали свесну дисциплину у којој деца оштећеног слуха знатно оскудевају, на јачању воље и осећања одговорности. Осећање за рад, дисциплину, културно понашање, правилне међуљудске односе, поштовање старијих, туђе имовине и рада представљало би основу васпитног рада која се мора стварати код детета оштећеног слуха.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арсић, Р., Ковачевић, Ј. (2009): *Васпитни рад са децом оштећеног слуха у школама са интернатом*, Зборник резимеа, Дани дефектолога Србије, Златибор
2. Арсић, Р. (2001): *Васпитни рад у дому за слушно оштећену децу*, Зборник резимеа радова, дани дефектолога, Аранђеловац,
1. Василев,С. (2007): *Корективна педагогија*, КИЗ „Култура“, Београд;
2. Валсинер, Ј. (1997): *Човеков развој и култура*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд,
3. Виготски, Л. (1996): *Сабрана дела*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд;

3. Дурајлија, З. (1995): *Васпитни рад са слушно оштећеном децом,* Београдска дефектолошка школа, број 2, Друштво дефектолога Југославије и Дефектолошки факултет у Београду, Београд
4. Ковачевић, Ј., Тијанић, А. (2007): *Организација слободног вренема у домовима ученика оштећеног слуха,* Зборник резимеа, Дани дефектолога Србије, Врњачка Бања,
4. Монтесори, М. (2006): *Упијајући ум*, ДН Центар (друго издање), Београд,
5. Министарство просвете РС (1998): *Васпитни рад и организација живота и рада у домовима ученика средњих школа,* приручник, Сектор за ученички и студентски стандард, Београд
6. *Програм васпитног рада са децом оштећеног слуха,* неауторизовани материјал ОЈ Дом за децу оштећеног слуха, Београд,
7. *Програм васпитног рада са децом оштећеног слуха,* неауторизовани материјал Школе за основно и професионално оспособљавање глуве деце у Крагујевцу

EDUCATIONAL WORK WITH HEARING IMPAIRED CHILDREN AT SCHOOLS WITH A STUDENT'S DORMITORY

RADOMIR ARSIĆ
Teachers training Faculty, Leposavić

JASMINA KOVAČEVIĆ
Faculty of Special Education and Rehabilitation, Belgrade

SUMMARY

In the Republic of Serbia there are five schools specializing in the education of hearing impaired children that have a student's dormitory. The educational content at these schools is divided up into five components: intellectual education; physical and health education; labor education and social work, social education (which encompasses moral education, esthetic education and social activities) and recreation or free time (the titles of the educational components at various schools differ; however the content covered is almost identical).

The contents of educational work which vary at schools for hearing impaired children are not in their title or their content identical, nor are they verified by the Ministry of Education or harmonized amongst each other. Prior to all else, they represent the foundation based on which the schools are attempting to normatively effectuate the content of the educational work, while at the same time they represent a method of control of the work of the teachers by the school director. One such Education Program is being

implemented at the "Dormitory for hearing impaired children" in Belgrade, which represents a part of the "Center for the lodging and daily sojourn of children with developmental disabilities". However, this Program has in addition to a good foundation, many shortcomings. The essence of which is seen in the identical content of educational components which are covered by groups of children of various age levels with hearing impairment. For this reason, it is necessary for the content of the educational components to be adapted primarily to the age of the students, but also other specific characteristics. As a result of this standpoint a need is seen for the creation of a unique Education Program, verified by the competent Ministry. Another aspect that should be considered are individual plans for children who have multiple disabilities, who cannot adopt the contents of the educational work in a way done so by the other hearing impaired children.

The paper is aimed at critically analyzing the current situation and to give proposals for grouping educational components in accordance with the age level and cognitive abilities of hearing impaired children.

KEY WORD: dormitory-boarding school, hearing impaired child, educational components, education