

Љубица ИСАКОВИЋ  
Тамара КОВАЧЕВИЋ

Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, Београд

## ФУНКЦИЈА РАЗЛИЧИТИХ УПИТНИХ РЕЧИ У ПИСАНОМ И ЗНАКОВНОМ ЈЕЗИКУ У ШКОЛАМА ЗА ГЛУВУ И НАГЛУВУ ДЕЦУ

*Глуви и наглуви ученици уче да језички уобличе своје мисли, жеље, да питају и одговарају на питања.*

*Питања развијају мишљење, подстичу на говорну активност, буде осећања детета и помажу при разумевању садржаја текста. При постављању питања треба водити рачуна о речнику који деца поседују и њиховом познавању граматике.*

*Психолошко-дидактичка вредност питања се своди на њихову усклађеност са узрастом и способностима ученика. Питања треба да буду разумљива, не смеју да садрже непознате речи и да буду двосмислена.*

*Неопходно је да ученици овладају свим питањима и облицима питања које наставник поставља. Ученик се учи да разуме питања, да одговори на њих, а потом и да сам формулише питање.*

*Глува и наглува деца, у свом језичком изразу поред говорног и писаног, преваходно користе знаковни језик.*

*Циљ нашег истраживања био је испитати употребу и разумевање питања са различитим упитним речима у оквиру писаног и знаковног језика код глувих и наглувих ученика узраста од четвртог до седмог разреда.*

*Узорак је обухватио глуве и наглуве ученике који похађају школу "Стефан Дечански" у Београду.*

*Учени су бољи резултати при употреби и разумевању питања у оквиру знаковног језика.*

*Кључне речи: питања, упитне речи, писани и знаковни језик, глуви и наглуви ученици*

## УВОД

Деца постављају питања у вези са свим оним што непосредно виде око себе. Прве речи које науче добијају значај у вези са специфичним стварима и предметима, са којима су дошла у додир. Богаћење речника зависи од богаћења непосредног дечјег искуства.

Губитак слуха доводи до отежаног поимања усменог говора и писаног језичког израза, као и до отежаног развоја речника.

Глуво дете истовремено учи да изговара речи и само значење речи, односно и реч и појам који је том речју означен.

Владање гестом и његова логичка употреба у говору јесте мисаони исказ и уколико се нађе слушно оштећено дете које не зна и не користи гестове можемо доста поуздано закључити да се ради о његовој психичкој неразвијености.

Познавање дечјег речника (знаковног, говорног и писаног) је од изузетног значаја за потребе наставе.

## ПИСАНИ ГОВОР И ЗНАКОВНИ ЈЕЗИК

Писани говор је веома значајан облик комуникације. Контакти са људима, догађајима и идејама се најчешће обављају писаном речи. Писани говор је сложена делатност, пошто изузетно ангажује способности појединца.

Писани језички израз је средство општег и говорног развоја ове деце и допуњује ограниченост њиховог усменог говора. Учење деце оштећеног слуха правилном писању је основ за њихово укључивање у процес комуникације са људима и услов за стицање знања и развој личности.

Глува и веома тешко наглува деца, у свом изразу поред говорног и писаног превасходно користе знаковни језик. Говор помоћу знакова је главно средство споразумевања међу особама оштећеног слуха. Он има непроцењиву важност у развоју глувог и у томе је његова предност. Споразумевање покретима је резултат психичког развоја глувог детета, а и сам покрет помаже тај развој. Гестовни (знаковни) је природни језички израз глувих лица ( Димић, 2003).

Усмени говор се може поделити на дијалогски и монолошки.

Усмени говор може да тече у три основна облика: у облику узвика, у облику дијалогског говора (одговора на питања) и у облику монолошког говора (самостални широки исказ који произилази из унутрашње замисли).

## УПОТРЕБА И РАЗУМЕВАЊЕ ПИТАЊА

Још је Аристотел у питањима видео основу учења и филозофије, Сократ је сматрао да се питањима долази до истине и сазнања, а немачки педагог П.Петерзен у питањима налази најважније средство школе.

“У методичкој литератури се питања различито класификују. Совјетски педагог В.В. Галупков дели их на оријентацијска, аналитичка и синтетичка; Драгутин Росандић – на: 1. питања која покрећу учениково запажање, 2. која покрећу интелектуалну делатност, 3. која покрећу имагинацију, 4. критичку рефлексију, 5. асоцијативне процесе, 6. која траже аналогije и разграничења и 7. проблемска питања; Звонимир Диклић их према психо- сазнајној активности дели на: 1. рекогнитивна (на нивоу препознавања), 2. репродуктивна (на нивоу понављања и утврђивања), 3. реконструктивна (на нивоу организовања познатог градива на новим принципима) и 4. продуктивна (на нивоу пуне мисаоне активности, истраживачког и стваралачког чина)” (Маринковић, 2000).

Питањима се ученици подстичу на мисаону и говорну активност. Ако су питања намењена изазивању радозналости, истраживачке пажње, саморадне и спремности за решавање неког проблема, онда су она продуктивна. Када питања упућују на казивање већ познатих, научених и запамћених садржаја, онда су она репродуктивна.

Са језичког становишта питање треба, пре свега, да буде потпуно разумљиво. Оно не сме да садржи ученицима непознате речи, нити да буде двосмислено. Питање се увек изговара разговетно, гласно и са упитном интонацијом која природно наглашава водеће појмове (смисаонице) у реченици.

Психолошка и дидактичка ваљаност питања треба да буде прилагођена узрасту и способностима ученика и сазнајној улози питања у околностима непосредне примене.

Питање је добро кад удовољава стручним захтевима и обезбеђује потпуно споразумевање, али постаје ваљано и практично тек кад се употреби у повољним околностима, у право време и на правом месту (Николић, 1992).

У настави су неприхватљива нејасна, неодређена, непрецизна и двосмислена питања. Такође, непожељна су обимна, дуплирана и вишепредметна питања.

Писано одговарање на питања, не треба схватити буквално, као одговоре на упитне реченице које су садржајно независне једна од друге, иако се и тако може вежбати у периоду учења читања и писања. Овај облик писаног изражавања најбоље је користити у тесној вези са усменим казивањем, о некој погодној теми која му обично претходи.

Иако се уочавају тешкоће приликом одговарања на питања, можемо рећи да глуви и наглуви ученици боље резултате остварују при одговарању на питања, него при постављању питања, услед тешкоћа при употреби научених речи. Недостатак говорног искуства и доминантна улога знаковног језика у комуникацији један је од узрока добијених резултата. Није довољно само познавати одређени појам, већ и омогућити његову активну употребу у различитим ситуацијама. То се може постићи довођењем ученика у различите ситуације. Њихово говорно осамостаљивање, у ствари је крајњи циљ овладавања појмовима (Димић, Исаковић, 2008, Димић, Исаковић, Ковачевић Т., 2008).

У настави српског језика развијају се језичке, тј. говорне способности. Питања су добра само ако удовољавају језичким, стручним и психолошко-дидактичким захтевима. Она треба да буду разноврсна и да се не постављају увек на исти начин (питања са упитним речима -ко, шта, где, какав, зашто, како, питања без упитних речи, непотпуна питања, питања са везником "А"). Наставник треба да ради са ученицима на свим облицима питања.

"Универзално и најбоље средство које помаже при разумевању текста који се чита су питања. Специфичност почетног периода усвајања питања је заправо давање што веће количине "пасивних питања" који ће омогућити разумевање текста. Њихов основни задатак је да што пре оно што се чита постане саставни део активног речника. Активност детета и његов самостални рад на тексту зависе такође од карактера питања. Неопходно је да се путем питања мисли ученика не упућују само ка општем садржају онога што се чита, већ ка и детаљима које често они могу превидети. На основу таквих питања ученици неће набрајати само чињенице, већ ће и расуђивати, тражити одговор у целом тексту и користити знања која већ поседују" ( Димић, 2004).

У току часа језика и књижевности наставник има могућност да разбије причу по питањима како би установио колико и како су ученици разумели текст на коме се ради. Често, глуви ученик може наизглед разумети питање и пронаћи у тексту део реченице који представља одговор. Да би се то избегло из текста се издвајају реченице које су директно повезане са разумевањем садржаја и чије схватање гарантује да су ученици прихватили текст. За правилно усвајање и схватање питања неопходно је обезбедити дубљи рад над текстом. Тада се више користе питања "како", "колико", "због чега" и "зашто".

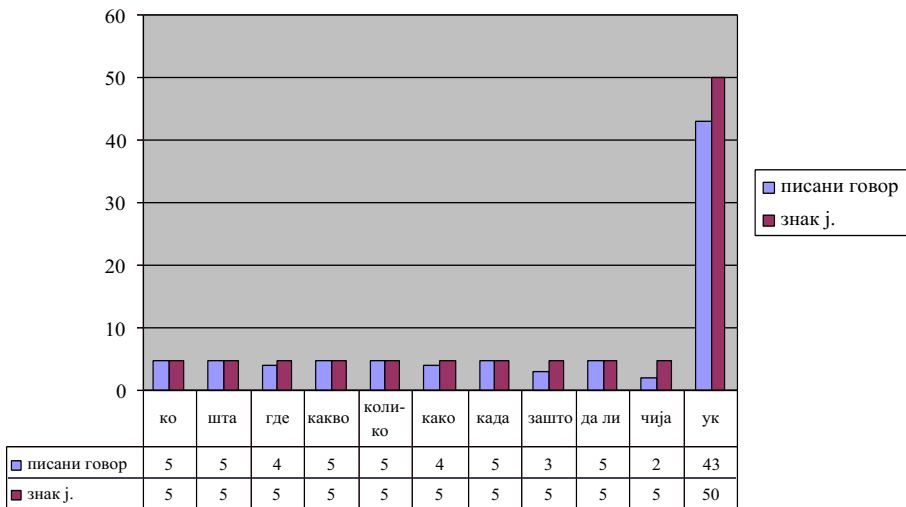
Тakoђе, постоје питања на која ученик одговара на основу својих ранијих сазнања-свог искуства. Она омогућавају да се постојећа знања актуелизују и прошире.



Ученици IV разреда су при употреби и разумевању питања боље резултате остварили у оквиру знаковног језика.

У оквиру писаног говора проблем су представљала питања са упитним речима КО, КАКВО, ЧИЈА.

*Графикон 2 – Употреба и разумевање питања у оквиру писаног говора и знаковног језика код ученика V разреда*



Остварени су бољи резултати у оквиру знаковног језика.

У оквиру писаног говора проблем су представљала питања са упитним речима ЗАШТО И ЧИЈА.

Ученици VI разреда су при употреби и разумевању питања боље резултате остварили у оквиру знаковног језика.

У оквиру писаног говора проблем су представљала питања са упитним речима ЗАШТО и ЧИЈА.



Код ученика VII разреда уочено је боље реазумевање и употреба питања са различитим упитим речима. Подједнаки резултати остварени су у оквиру писаног и знаковног језика.

### Квалитативна анализа

Код глувих и наглувих ученика узраста од IV до VII разреда смо у оквиру писаног говора учили неке специфичне одговоре.

1. **Ко је данас редар?**

Данас је Александра.

Данас је редар Воја.

Милош је данас.

Никола је редар.

Редар је Лаура.

2. **Шта волиш да једеш?**

Ја воли да воће.

Месо.

Ја једе јагода.

Ја волиш да једеш хлеб.

Ја волим да једем јапански шпагете.

Волим да једем макароне са шећером и презлама укусно ми је.

3. **Где ти живиш?**

У Београд.

Ја у Ковин кући.

Ја живи у Вршац.

Ја живим у Вождовац.

Ја живим у Сремчицу.

4. **Какво је данас време?**

Сунце.

Време је сунце.

Данас је сунце сија.

Време је данас.

Лепо је време сунчано је и мало топлије.

5. **Колико имаш година?**

11 година.

Година имам 13.



Година имаш 13 година.  
Ја имам године четирнаест.  
Имам 13 год

**6. Како се зове твоја наставница?**

Моја наставница се зови Исидора.  
Мој наставница Лидија.  
Наставница се твоја зове  
Лидија  
Мери

**7. Када је твој рођендан?**

Рођендан је 1989.  
Октобар 12.  
Датум 12. јул.  
Мој рођендан је двадесет шест септембар.  
Ја када рођендан 28 август.

**8. Зашто волиш лето?**

Зато што лепо лето и ја волела бих море.  
Волим лето: друштво, пливам, шетам.  
Плива.  
Зато што идем Грчка. Зато што волим лето због море.  
Зато што волим путујем и град, одмарам...

**9. Да ли волиш да идеш у школу?**

Волим да учим и пишем.  
Волиш идеш школу.  
Ја волим мало.  
Волиш да идеш у школу.  
Ја не волим школу али мора у школу.  
Онако.

**10. Чија је ово торба?**

Твоја.  
Мој торба.  
Торба је ово.  
Торба је твој.  
Бранкина је торба.

### ЗАКЉУЧЦИ

1. Глуви и наглуви ученици старијег узраста боље разумеју и употребљавају питања са различитим упитним речима.
2. Најбоље резултате, и у оквиру писаног и у оквиру знаковног језика, остварили су ученици VII разреда.
3. Нешто слабије резултате остварили су ученици IV и VI разреда.
4. Код свих ученика обухваћених узорком уочено је боље разумевање питања у оквиру знаковног језика. Употребљене упитне речи су у оквиру знаковног језика одмах препознаване, адекватно тумачене и коришћене при одговорима на питања.
5. У оквиру писаног језика ученици су често одговарали једном речју и изостављали знакове интерпункције. Уочена је и неправилна потреба великог и малог слова.
6. Писани говор глуве и наглуве деце карактеришу аграматизми и неслагања у роду, броју, падежу, као и неадекватна употреба личних заменица и лица.
7. При одговарању на постављена питања се уочава инверзија.
8. У писаном изразу се, при одговарању на питања, уочава стереотипија.
9. Ученици су најбоље разумели упитне речи: КО и ШТА. У раду са глувом и наглувом децом се ова питања постављају од најранијег узраста, ради разликовања бића и ствари и уочавања именица и глагола.
10. Посебан проблем су представљале упитне речи: ЗАШТО, КАКВО И ЧИЈА чије су значење ученици схватили тек приликом употребе знаковног језика.

Наведене упитне речи су тешко разумљиве и апстрактне. Оне се ретко употребљавају у свакодневном говору, како у оквиру знаковног, тако и у оквиру писаног израза.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Бугарски, Р. (1996): Увод у општу лингвистику, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд
2. Васић, С., Кнафлич, В., Маринковић, Р., Мاستиловић, З. (1985): Језичка развијеност и култура говора у основној школи, Институт за експерименталну фонетику и патологију говора, Београд
3. Влашић, Н., Томић, Љ., Војиновић, М., Радосављевић, Д. (1985): Граматика у основној школи, Завод за стручно усавршавање и издавачку делатност "Београд", Београд

4. Вучковић, М.(1993): Методика наставе српског језика и књижевности, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд
5. Димић, Д.Н.(1996): Специфичности у писању слушно оштећене деце, Дефектолошки факултет, Београд
6. Димић, Д.Н. (2004): Функција падежа у језичком изразу код деце оштећеног слуха, Београдска дефектолошка школа, 1, 49-61
7. Димић, Д.Н. (2004): Проблеми у језичком изразу код глуве и наглуве деце, ДДСЦГ, Београд
8. Димић, Д.Н. (2002): Класе речи и лексички дефицити код глуве и наглуве деце, Истраживања у дефектологији, Дефектолошки факултет, ЦИДД, Београд
9. Димић, Д.Н. (2003): Правописна правила и деца оштећеног слуха, Београдска дефектолошка школа, 1-2, 41-54
10. Димић, Д.Н., Исаковић, Љ., Ковачевић, Т. (2002): Лексичко-стилски дефицити код глуве и наглуве деце основношколског узраста, Београдска дефектолошка школа, 3, 24-35
11. Димић, Д.Н., Ковачевић, Т.(1998): Специфичности лексике у писаном изражавању деце оштећеног слуха основношколског узраста, Београдска дефектолошка школа, 1, 14-30
12. Димић, Д.Н., Ковачевић, Т.(1999): Неки лексички дефицити у језику деце оштећеног слуха основношколског узраста, Дани дефектолога Југославије, Нови Сад
13. Димић Н., Исаковић Љ.(2008): 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; 2008. стр. 363-374.
14. Dimic, N., Isakovic, Lj., Kovacevic, T.:The specificity of formulating questions and answers in deaf and hearing children, XXIX International Congress of Psychology, 20-25 July 2008, ICC Berlin, Germany, [www.icp2008.org](http://www.icp2008.org), 108
15. Димић, Д.Н, Исаковић, Љ.: Функција питања и одговора у процесу наставе код деце оштећеног слуха, Зборник резимеа, Сабор дефектолога СЦГ, Врњачка Бања, 2006, 13
16. Кашић, З. (1996): Улога семантичког језгра лексеме у богаћењу активног децејег речника, Београдска дефектолошка школа, Београд, 1, 15 – 21
17. Кашић, З., Димић, Д.Н. (1999): Типови аграматизама у зависној клаузи код глуве и наглуве деце, Београдска дефектолошка школа, 2-3, 5-14
18. Кашић, З. (2002): Аграматична продукција и семантичка „збрка“ код деце раног школског узраста, Истраживања у дефектологији, Дефектолошки факултет, ЦИДД, Београд
19. Кристал Д.(1996) : Кембричка енциклопедија језика, Нолит, Београд
20. Кристал Д.(1998): Енциклопедијски речник модерне лингвистике, Нолит, Београд
21. Лекић, Ћ. (1993) : Методика разредне наставе, Нова просвета, Београд
22. Маринковић, С. (2000): Методика креативне наставе српског језика и књижевности, Креативни центар, Београд

23. Николић, М.( 1992): Методика наставе српског језика и књижевности, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд
24. Савић, Љ.(1986): Методика учења говора глуве деце, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд
25. Станојчић, Ж., Поповић, Љ., Мицић, С. (1989): Савремени српскохрватски језик и култура изражавања, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд

## FUNCTION OF VARIOUS INTERROGATIVE WORDS IN WRITTEN AND SIGN LANGUAGE IN SCHOOLS FOR DEAF AND HARD OF HEARING CHILDREN

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

### SUMMARY

Deaf and hard of hearing children learn to shape their thoughts and wishes, to ask questions and answer them.

Questions develop thought and stimulate speech activity, awaken feelings in a child and help in the understanding of content. In asking question one should take into consideration the vocabulary that the children possess and their knowledge of grammar.

Psycho-didactic value of a questions involves their compatibility with the age level and capabilities of children.. Questions need to be understandable and cannot contain unknown words or be ambiguous.

Deaf children need to master all questions and their forms which the teacher asks.

The student is taught to understand the questions, to respond to them, and then to formulate a question. Deaf and hard of hearing children in their language in addition used speech and written form, but primarily they use sign language.

The aim of this study was to evaluate the use and understanding of questions with various interrogative words within the scope of written and sign language in deaf children, attending grades four to seven.

The sample consisted of deaf children attending school "Stefan Decanski" in Belgrade.

Better results were observed in the use and understanding of questions in the use of sign language.

*Key words: questions, interrogative words, written and sign language, deaf and hard of hearing children*

УДК 376.33  
Примљено: 30.4.2009.  
Оригинални научни чланак

**Јелена СТЕВАНОВИЋ**

Институт за педагошка истраживања, Београд

**Надежда ДИМИЋ**

Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, Београд

## ПРАВОПИС У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА У ШКОЛАМА ЗА ГЛУВЕ И НАГЛУВЕ УЧЕНИКЕ

*Упоредо са овладавањем граматичким законима, ученици савлађују и правила ортографске норме. Један од основних принципа на којима се заснива правописна норма српског језика јесте да између писане и говорне речи не постоји јаз, већ хармонија. Утолико је усвајање правописних правила теже и комплексније глувим и наглувим ученицима, будући да је квалитет усменог говора нарушен, а понекада је овај вид говора и недовољно развијен у овој популацији.*

*Ово истраживање имало је за циљ да испита у којој мери су глуви и наглуви ученици овладали појединим правописним законима и да ли постоје разлике у степену усвајања одређених ортографских правила између глувих и наглувих ученика и ученика који похађају редовну основну школу.*

*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 Корпус за процену писмености (Ј. Стевановић), који је конципиран искључиво за потребе овог истраживања.*

*На основу резултата спроведеног истраживања дошли смо до закључака да глуви и наглуви ученици употребљавају поједина правописна правила. Ипак, већину правописних правила нису усвојили и не употребљавају их у мери у којој би требало и у мери у којој су знањем о ортографској норми овладали ученици који чују. У односу на правописне области (писмо, спојено и одвојено писање речи, и скраћенице) које смо у овом истраживању испитивали, уочено је да популација глувих и наглувих ученика најмање тешкоћа има у усвајању ћириличног и латиничног писма, док писање скраћеница глуви и*

*наглуви ученици најтеже усвајају, премда је уочено да и спојено и одвојено писање речи представља значајан проблем глувим и наглувим ученицима.*

*Кључне речи: правопис српског језика, ортографска правила, глуви и наглуви ученици, ученици који чују, настава српског језика*

## УВОД

У опозицији према језику као систему знакова за споразумевање усмени и писани говор у суштини су иста појава. Ипак, оба та вида говора, иако су сваки на свој начин индивидуална реализација апстрактног језичког система, не могу се поистовећивати. Међутим, поред бројних разлика усмени и писани говор нису у супротности, већ узајамно делују с обзиром на то да облици који се стварају у једном од њих и који су специфични за ту говорну манифестацију прелазе у други.

Виготски оспорава тврдњу да писани говор ученика понавља развојни пут гласовног говора и сматра да се при таквом схватању занемарује различитост два развојна процеса (Виготски, 1983). Са друге стране, постоје истраживања која показују позитиван узајамни однос између усменог и писаног изражавања. Лобан је извршио лонгитудинално истраживање у којем је пратио говорни развој деце од предшколског узраста до VI разреда основне школе. Међу Лобановим закључцима стоји да су читање, писање, слушање и говор у позитивној корелацији. Он такође закључује да су деца са ниским постигнућем у усменом говору имала тенденцију ка слабијем постигнућу у читању и писању (Loban, 1983). Можда су системи писања проистекли из говора, посматрано са историјског становишта, али у савременом друштву очигледна је узајамна зависност.

Спонтани писани израз сматра се једним од најбољих показатеља дечијег познавања матерњег језика. У условима отежане вербалне комуникације писани говор за глуву и наглуву децу има изузетну важност јер путем писане речи глуво и наглуво дете прима информације и изражава своје мисли и осећања (Димић, 2003). Писана форма говора код глуве и наглуве деце била је увек у служби обучавања усменом говору. Писале су се само речи које су деца могла правилно изговорити, а упознавање са писаним изразом било је потчињено фонетском принципу (Димић, Кашић, Ковачевић, 1999).

Многа истраживања показала су низак ниво способности глуве и наглуве деце у писаном изражавању и у примењивању граматичких и правописних правила. Powers и Wilgus (1983) су обавили истраживање

са 17 глувих и наглувих ученика узраста од 7 до 12 година. Ученици су добили задатак да напишу састав на основу приказане слике за стимулацију. Старији ученици су показали боље резултате. Хронолошка доб ученика показала је и њихову зрелост у синтакси и у семантици. Проблемима читања и писања глуве и наглуве деце бавио се Piao (1995) у Кини. По њему, у зависности од степена оштећења слуха зависиће и брзина развоја језика и савладавање ових двеју вештина.

У оквиру истраживања о специфичностима у писању код глуве и наглуве деце Димић истиче да је диктат најбоља вежба за стицање правописних навика и увежбавање основних правила граматике код глувих и наглувих ученика. Такође, из овог истраживања уочава се да је ова група ученика на диктату реченица најбоље резултате остварила у писању речи које почињу латералима (95,50%), затим пловивима (87,70%), вокалима (85,49%), фрикативима (85,39%), а најсалбије речи које почињу африкатама (50,07%). Истраживањем је потврђено да постоји статистички значајна разлика у односу на узраст, те су најуспешнији били ученици 8. разреда, а најмање успешни су били ученици 3. разреда (Димић, 1995).

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. Недостаци усменог изражавања утичу на грешке у писаном језику, јер глува и наглува деца слабије користе говор. Добро савладан говор, који поседује правилну употребу речи, граматичких и правописних правила, представља основ за успешно писмено изражавање.

Правописна правила се усвајају у оквиру наставе српског језика, како у редовним основним школама, тако и у школама за глуве и наглуве ученике. Основни циљ наставе српског језика у школама за глуве и наглуве ученике јесте да деца науче да чисто и разумљиво изговарају речи и реченице, разумеју поруке саговорника и да се сами служе усменим и писаним говором као средством општења и стицања знања. Примат се даје раду на изговору гласова и формирању говора и њиховом приближавању правилима савременог српског језика, развијању и аутоматизовању аудитивне перцепције, слушању и шчитавању говора са уста саговорника, као и усавршавању вештине читања и писања. Овако конципиран план и програм у многоме се разликује од наставног програма предвиђеног за ученике у редовним основним школама, те су и програмски захтеви у школама за глуве и наглуве ученике мање обимни, с обзиром на основни циљ. Настава правописа се у овим школама реализује, кроз нешто сложеније захтеве, од 5. разреда, најчешће у оквиру припреме ученика за писање писмених састава из српског језика.



Потпуна примена правописних захтева изискује целовито јединство теоријског знања и практичне обучености, јер правопис подразумева одређено знање и вештине које су непосредном праксом претворени у навику. Неопходно је истаћи да је правопис српског језика по много чему јединствен у свету и нимало није једноставно усвајање његових правила, чак ни ученицима у редовној школи (Симић, 1991). С тога ће глувим и наглувим ученицима бити знатно теже да овладају ортографском нормом. Кроз правопис српског језика, односно путем писања усвајају се и усавршавају конкретне фонолошке, морфолошке и синтаксичке јединице српског језичког система.

Премда се већина правописних захтева релативно брзо усваја, навика да у пракси буду задовољена, веома се тешко и споро развија код популације глувих и наглувих ученика. Неопходно је систематично упознавање ученика са правописном нормом и честа примена правописних вежбања која представљају најефикаснији облик рада у превазилажењу тешкоћа при усвајању ортографских закона (Димић, 1996). Наиме, савлађивање и усвајање правописних правила доприноси обогаћивању и унапређењу језичког израза глуве и наглуве деце. Њихово примењивање помаже овој популацији деце у очувању основних граматичких облика и категорија, правилном успостављању граматичких односа, учењу нових речи и обрта, па и извесној умешности да се употреби језик који, ако се развија овим путем, постаје целовитији и функционалнији.

Настави правописа припада значајно место у нашем образовном систему. Њен циљ је стицање ортографских навика до којих се долази усвајањем и применом у пракси система правописних правила и систематским организовањем одговарајућих вежби. Правописне вежбе садрже разноврсне правописне захтеве. Претежно се обављају у виду диктата који обухватају правописно градиво са којим су се ученици упознали и које су увежбавали у релативно дужем периоду. Ове вежбе могу имати различите степене сложености који су усклађени са начелом поступности и систематичности (Брборић, 2004).

Иако граматика и правопис, традиционално, представљају велики проблем и ученицима који чују и глувим и наглувим ученицима, појављују се значајне разлике у имплементирању и у систематском примењивању правописне норме код ових двеју популација ученика.



## МАТЕРИЈАЛ И МЕТОД

Циљ истраживања представља начин усвајања и специфичности усвајања правописних правила код глувих и наглувих ученика. С обзиром на значај правописа и правилно усвојених начела граматике српског језика у употпуњавању и богаћењу говора и језика глувих и наглувих ученика, као и на утицај ових аспеката лингвистике на когнитивни развој и развијеност хипотетичког мишљења ове популације ученика, одлучили смо да истражимо овај проблем и да дамо извесни допринос формирању и усавршавању писаног говора и језика глувих и наглувих ученика, приближавању слушања и говорења ове популације ученика говору њихових саговорника, као и методици наставе српског језика за глуве и наглуве ученике.

## УЗОРАК

Истраживање је спроведено у два школа 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

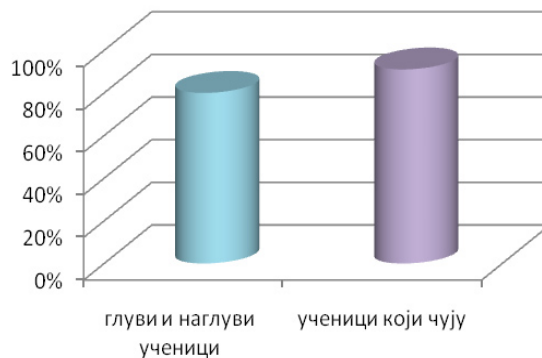
Инструмент коришћен у истраживању је Корпус за процену писмености (Ј. Стевановић). Овај корпус је конципиран искључиво за потребе овог истраживања. Саставили смо две верзије овог корпуса, с об-

зиром на обим и тежину задатака. Корпус намењен ученицима V и VI разреда садржи 16 питања, док корпус намењен ученицима VII и VIII разреда има 22 питања. Питања су састављена у складу са наставним планом и програмом из области правописа. Корпус за V и VI разред има 15 истих питања као и корпус намењен ученицима VII и VIII разреда. У Корпусу су примењена питања која се односе на правила из следећих правописних области: *писмо, спојено и одвојено писање речи и скраћенице*.

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

### РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

**Графикон 1 – Постигнуће у употреби ћириличног и латиничног писма – поређење ученика који чују и глувих и наглувих ученика**



При употреби ћириличног и латиничног писма глуви и наглуви ученици остварили су подједнако добар резултат као и ученици који чују (није уочена статистички значајна разлика,  $p=0.428$ ), с обзиром да је 80% глувих и наглувих ученика и 90,8% ученика који чују правилно употребило оба писма (Графикон 1). Међутим, обе популације ученика показале су нешто боље знање у употреби ћириличног писма.

У вези са употребом слова, уочено је да глуви и наглуви ученици немају тешкоће у употреби писаних слова (Табела 1) – није уочена статистички значајна разлика између ових двеју популација ученика,  $p<0.346$  – док се у употреби штампаних слова примећују извесне тешко-

ће (Табела 2), с обзиром на то да постоји статистички значајна разлика, на нивоу .001 између глувих и наглувих ученика и ученика који чују. Ученици који чују нису показали тешкоће у усвајању једног или другог типа слова.

*Табела 1 – Употреба писаних слова – поређење ученика који чују са глувим и наглувим ученицима*

|               |                         | Употреба писаних слова |       |              | укупно |
|---------------|-------------------------|------------------------|-------|--------------|--------|
|               |                         | нетачно                | тачно | без одговора |        |
| Група ученика | глуви и наглуви ученици | 8                      | 55    | 4            | 67     |
|               | ученици који чују       | 11.9%                  | 82.1% | 6.0%         | 100.0% |
|               |                         | 5                      | 54    | 1            | 60     |
| укупно        |                         | 8.3%                   | 90.0% | 1.7%         | 100.0% |
|               |                         | 13                     | 109   | 5            | 127    |
|               |                         | 10,2%                  | 85.8% | 3.9%         | 100.0% |

$$\chi^2 (2)=2.112; p<.346; \text{Kramerovo } V=.160$$

*Табела 2 – Употреба штампаних слова – поређење ученика који чују са глувим и наглувим ученицима*

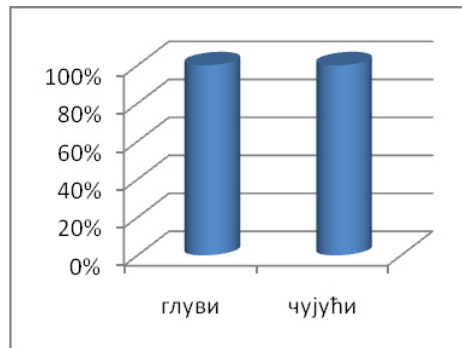
|               |                         | Употреба штампаних слова |       |              | укупно |
|---------------|-------------------------|--------------------------|-------|--------------|--------|
|               |                         | нетачно                  | тачно | без одговора |        |
| Група ученика | глуви и наглуви ученици | 24                       | 37    | 6            | 67     |
|               | ученици који чују       | 35.8%                    | 55.2% | 9.0%         | 100.0% |
|               |                         | 6                        | 52    | 2            | 60     |
| укупно        |                         | 10.0%                    | 86.7% | 3.3%         | 100.0% |
|               |                         | 30                       | 89    | 8            | 127    |
|               |                         | 23.6%                    | 70.1% | 6.3%         | 100.0% |

$$\chi^2 (2)=14.998; p<.001; \text{Kramerovo } V=.344$$

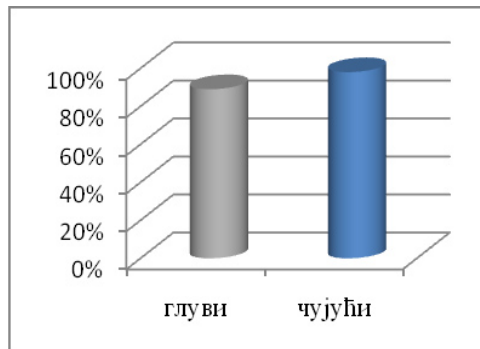
С обзиром на садржај наставног плана и програма у основној школи за глуве и наглуве ученике, али и у складу са обимом истраживања, нисмо били у могућности да проверимо сва правила састављеног и растављеног писања речи, већ смо се определили за проверу степена

усвојености неколико правила из ове правописне области. Резултати указују да осим писања партикуле *не* уз глаголе (Графикон 2) и писања партикуле *ли* у упитним реченицама (Графикон 3), глуви и наглуви ученици имају тешкоће у усвајању и примењивању правила о спојеном и одвојеном писању речи. Такође, у популацији глувих и наглувих ученика нису уочене тешкоће ни у вези са усвајањем правила о писању суперлатива придева ( $p < .376$ ), будући да је 70,1% глувих и наглувих ученика и 75,5% ученика који чују тачно одговорило на овај правописни захтев.

**Графикон 2 – Писање партикуле *не* уз глаголе – поређење ученика који чују са глувим и наглувим ученицима**



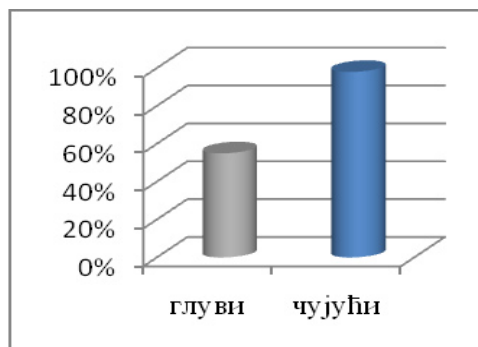
**Графикон 3 – Писање партикуле *ли* у упитним реченицама – поређење ученика који чују са глувим и наглувим ученицима**



Највише тешкоћа ученицима ове групе представља писање партикуле *не* уз именице и придеве (Графикон 4). Резултати показују да постоји статистички значајна разлика (на нивоу .001) између глувих и наглувих ученика и ученика који чују, с обзиром на то да је 44,6% глувих

и наглувих ученика и 91,2% ученика који чују написало партикулу *не* уз именице и придеве на правописно допустив начин.

**Графикон 4 – Писање партикуле *не* уз именице и придеве – поређење глувих и наглувих ученика са ученицима који чују**



У вези са спојеним и одвојеним писањем речи учили смо да глуви и наглуви ученици имају значајне тешкоће и у усвајању правила о писању вишесложних бројева. Резултати показују да постоји статистички значајна разлика (на нивоу .001) између ових двеју популација ученика, јер је 64,2% глувих и наглувих ученика и 98,3% ученика који чују правилно написало вишесложне бројеве (Табела 3).

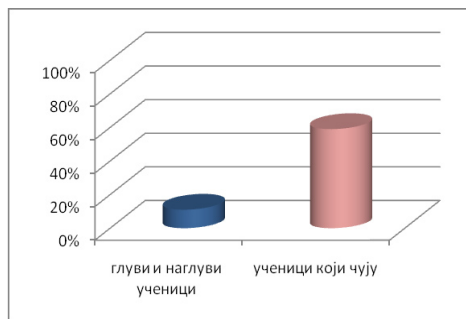
**Табела 3 – Писање вишесложних бројева – поређење глувих и наглувих ученика са ученицима који чују**

|               |                         | Писање вишесложних бројева |       |              | укупно |
|---------------|-------------------------|----------------------------|-------|--------------|--------|
|               |                         | нетачно                    | тачно | без одговора |        |
| Група ученика | глуви и наглуви ученици | 17                         | 43    | 7            | 67     |
|               | ученици који чују       | 25.4%                      | 64.2% | 10.4%        | 100.0% |
|               |                         | 1                          | 59    | 0            | 60     |
| укупно        |                         | 1.7%                       | 98.3% | .0%          | 100.0% |
|               |                         | 18                         | 102   | 7            | 127    |
|               |                         | 14.2%                      | 80.3% | 5.5%         | 100.0% |

$$\chi^2 (2)=23.417; p<.001; Kramerovo V=.429$$

Посматрано у односу на правописне области чија смо правила примењивали током тестирања, резултати истраживања указују да су ученици обеју популација остварили најлошије постигнуће у писању скраћеница, с обзиром на то да је 11,1% глувих и наглувих ученика и нешто више од половине (59%) ученика који чују тачно одговорило на овај правописни захтев (Графикон 5). Сматрамо значајним податак да у редовној основној школи наставни план и програм из српског језика предвиђа усвајање знања о писању скраћеница почев од трећег и четвртог разреда, док је у основној школи за глуве и наглуве наставним планом предвиђено да се писање скраћеница учи од шестог разреда. Наши испитаници имали су задатак да напишу скраћенице следећих речи: број, професор, телевизија, основна школа, Војномедицинска академија.

**Графикон 5 – Постигнуће у писању скраћеница – поређење ученика који чују и глувих и наглувих ученика**



Резултати показују да између ових двеју популација ученика постоји статистички значајна разлика у писању скраћеница свих датих речи (Табела 4).

|               |                         | Писање скраћеница |       |              | укупно |
|---------------|-------------------------|-------------------|-------|--------------|--------|
|               |                         | нетачно           | тачно | без одговора |        |
| Група ученика | глуви и наглуви ученици | 20                | 8     | 39           | 67     |
|               | ученици који чују       | 30.7 %            | 11.1% | 58.2%        | 100.0% |
|               |                         | 25                | 35    | 0            | 60     |
| укупно        |                         | 41%               | 59%   | .0%          | 100.0% |
|               |                         | 45                | 43    | 39           | 127    |
|               |                         | 35.4%             | 33.8% | 30.7%        | 100.0% |

$$\chi^2 (2)=53.806; p<.001; \text{Kramerovo } V=.651$$

Најлошије постигнуће глуви и наглуви ученици остварили су у писању скраћенице ВМА, будући да ниједан ученик није одговорио тачно, док је 56,7% ученика који чују написало скраћеницу речи Војномедицинска академија на правописно допустив начин. Најбоље знање у вези са писањем скраћеница глуви и наглуви ученици показали су у писању скраћенице речи број, јер је нешто мање од четвртине (23,9%) ученика у овој популацији одговорило тачно, а у популацији ученика који чују 86,7% њих је правилно написало скраћеницу. Скраћеницу речи основна школа правилно је написало 10,4% глувих и наглувих ученика и 48,3% ученика који чују. Скраћенице речи професор и телевизија на правописно допустив начин написало је 14,9% и 6% глувих и наглувих ученика, док је 58,3% и 43,3% ученика који чују тачно одговорило на ове правописне захтеве.

### ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

1. На основу анализираних резултата закључили смо да глуви и наглуви ученици употребљавају поједина правописна правила. Ипак, већину правописних правила нису усвојили и не употребљавају их у мери у којој би требало и у мери у којој су знањем о ортографској норми овладали ученици који чују.

2. У односу на правописне области (*писмо, спојено и одвојено писање речи, и скраћенице*) које смо у овом истраживању испитивали, уочено је да популација глувих и наглувих ученика најмање тешкоћа има у усвајању *ћириличног и латиничног писма*, док писање скраћеница глуви и наглуви ученици најтеже усвајају, премда је уочено да и спојено и одвојено писање речи представља значајан проблем глувим и наглувим ученицима. Недостатак говорног искуства и доминантна употреба знаковног језика у комуникацији један је од узрока добијених резултата.

3. Премда је уочено да глуви и наглуви ученици имају најмање тешкоћа у усвајању писма, нешто бољи резултат ова популација ученика показала је у употреби *ћириличног писма*. У вези са употребом писаних и штампаних слова, уочено је да глуви и наглуви ученици немају тешкоће у употреби писаних слова, док се у употреби штампаних слова примећују извесне тешкоће. Ученици који чују нису показали тешкоће у усвајању једног или другог типа слова.

4. У популацији глувих и наглувих ученика уочене су тешкоће у усвајању ортографских правила о спојеном и одвојеном писању речи. Осим писања партикуле *не* уз глаголе и писања партикуле *ли* у упитним реченицама, глуви и наглуви ученици показали су тешкоће у усва-

јању и примењивању правила о спојеном и одвојеном писању речи. Највише тешкоћа ученицима ове групе представља писање партикуле *не* уз именице и придеве, као и писање вишесложних бројева.

5. Чињеница да је усвајање одређених појмова, посебно апстрактних, у популацији глувих и наглувих ученика отежано и да знање и појмове доступније њиховим чулима лакше имплементирају, директна је последица изузетно лошег резултата који су глуви и наглуви ученици показали у писању скраћеница. Највећи број ученика није ни покушао да одговори на овај правописни захтев, будући да није разумео значење речи *скраћеница*. Иако су старији ученици остварили нешто боље постигнуће од осталих ученика у овој популацији, оскудан речник и говорни шаблони који су карактеристика усменог и писаног говора глувих и наглувих ученика утицали су на општи резултат у вези са писањем скраћеница.

Поласком у школу, усмени, а посебно писани говор добијају све већи значај. Да би се правилно формирао писани говор, неопходно је да ученици савладају граматичка и правописна правила матерњег језика, јер обучавање правилном писању и састављању реченица у смисаоне целине, отвара могућност побољшања усменог говора. Чињеница је да граматика и правопис традиционално представљају највећи проблем ученицима у редовној школи, а посебно у школи за глуве и наглуве ученике. Упоредо са овладавањем граматичким законима, ученици савлађују и правила ортографске норме. Један од основних принципа на којима се заснива правописна норма српског језика јесте да између писане и говорне речи не постоји јаз, већ хармонија. Утолико је усвајање правописних правила теже и комплексније глумим и наглумим ученицима, будући да је квалитет усменог говора нарушен, а понекада је овај вид говора и недовољно развијен у овој популацији.

Све ово указује да и наставни план и програм намењен глумим и наглумим ученицима неминовно мора бити прилагођен њиховим потребама, реалним могућностима и мора прилично одступати у обиму и садржају грађе у односу на план и програм из српског језика који се реализује у редовној основној школи. Резултати спроведеног истраживања упућују на то да би поједине правописне вежбе требало интензивирати у раду са глумим и наглумим ученицима, јер би се на тај начин теоријско знање из правописа лакше аутоматизовало.



## ЛИТЕРАТУРА

1. Брборић, В. (2004): Правопис српског језика у наставној пракси, Филолошки факултет, Београд
2. Брборић, В. (2008): Српски правопис у двадесетом веку, Зборник Матице српске за славистику, број 73, Нови Сад
3. Виготски, Л. (1983): Мишљење и говор, Нолит, Београд
4. Вуксановић, Ј. (1998): Прилози из наставног плана и програма (садржаји наставе правописа српског језика), К новој писмености, Београд
5. Graham, S. (2007): The Structural Relationship between Writing Attitude and Writing Achievement in First and Third Grade Students, Contemporary Educational Psychology, Volume 32, Issue 3
6. Група аутора (1989): Прилози правопису, Матица српска, Нови Сад
7. Darby, J. (1985): Speech and Language Evaluation in Neurology: Childhood Disorders, Grune and Stratton, Inc, Orlando
8. Delacato, С.Н. (1974): The Diagnosis and Treatment of Speech and Reading Problems, New York
9. Дешић, М. (1998): О правописној норми у српском језику, К новој писмености, Београд
10. Димић, Н., Кашић, З., Ковачевић, Т. (1999): Специфичност употребе отворене класе речи у језику глуве и наглуве деце, Дани дефектолога Југославије, Нови Сад
11. Димић, Н. (1996): Специфичности у писању слушно оштећене деце, Дефектолошки факултет, Београд
12. Димић, Н. (1995): Употреба диктата у школама за слушно оштећену децу, Београдска дефектолошка школа, број 2, Друштво дефектолога Југославије и Дефектолошки факултет, Биг, Београд
13. Димић, Н. (2002): Употреба простих и сложених правописних вежби у школама за глуве и наглуве, Београдска дефектолошка школа, број 3, Друштво дефектолога Југославије, Београд
14. Димић, Н. (2003): Правописна правила и деца оштећеног слуха, Београдска дефектолошка школа, број 1-2, Друштво дефектолога Србије и Црне Горе, Београд
15. Димић, Н. (2004): Проблеми у језичком изразу код глуве и наглуве деце, Друштво дефектолога Србије и Црне Горе, Београд
16. Димић, Н. (2003): Говорно-језички дефицити код глуве и наглуве деце, Друштво дефектолога Србије и Црне Горе, Београд
17. Liberman, A, Whalen, D. (2000): On the Relation of Speech, Trends in Cognitive Sciences, Volume 4, Issue 5, London
18. Loban, W. (1983): The Language of Elementary School Children, London

19. Николић, М. (2000): Правопис српскога језика – приручник за школе, Наш језик, XXXIII/3-4, Београд
20. Puranik, C., Lombardino, L., Altmann, L. (2008): Assessing the Structure of Written Language Using a Retelling Paradigm, *American Journal of Speech-Language Pathology*, Volume 17, Issue 2
21. Симић, Р. (1991): Српскохрватски правопис – нормативистичка испитивања о ортографији и оротепији, Научна књига, Београд

## ORTHOGRAPHY IN SERBIAN LANGUAGE INSTRUCTION IN SCHOOLS FOR DEAF AND HARD OF HEARING STUDENTS

JELENA STEVANOVIĆ

The Institute for Educational Research, Belgrade

NADEŽDA DIMIĆ

Faculty of Special Education and Rehabilitation, Belgrade

### SUMMARY

Alongside with mastering the laws of grammar, students also master the rules of orthographic norm. One of the basic principles on which the orthographic norm of Serbian language is based is that there is no gap between the written and spoken word, but harmony. For that reason the adoption of orthographic rules is more difficult and complex to deaf and hard of hearing students, since the quality of oral speech is impaired, and sometimes this kind of speech is insufficiently developed in this population as well.

The goal of this research was to study the extent to which deaf and hard of hearing students have mastered certain orthographic laws and whether there are differences in the degree of adoption of certain orthographic rules between the deaf and hard of hearing students and the students attending the regular primary school.

Research was conducted in schools for deaf and hard of hearing students 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 students from 5<sup>th</sup> to 8<sup>th</sup> grade, N=67, and hearing students, N=60.

The instrument used in the research is Corpus for Literacy Evaluation (J. Stevanovic), devised exclusively for the purposes of this research.

Based on the results of the conducted research, we reached the conclusion that deaf and hard of hearing students use certain orthographic rules. Still, the majority of orthographic rules have not been adopted and are not used to the extent they should and to the extent to which hearing students have mastered the orthographic norm. Compared to orthographic fields (script, spelling words together and separately and abbreviations) which we studied in this research, it was perceived that the population of deaf and hard of hearing students has the least difficulties in adopting Cyrillic and Latin script, while spelling of abbreviations is most difficult to adopt for deaf and hard of hearing students, although it was noticed that spelling words together and separately is also a considerable problem to deaf and hard of hearing students.

*Keywords:* orthography of Serbian language, orthographic rules, deaf and hard of hearing students, hearing students, Serbian language instruction



УДК 376.33  
Примљено: 30.4.2009.  
Оригинални научни чланак

**Надежда ДИМИЋ**

Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, Београд

**Стеван НЕСТОРОВ**

Школа «Радивој Поповић», Земун

## РАЗУМЉИВОСТ ГОВОРА КОД ВИШЕСТРУКО ОМЕТЕНЕ ГЛУВЕ И НАГЛУВЕ ДЕЦЕ

*Поремећаји који прате оштећење слуха, као што су соматска, сензорна или најчешће оштећења интелектуалних функција, у великој мери лимитирају дете у говорно-језичком развоју и захтевају посебан третман и подршку. Тако у пракси срећемо вишеструко ометену глуву и наглуву децу којој је говорни језик изузетно ограничен и неразумљив, а тешко га је анализирати и испитивати. Ова чињеница је утицала на наш предмет истраживања који се односи на испитивање разумљивости говора код вишеструко ометене глуве и наглуве деце.*

*Сprovedено истраживање је имало за циљ да утврди шта осим одсуства аудитивне компоненте доводи до говорно-језичких дефицита код вишеструко ометене глуве и наглуве деце. Испитивали смо и повезаност између узраста ученика, пола ученика, степена оштећења слуха, врсте додатне ометености на квалитет разумљивости говора код вишеструко ометене глуве и наглуве деце у односу на глуву и наглуву децу без додатне ометености.*

*Истраживање је спроведено на територији Републике Србије, у свих осам школа за децу оштећеног слуха и говора. Узорац су чиниле две групе испитаника: ученици оштећеног слуха без вишеструке ометености узраста од 9 до 13 година, N=34, и ученици оштећеног слуха са вишеструком ометеношћу узраста од 8 до 26 година N= 76.*

*У истраживању су коришћени следећи инструменти: Тест за испитивање разумљивости говора (С.Владисављевић).*

*На основу анализе добијених података закључили смо да постоје израито велике разлике у разумљивости говора између испитаника експерименталне и контролне групе, што се може објаснити, пре свега, присуством додатне ометености. У експерименталној групи су деца која осим оштећења слуха имају разне врсте ометености различитог степена. Једна од карак-*

*теристика експерименталне групе је и хетерогеност у односу на узраст и врсту додатне ометености. Контролну групу је хомогена, посебно у смислу узраста који је у уском опсегу, од 9 до 13 година.*

*Кључне речи: говорно-језички дефицити, разумљивост говора, вишеструко ометена глува и наглува деца.*

## УВОД

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

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

Може се рећи да вишеструка ометеност има толико облика колико има и вишеструко ометене деце. Комплексност обраде ове теме и истраживања још више усложњава позната чињеница да ниједно дете са ометеношћу није исто. Тако ниједно просечно глуво и наглуво дете није исто, ни по степену оштећења слуха, ни по степену интелигенције, току говорно језичког развоја, психичким и емотивним карактеристикама, физичком статусу или пореклу. Хетерогеност популације глуве и наглуве деце и деце са ометеношћу уопште, још више долази до изражаја у присуству додатних физичких или психичких недостатака, што се све одражава на рад у пракси и на могућности истраживања говора и језика ове деце.

Знатан број слушно оштећене деце има одређене проблеме у савлађивању наставног плана и програма, али је за њих тешко рећи да су вишеструко ометени. Наиме, постоје деца која мало споријим темпом напредују у школским постигнућима и у развоју говора и језика. То су деца која споро уче и не могу да прате план и програм. У страниј литератури се о овом проблему говори још од 1961 (Leshin) када се закључило да су то деца ( Slow Learning Deaf Child) са просечним или исподпросечним интелектуалним потенцијалима која лоше уче и брзо заборављају. У неким старијим чланцима ( Stahlecker, 1962.) се дете које споро учи дефинише као оно чији је IQ између 80 и 90. Други аутори (Warren i Kraus, 1903) критикују ову дефиницију која је у тадашње вре-

ме била меродавна, јер кажу да би по томе сва глува деца могла да се сматрају интелектуално ометеним.

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

Поремећаји који прате оштећење слуха, као што су соматска, сензорна или најчешће оштећења интелектуалних функција, у великој мери лимитирају дете у говорно-језичком развоју и захтевају посебан систем третмана и подршке. Тако у пракси срећемо вишеструко ометену глуву и наглуву децу којој је говорни језик изузетно ограничен и најчешће неразумљив, а тешко га је анализирати и испитивати.

### **Школовање вишеструко ометене глуве и наглуве деце**

План и програм на основу којег се реализује васпитно образовни рад са вишеструко ометеном глувом и наглувом децом представља посебан проблем. Разне су врсте ометености, степен ометености је различитог интензитета и то доводи до тешкоћа у организацији њихове рехабилитације. Одељења слушно оштећене деце су по свом саставу хетерогена у сваком погледу, а присуство ученика са додатном ометеношћу још више отежава рад ученицима и дефектолозима - сурдолозима. Од великог је значаја обезбедити овој деци адекватне услове за школовање, па самим тим и адекватан план и програм васпитно образовног рада.

Искуства из земаља које су далеко развијеније од наше су по овом питању веома богата. Слушно оштећена деца са вишеструком ометеношћу прате индивидуализован образовни план и програм (The Individualized Education Plan).

Школовање вишеструко ометене глуве и наглуве деце у свету се реализује кроз различите облике. Већина специјалних школа за глуву и наглуву децу у свету има посебна одељења у којима су деца са додатном ометеношћу. Бројне су и школе које су специјализоване само за рад са вишеструко ометеном глувом децом.

Третман вишеструко ометене глуве и наглуве деце је изузетно сложен и захтева израду индивидуализованих образовних планова и програма и у нашем систему школства. Школа би требало да има планове који би обухватили детаљан опис актуелног функционисања детета (у целини и по свим областима развоја), индивидуалне карактеристике

детета, као што су способности, потребе, интересовања, циљеве чије се остварење очекује у одређеном временском периоду, облике, типове и методе рада, затим нивое, садржаје и учесталост подршке. Неопходно је прецизно дефинисати задатке појединих чланова тима и начин праћења и вредновања постављених циљева.

Са сурдолошког аспекта посматрано, оштећење слуха је примарни хендикеп јер је то најчешће примарни узрок застоја говорно-језичког развоја. Радом у пракси се поставља питање критеријума који треба да одреде да ли ће се дете школовати и васпитавати у школи за децу оштећеног слуха или у некој другој установи, у зависности од врсте и тежине ометености. Основни критеријум би требало да буде едукабилност детета, тј. да ли дете има интелектуалне капацитете за било коју врсту интелектуалног ангажовања, учења и стицања навика.

У Србији постоји осам школа за глуву и наглуву децу. У свим школама за глуву и наглуву децу у Србији има деце која поред оштећења слуха имају додатну ометеност. У две од осам школа постоје посебна, тзв. комбинована одељења за вишеструко ометену децу. У шест школа за децу оштећеног слуха вишеструко ометени ученици су укључени у редовна одељења за ученике оштећеног слуха. (Несторов С., Димић Н., 2009).

У школама за глуву и наглуву децу у Србији се стиче утисак да је вишеструко ометене деце све више, али да ли је то заиста тако или то само овако изгледа због општег пада наталитета, због одласка деце оштећеног слуха у редовне школе и због бољих дијагностичких процедура које утврђују присуство вишеструке ометености.

Свесни смо чињенице да се, очигледно, број вишеструко ометене деце у школама за глуве и наглуве повећава. Проблем је што код нас не постоје јасни критеријуми који би прописали минимум IQ-а, остатака вида и друго, да би дете могло да буде уписано у школу за децу оштећеног слуха и говора.



## МАТЕРИЈАЛ И МЕТОД

### Циљ истраживања

Циљ истраживања је био извршити процену разумљивости говора вишеструко ометене деце оштећеног слуха у Србији.

### Узорак истраживања

Узорак је чинило 110 испитаника подељених у две групе - експерименталну и контролну. Експерименталну групу чинила су вишеструко ометена глува и наглува деца (њих 76-оро), док су у контролној била деца са различитим степеном оштећења слуха и са интелектуалним статусом у границама нормале (њих 34-оро).

Табела 1 – Узрасне одлике деце из испитиваних подузорака<sup>1</sup>

| ГРУПА                 | Н  | АС                 | СД    | Мин. | Макс. |
|-----------------------|----|--------------------|-------|------|-------|
| Експериментална група | 76 | 13,11 <sup>1</sup> | 2,915 | 8    | 26    |
| Контролна група       | 34 | 10,38 <sup>1</sup> | ,888  | 9    | 13    |

<sup>1</sup>Статистички значајна разлика,  $t=7,411$  ( $df\ 99,610$ ),  $p<0,01$

*T* тест за независне узорке показао је да су испитаници у експерименталној групи статистички значајно старији од испитаника из контролне групе. Први, у просеку имају 13,11, а други 10,38 година. Унутар експерименталне групе распон обухваћених узраста је значајно већи. Наиме, најмлађи међу испитаницима имао је 8, а најстарији 26 година у тренутку спровођења истраживања. У контролној групи, распон узраста је био од 9 до 13 година (Табела 1).

Унутар експерименталне групе прикупљени су подаци о глувим и наглувим испитаницима са вишеструком ометеношћу. Више од половине (59,2%) узорка чине деца са оштећењем слуха код којих уједно постоји и ометеност у интелектуалном развоју (Табела 2). По броју их следе испитаници код којих је оштећење слуха комбиновано са оштећењем вида (11,8%), са телесним оштећењем (7,9%) и ометеношћу у ин-

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

телектуалном развоју и телесним оштећењем истовремено (7,9%). Као што се може видети у Табели 2, учесталост осталих облика вишеструке ометености је у испитаном узорку знатно ређа.

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

*Табела 2 – Структура вишеструке ометености у експерименталној групи*

| Тип ометености   | степен оштећења слуха | <i>N</i> | %            | <i>N</i> укупно | % укупно |
|--|-----------------------|----------|--------------|-----------------|----------|
| Синдромско оштећење слуха  | Глуви наглуви         | 3<br>/   | 3,9<br>/     | 3               | 3,9      |
| оштећење вида  | Глуви наглуви         | 2<br>7   | 2,6<br>9,2   | 9               | 11,8     |
| телесно оштећење   | Глуви наглуви         | 4<br>2   | 5,3<br>2,6   | 6               | 7,9      |
| ометеност у интелект. развоју                                    | Глуви наглуви         | 29<br>16 | 38,2<br>21,1 | 45              | 59,2     |
| аутизам  | Глуви наглуви         | 1<br>/   | 1,3<br>/     | 1               | 1,3      |
| ометеност у интелект. развоју + телесно оштећење                 | Глуви наглуви         | 5<br>1   | 6,6<br>1,3   | 6               | 7,9      |
| ометеност у интелект. развоју + оштећење вида                    | Глуви наглуви         | 1<br>3   | 1,3<br>3,9   | 4               | 5,3      |
| ометеност у интелект. развоју + телесно оштећење + оштећење вида | Глуви наглуви         | /<br>2   | /<br>2,6     | 2               | 2,6      |

Основна одлика узорка у целини је изузетно изражена хетерогеност, што се посебно огледа у експерименталној групи у којој су заступљени слушно оштећени ученици са различитим облицима вишеструке ометености. Значајна карактеристика узорка у експерименталној групи су разлике у степену ометености у оквиру различитих подгрупа које се не могу прецизно одредити јер не постоје инструменти који би прецизно измерили степен додатне ометености код детета са оштећеним слухом.

### Услови истраживања

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

Испитивање разумљивости говора је обављано индивидуално са сваким учеником у посебним учионицама. Изводило се у току дана у преподневној и послеподневној смени. Пре почетка рада ученицима су давана прецизна упутства и објашњења, док се са решавањем задатака почињало тек када смо се уверили да је разумевање потпуно. При давању упутстава је коришћен усмени говор и знаковни језик. У раду са ученицима са најтежим облицима ометености био је присутан и редни наставник, дефектолог, због стварања што пријатније атмосфере за испитанике.

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

### Инструменти истраживања

1. *Објективна аудиометрија и субјективна тонална аудиометрија.* Подаци о стању слуха узети су из постојеће школске документације. Ученици су разврстани на основу основне класификације на глуве и наглуве.

2. *Тест за испитивање разумљивости говора* (Владисављевић С.)

### МЕТОДОЛОГИЈА ОБРАДЕ ПОДАТАКА

Анализа података извршена је применом статистичког пакета за обраду података SPSS 14.0.

У обради су примењени поступци параметријске и непараметријске статистике.

Повезаност међу варијаблама утврђивана је рачунањем Пирсоновог коефицијента корелације за квантитативне варијабле, док је код категоријских примењиван Хи-квадрат тест. Унутаргрупне и међугрупне разлике провераване су применом  $t$  теста, за зависне и независне узорке.

## РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

## Разумљивост говора испитаника експерименталне групе

На Тесту разумљивости говора (С. Владисављевић) одговори испитаника су бодовани поенима у распону од 0 до 2, при чему је оцену 0 добијао неразумљив, оцену 1 делимично разумљив, а оцену 2 разумљив говор испитаника.

Свака од реченица је посебно оцењена, па је потом обрачунат укупан резултат испитаника на тесту, сабирањем оцена на појединачним реченицама.

Резултати експерименталне групе испитаника на овом тесту су приказани у Табели 3.

*Табела 3 – Резултати експерименталне групе на Тесту разумљивости говора (С. Владисављевић) – просечни резултати по реченицама и на тесту у целини*

| РЕЧЕНИЦА                             | АС   | СД    | Мин. | Макс. |
|--------------------------------------|------|-------|------|-------|
| Иди и купи ми новине.                | 0,21 | 0,524 | 0    | 2     |
| Деца седе поред прозора.             | 0,18 | 0,482 | 0    | 2     |
| Данас пада киша.                     | 0,20 | 0,490 | 0    | 2     |
| Дошли смо аутобусом око осам часова. | 0,18 | 0,482 | 0    | 2     |
| Свако јутро пијемо чај и белу кафу.  | 0,16 | 0,434 | 0    | 2     |
| Нашли смо у шуми шишпарку и лишће.   | 0,16 | 0,434 | 0    | 2     |
| Синоћ је дувао ветар и падао снег.   | 0,18 | 0,453 | 0    | 2     |
| Пера иде свако јутро у радионицу.    | 0,18 | 0,453 | 0    | 2     |
| Љиља ае љуља на љуљашци.             | 0,14 | 0,453 | 0    | 2     |
| Тата ће ме водити у суботу кући.     | 0,16 | 0,463 | 0    | 2     |
| Укупан резултат на тесту             | 1,76 | 4,442 | 0    | 20    |

Испитаници су у просеку постигли изузено низак успех на Тесту разумљивости говора. Просечан број поена на свим задатим реченицама је у распону између 0 и 1 (ближе нули), што значи да је говор испитаника, посматран у узорку као целини, потпуно неразумљив. На то указује и изузетно низак просечан укуни резултат испитаника на тесту (1,76 поена од максималних 20). Ипак, висина стандардне девијације за

укупан број поена на тесту, која је већа од саме просечне оцене (4,442), указује на значајна унутаргрупна варирања када је реч о разумљивости говора.

У циљу откривања извора ових унутаргрупних разлика испитаници су по свом успеху упоређени с обзиром на комбинацију ометености, степен оштећења слуха, пол и узраст.

У Табели 4 приказани су просечно постигнуће и стандардно одступање различитих категорија глувих и наглувих испитаника с обзиром на облик вишеструке ометености.

Највише просечно постигнуће на Тесту разумљивости говора имају наглуви испитаници код којих уједно постоје и тешкоће у интелектуалном развоју, телесно оштећење и оштећење вида (АС 8,00). Треба, међутим, напоменути да у узорку постоје само два таква испитаника, па није примерено изводити неке сигурније закључке из овог налаза. Следе их наглуви ученици са телесним оштећењем (АС 5,00) и наглуви ученици с оштећењем вида (АС 4,29). У обе наведене категорије наглуви ученици имају више просечно постигнуће на овом тесту од глувих ученика са истом врстом ометености.

*Табела 4 – Постигнуће на Тесту разумљивости говора испитаника оштећеног слуха са различитим облицима вишеструке ометености*

| Тип ометености  | степен оштећења слуха | Н  | АС   | СД    | Мин. | Макс. |
|---|-----------------------|----|------|-------|------|-------|
| СНД   | глуви                 | 3  | 4,00 | 5,292 | 0    | 10    |
|   | наглуви               | /  | /    | /     | /    | /     |
| оштећење вида   | глуви                 | 2  | 1,00 | 1,414 | 0    | 2     |
|   | наглуви               | 7  | 4,29 | 7,868 | 0    | 20    |
| телесно оштећење  | глуви                 | 4  | 0,00 | 0,000 | 0    | 0     |
|   | наглуви               | 2  | 5,00 | 7,071 | 0    | 10    |
| ометеност у интелект. развоју                                   | глуви                 | 29 | 0,90 | 3,189 | 0    | 16    |
|   | наглуви               | 16 | 2,38 | 5,620 | 0    | 20    |
| аутизам   | глуви                 | 1  | 0,00 | .     | 0    | 0     |
|   | наглуви               | /  | /    | /     | /    | /     |
| ометеност у интелект.развоју + телесно оштећење                 | глуви                 | 5  | 0,00 | 0,000 | 0    | 0     |
|   | наглуви               | 1  | 0,00 | .     | 0    | 0     |
| ометеност у интелект.развоју + оштећење вида                    | глуви                 | 1  | 0,00 | .     | 0    | 0     |
|   | наглуви               | 3  | 0,00 | 0,000 | 0    | 0     |
| ометеност у интелект.развоју + телесно оштећење + оштећење вида | глуви                 | /  | /    | /     | /    | /     |
|   | наглуви               | 2  | 8,00 | 2,828 | 6    | 10    |

Просечно постигнуће које је изнад нуле имају и глуви ученици са синдромом (СНД) (АС 4,00), наглуви и глуви ученици са ометеношћу у интелектуалном развоју (АС 2,38 и 0,90) и глуви ученици с оштећењем вида (АС 1,00).

Код преосталих категорија испитаника констатована је потпуна неразумљивост говора.

Треба напоменути да у већини наведених случајева стандардна одступања превазилазе аритметичке средине, чиме указују на значајне индивидуалне разлике унутар група различитих форми вишеструке ометености. Јасно је да су подгрупе у том смислу изразито хетерогене и да је тешко извести било какав смислени закључак о разликама у степену разумљивости говора код испитаника код којих је оштећење слуха комбиновано са другим облицима ометености. Због малог и неуједначеног броја испитаника у појединим категоријама вишеструке ометености, извршена статистичка поређења само две шире групе испитаника: једне у којој су испитаници оштећеног слуха који су уједно ометени и у интелектуалном развоју (њих укупно 49) и испитаника код којих постоји поред оштећења слуха још један, други вид ометености (оштећење СНД или оштећење вида, или телесно оштећење, или аутизам, њих укупно 19).

Резултати *t* теста за независне узорке у коме су упоређене ове две крупније категорије испитаника из експерименталне групе дати су у Табели 5.

**Табела 5 – Статистичка значајност разлика у разумљивости говора испитаника експерименталне групе са ометеношћу у интелектуалном развоју и са неким другим обликом додатне ометености**

| ТИП ОМЕТЕНОСТИ        | Н  | АС   | СД    | t     | df | sig.  |
|-----------------------|----|------|-------|-------|----|-------|
| ОС + ДОО <sup>1</sup> | 19 | 2,84 | 5,550 | 1,118 | 62 | 0,268 |
| ОС + ОИР <sup>2</sup> | 45 | 1,42 | 4,213 |       |    |       |

<sup>1</sup>Оштећење слуха + други вид ометености (СНД, вид, тело, аутизам)

<sup>2</sup>Оштећење слуха + ометеност интелектуалног развоја

Резултати показују да између ове две групе испитаника нема статистички значајне разлике у разумљивости говора, односно да облик додатне ометености (додате оштећењу слуха) није значајно повезан са постигнућем на овом тесту.

Унутар групе деце оштећеног слуха која су вишеструко ометена извршена су и поређења с обзиром на степен оштећења слуха, а незави-

сно од комбинације ометености. Резултати *t* теста за независне узорке приказани су у Табели 6.

**Табела 6 – Статистичка значајност разлике у постигнућу на Тесту разумљивости говора код експерименталне групе испитаника<sup>2</sup>**

| СТЕПЕН ОШТЕЋЕЊА СЛУХА | Н  | АС   | СД    | t      | df     | sig.  |
|-----------------------|----|------|-------|--------|--------|-------|
| Глуви                 | 45 | ,89  | 2,940 | -1,892 | 40,635 | 0,066 |
| Наглуви               | 31 | 3,03 | 5,817 |        |        |       |

Просечно постигнуће наглувих ученика више је од просечног постигнућа глувих ученика са вишеструком ометеношћу, али *t* тест за независне узорке показује да та разлика није статистички значајна и да постоји значајна вероватноћа да у поновљеном истраживању не бисмо добили овакав однос постигнућа поређених група. Треба нагласити да су унутаргрупне варијабилности (СД) и у овом случају значајно веће од самих аритметичких средина.

**Табела 7 – Статистичка значајност разлике у постигнућу на Тесту разумљивости говора код испитаника експерименталне групе различитог пола**

| ПОЛ ИСПИТАНИКА | Н  | АС   | СД    | t     | df | sig.  |
|----------------|----|------|-------|-------|----|-------|
| Мушки          | 41 | 1,90 | 4,024 | 0,294 | 74 | 0,770 |
| Женски         | 35 | 1,60 | 4,942 |       |    |       |

*T* тестом за независне узорке утврђено је да не постоје ни статистички значајне полне разлике (Табела 7), док је *корелациона анализа* показала да је Пирсонов коефицијент корелације између узраста и постигнућа на тесту разумљивости говора изузетно низак (-0,045) и статистички незначајан.

На основу добијених података може се закључити да се испитаници у просеку постигли изузетно низак успех на Тесту разумљивости говора. Просечан број поена се на свим задатим реченицама је у распону

<sup>2</sup> Ознаке у табели носе следећа значења: Н-број испитаника, АС-аритметичка средина, СД-стандардна девијација, t-вредност t статистика, df-број степени слободе за дати t статистик, sig-статистичка значајност добијеног t статистика.

између 0 и 1 (ближе нули), што значи да је говор испитаника, посматран у узорку као целини, потпуно неразумљив.

Треба напоменути да у већини наведених случајева стандардна одступања превазилазе аритметичке средине, чиме указују на значајне индивидуалне разлике унутар група различитих форми вишеструке ометености. Јасно је да су подгрупе у том смислу изразито хетерогене и да је тешко извести било какав закључак о разликама у степену разумљивости говора код испитаника код којих је оштећење слуха комбиновано са другим облицима ометености.

### Разумљивост говора испитаника контролне групе

На Тесту разумљивости говора (С. Владисављевић) одговори испитаника контролне групе оцењивани су на исти начин као код испитаника експерименталне групе, поенима у распону од 0 до 2. На основу оцена за појединачне реченице, обрачунат је укупан резултат испитаника на тесту сабирањем тих оцена.

Резултати контролне групе испитаника на овом тесту су приказани у Табели 8.

*Табела 8 – Резултати испитаника контролне групе на Тесту разумљивости говора (С. Владисављевић) – просечни резултати по реченицама и на тесту у целини*

| РЕЧЕНИЦА                             | АС   | СД    | Мин. | Макс. |
|--------------------------------------|------|-------|------|-------|
| Иди и купи ми новине.                | 0,94 | 0,736 | 0    | 2     |
| Деца седе поред прозора.             | 0,94 | 0,736 | 0    | 2     |
| Данас пада киша.                     | 0,85 | 0,784 | 0    | 2     |
| Дошли смо аутобусом око осам часова. | 0,85 | 0,784 | 0    | 2     |
| Свако јутро пијемо чај и беду кафу.  | 0,76 | 0,741 | 0    | 2     |
| Нашли смо у шуми шишпарку и лишће.   | 0,76 | 0,741 | 0    | 2     |
| Синоћ је дувао ветар и падао снег.   | 0,76 | 0,741 | 0    | 2     |
| Пера иде свако јутро у радионицу.    | 0,76 | 0,741 | 0    | 2     |
| Љиља ае љуља на љуљашци.             | 0,82 | 0,797 | 0    | 2     |
| Тата ће ме водити у суботу кући.     | 0,82 | 0,797 | 0    | 2     |
| Укупан резултат на тесту             | 8,29 | 7,388 | 0    | 20    |



На тесту разумљивости говора испитаници контролне групе имају просечно постигнуће од 8,29 поена, што је мање од половине од максималног броја. Њихово постигнуће једнако је на свим реченицама теста. Могло би се, стога, рећи да је њихов говор тек делимично разумљив.

**Табела 9 – Статистичка значајност разлике у постигнућу на Тесту разумљивости говора испитаника контролне групе са различитим степеном оштећења слуха**

| СТЕПЕН ОШТЕЋЕЊА СЛУХА | Н  | АС   | СД    | t      | df | sig.  |
|-----------------------|----|------|-------|--------|----|-------|
| Глуви                 | 14 | 6,57 | 7,703 | -1,143 | 32 | 0,262 |
| Наглуви               | 20 | 9,50 | 7,104 |        |    |       |

Т тестом за независне узорке утврђено је да у контролној групи не постоји статистички значајна разлика у разумљивости говора код испитаника са различитим степеном оштећења слуха (Табела 9).

Истим тестом утврђено је, међутим, да се по успеху на овом тесту статистички значајно разликују испитаници контролне групе мушког и женског пола (Табела 10). Више постигнуће и у просеку боље оцене разумљивости говора имају испитанице.

**Табела 10 – Статистичка значајност разлике у постигнућу на Тесту разумљивости говора испитаника контролне групе различитог пола**

| ПОЛ ИСПИТАНИКА | Н  | АС    | СД    | t      | df | sig.  |
|----------------|----|-------|-------|--------|----|-------|
| Мушки          | 20 | 6,20  | 6,925 | -2,072 | 32 | 0,046 |
| Женски         | 14 | 11,29 | 7,216 |        |    |       |

На основу података добијених применом теста разумљивости говора можемо закључити да је говор испитаника контролне групе делимично разумљив. Степен оштећења слуха не игра значајну улогу, односно и испитаници са блажим степеном оштећења слуха, наглуви, такође имају делимично разумљив говор.

### Поређење испитаника експерименталне и контролне групе у разумљивости говора

*T* тестом за независне узоке утврђено је да се испитаници експерименталне и контролне групе статистички значајно разликују у постигнућу на Тесту разумљивости говора у корист испитаника контролне групе (Табела 11).

Табела 11 – Статистичка значајност разлика у разумљивости говора експерименталне и контролне групе испитаника

| СКОР               | ГРУПА        | Н  | АС   | СД    | t      | df     | sig.  |
|--------------------|--------------|----|------|-------|--------|--------|-------|
| Разумљивост говора | Експеримент. | 76 | 1,76 | 4,442 | -4,783 | 44.030 | 0,000 |
|                    | Контролна    | 34 | 8,29 | 7,388 |        |        |       |

### ЗАКЉУЧЦИ

Тумачећи добијене резултате уочили смо присуство говорно језичких дефицита код вишеструко ометене глуве и наглуве деце. На основу тога смо извели одређене закључке.

1. Врста додатне ометености има примарну улогу која дефинише говорно-језичке дефиците код вишеструко ометене глуве и наглуве деце. Из резултата истраживања јасно се види да је у свим задацима најлошија категорија вишеструко ометене деце која поред оштећења слуха има интелектуалну ометеност.
2. Уочили смо високу хетерогеност свих група испитаника експерименталне групе, али и унутар група испитаника са одређеном додатном ометеношћу, што јасно говори о потреби примене индивидуализованог програма васпитно образовног рада у раду са децом ове категорије.
3. На основу анализе добијених података закључили смо да постоје изразито велике разлике у постигнућу између испитаника експерименталне и контролне групе, односно између глувих и наглувих испитаника са и без додатне ометености. Узимајући у обзир наведене разлике и резултате након обраде података, закључујемо супериорност испитаника контролне групе у решавању постављених задатака, у односу на испитанике експерименталне групе.

4. Вишеструко ометена глува и наглува деца имају велике тешкоће у усвајању знања и вештина и велике тешкоће функционисања у социјалном пољу. Најчешће се налазе у школама за глуву и наглуву децу. Могуће је да у Србији постоји одређени број вишеструко ометене глуве и наглуве деце која нису укључена у образовни систем. Такође, могуће је да се одређени број ове деце школује у специјалним школама за друге категорије ометености (у зависности од процењеног примарног оштећења).
5. Неопходно је укључивање вишеструко ометене глуве и наглуве деце у образовни систем у складу са њиховим потребама и могућностима путем примене индивидуализованих образовних програма. У раду са овом децом немогуће је ослањати се на постојеће школске програме, као што су програми за децу са оштећењем слуха. Третман би требало планирати у складу са могућностима деце, у циљу постизања максималног развоја говора и језика, општег функционисања, комбиновањем различитих програмских садржаја, метода и поступака.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Alsop, L.: *Understanding deafblindness: issues, perspectives, and strategies*, Logan, UT: SKI-HI Institute, Utah State University, 2002. (Available from Hope Publishing, Inc., 1856 North 1200 East, Logan, UT 84321., [www.hopepubl.com](http://www.hopepubl.com))
2. American psychiatric association: *Diagnostic and Statistic Manual of Mental Disorders (DSM III-R)*, 3<sup>rd</sup> revised APA, 1987.
3. American Psychiatric Association: *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, 4<sup>th</sup> edn. Washington, DC:APA, 1994.
4. Анализа постојећег стања у образовању деце са посебним потребама и предлози за даље акције, Министарство просвете и спорта Републике Србије, 2003.
5. Ајдински, Љ.: Интегрална рехабилитација ментално ретардираних лица, Југословенска конференција за социјалне делатности, Београд, 1981.
6. Бојанин, С., Милачић, И., Селаковић, М.: Аутизам, Завет, Београд, 1997.
7. Брајовић, Љ., Матејић-Ђуричић, З., Радоман, В., Брајовић, А.З.: *Слух и слушна оштећења*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1996.
8. Бугарски, Р.: *Језик и лингвистика*, Нолит, Београд, 1984.
9. Blake, A.K.: *The mentally retarded*, Prentice Hall, New Yersey, 1976.
10. Critchfield, A.V.: *Meeting the mental health needs of persons who are deaf and persons who are deaf and mentally ill*, NASMPHPD, Washington D.C., 2002.
11. Ђордић, А., Бојанин, С.: *Општа дефектолошка дијагностика*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1997.

13. Дикић, С.М., Ешкировић, Б.М., Вучинић, В.Ј.: Школски успех слабовидних ученика, Београдска дефектолошка школа, бр. 3, стр. 85-94, Београд, 1997.
14. Димић, Д. Н., Ковачевић, Т.: Знаковни, говорни и писани речник код деце оштећеног слуха, Београдска дефектолошка школа, 2004, 2-3, 69-77.
15. Димић, Д.Н., Вујасиновић, З., Исаковић, Љ.: Функција слика у низу у настави матерњег језика у школама за глуве и наглуве, Београдска дефектолошка школа, 2003, 1-2, 66-80.
16. Димић, Д.Н.: Говорно- језички дефицити код глуве и наглуве деце, Друштво дефектолога Србије и Црне горе, Београд, 2003.
17. Димић, Д.Н.: Методика артикулације, Дефектолошки факултет, Београд, 2002.
18. Димић, Д.Н.: Проблеми у језичком изразу код глуве и наглуве деце, Друштво дефектолога Србије и Црне Горе, Београд, 2004.
19. Димић, Д.Н. и сарадници: Сметње и поремећаји у развоју код деце оштећеног слуха, у књизи Голубовић С. и сарадници: Сметње и поремећаји код деце ометене у развоју, Дефектолошки факултет, Београд, 2005.
20. Ђоковић, С.: Индивидуални третман код деце оштећеног слуха, Дефектолошки факултет, Београд, 2004.
21. Ђоковић, С.: Усклађеност латерализованости код деце оштећеног слуха и деце са развојном дисфазом, Београдска дефектолошка школа, 1, 39-48, Београд, 2009.
22. ЕшкIROVIĆ, В.М., ВУЧИНИЋ, В.Ј.: Рађња слабовидних ученика, Београдска дефектолошка школа, бр. 2, стр. 31-38, Београд, 1998.
23. Голубовић, С. и група аутора: Сметње у развоју код деце млађег школског узраста, Дефектолошки факултет, Београд, 2005.
24. Голубовић, С. и сарадници: Сметње и поремећаји код деце ометене у развоју, Дефектолошки факултет, Београд, 2005.
25. Грбовић, А., Јаблан, Б.: Учесталост вишеструке ометености код визуелно оштећене деце и одраслих, Београдска дефектолошка школа, 1, 115-123, Београд, 2009.
26. Група аутора: Дефектолошки лексикон, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1999.
27. Илић, Д., Николић, С.: Моторне способности ученика са телесном инвалидношћу, Београдска дефектолошка школа, 2-3, 71-80, Београд, 2001.
28. ICD-10 класификација менталних поремећаја и поремећаја понашања, клинички описи и дијагностичка упутства, Женева, 1992, Завод за ментално здравља, Београд, 1992.
29. Исаковић, Љ., Димић, Н.: Допуњавање реченица код глувих и наглувих ученика и ученика који чују, Београдска дефектолошка школа, 1, 19-31, Београд, 2008.

29. Јаблан, Б., Грбовић, А.: Вишеструко ометена визуелно оштећена деца, Социјална мисао, бр. 57/1, (стр. 47–59), Београд, 2008.
30. Jure, R., Rapin, I. & Tuchman, R.F: Hearing-impaired autistic children. *Develop. Med. & Child Neurol.* 33: 1062-1972., 1991.
31. Костић, Ђ., Владисављевић, С., Поповић, М.: Тестови за испитивање говора ијезика, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1983.
32. Ковачевић, Т.: Активни и пасивни речник код глуве и наглуве деце, Београдска дефектолошка школа, 2004, 2-3, 1-14.
33. Mangan, K.: A state program of services for the mentally retarded deaf child, US Government printing office, Washington D.C., 1964.
34. Матејић-Ђуричић, З.: Рани развој, Дефектолошки факултет, Београд, 1997
35. Mencher, G. T, & Gerber, S. E. (Eds.): The multiply handicapped hearing-impaired child, New York, NY, Grune and Stratton, 1983.
36. Микић, Б.: Синдромска оштећења слуха, Специјална едукација и рехабилитација, 3-4, 13-25, Универзитет у Београду, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, ЦИДД, Београд, 2007.
37. Миладиновић, В.: Методика српског језика за лако ментално ретардирану децу, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 2003.
38. Nance, WE.: The Genetics of deafness, Mental retardation & developmental disabilities, 9:109-119, 2003.
39. Радоман, В.: Сурдопсихологија, Дефектолошки факултет, Београд, 1996.
40. Савић, Љ.: Методика аудиторног тренинга, Дефектолошки факултет, Београд, 1995.
41. Славнић, С.: Формирање говора код мале глуве деце, Дефектолошки факултет, Београд, 1996.
42. Стошљевић, Л., Рапаић, Д., Николић, С.: Соматопедија, Научна књига, Београд, 1990.
43. Van Camp, G., Willems PJ, Smith RJ.: Nonsyndromic hearing impairment: unparalleled heterogeneity, *Am J Hum Genet.*, 60: 758–64, 1997.
44. Владисављевић, С.: Патолошки неразвијен говор деце, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1977.
45. Вујасиновић, З.: Упознавање околине и развој говора, Београдска дефектолошка школа, 2003, 3, 26-31.
46. Вучинић, В.: Аудитивно краткотрајно памћење код деце оштећеног вида, Београдска дефектолошка школа, бр. 3, стр. 99-107, Београд, 2002.
47. Закон о основама система васпитања и образовања, Министарство просвете и спорта Републике Србије, 2003.
48. Закон о изменама и допунама Закона о основама система образовања и васпитања, Министарство просвете и спорта Републике Србије, 2004.
49. Земцова, М.И.: Слабовиди ученици, Савез друштва дефектолога Југославије, Београд, 1975.

## INTELLIGIBILITY OF SPEECH IN MULTIPLY DISABLED DEAF AND HARD OF HEARING CHILDREN

NADEZDA DIMIC

Faculty of Special Education and Rehabilitation, Belgrade, Visokog Stevana 2

STEVAN NESTOROV

School "Radivoj Popovic", Zemun

### SUMMARY

The disorders that accompany hearing impairment, such as somatic, sensory or most often intellectual function impairments, largely limit the child in speech and language development and call for a special treatment and support. Therefore, in practice we come across multiply disabled deaf and hard-of-hearing children whose oral language is extremely limited and unintelligible, and it is also difficult to analyse and study it. This fact has influenced the subject of our research which refers to studying the intelligibility of speech in multiply disabled deaf and hard-of-hearing children.

The goal of the conducted research was to determine what, except the lack of auditory component, causes speech and language deficits in multiply disabled deaf and hard-of-hearing children. We also studied the linkage between pupil's age, pupil's gender, degree of hearing impairment, the kind of additional disability and the quality of intelligibility of speech of multiply disabled deaf and hard-of-hearing children compared to deaf and hard-of-hearing children without the additional disability.

The research was conducted on the territory of the Republic of Serbia in all eight schools for children with impaired hearing and speech. The sample consisted of two groups of respondents: pupils with impaired hearing without multiple disabilities, aged 9 to 13, N=34, and pupils with impaired hearing with multiple disabilities, aged 8 to 26, N=76.

The following instruments were used in the research: the Test for Studying Speech Intelligibility (S. Vladislavljevic).

Based on the analysis of obtained data, we arrived at the conclusion that there are fairly large differences in intelligibility of speech between the respondents from experimental and control group, which can be explained, first and foremost, by the presence of additional disability. The experimental group comprised the children who, besides hearing impairment, have various kinds of disability in different degrees. One of the characteristics of the experimental group is also its heterogeneity

with respect to age and the kind of additional disability. The control group is homogeneous, especially with respect to age, which is in the narrow range, from 9 to 13.

*Key words:* speech and language deficits, speech intelligibility, multiply disabled deaf and hard-of-hearing children

