

JEZIK KAO FAKTOR PSIHOLINGVISTIČKOG RAZVOJA DECE OŠTEĆENOG SLUHA

Sažetak: Cilj istraživanja je da se utvrdi u kojoj meri je razvijena metalingvistička svest kod dece oštećenog sluha koja pohađaju prva četiri razreda specijalnog osnovnog obrazovanja s obzirom na slušni status i ulogu roditelja.

Uzorak su činila deca oštećenog sluha u okviru osnovnog specijalnog obrazovanja (N=48). Nezavisnu varijablu je predstavljao jezik kojem su izloženi ispitanici a zavisnu metalingvistička svest ispitanika. Za merenje nivoa razvijenosti metalingvističke svesti primenjeni su zadaci – rimovanja, procena dužine reči i spelovanje reči. Sprovedena je kvalitativna analiza odgovora na metalingvističkim zadacima pojedinih ispitanika s obzirom na primarni jezik koji koriste u porodici i školi.

Cljučne reči: deca oštećenog sluha, metalingvistički razvoj, slušni status

Uvod

Metalingvistička svest se može definisati kao misaoni proces o jeziku koji se odnosi na njegovu prirodu i funkciju, uključujući znanje o zahtevima drugih jezika i procesu opismenjavanja, kao i svest o sebi i drugima kao korisnicima različitih jezika. Tako se metalingvistička svest kod dece oštećenog sluha ispoljava u nekoliko oblika: svest o odvojenosti jezika znakova i govornog jezika i njihovo postojanje kao dva, međusobno nezavisna, lingvistička modaliteta; sposobnost povezivanja glasova govornog jezika sa znakovima jezika osoba oštećenog sluha; razvoj metalingvističke svesti kod dece oštećenog sluha pokazuje kada i kako je dete oštećenog sluha spoznalo da se nalazi u bilingvalnoj situaciji (izloženost govornom jeziku i jeziku znakova) i kako to saznanje utiče na njegov razvoj.

U radu je ispitan razvoj fonološke svesti i svesti o rečima kao metalingvističkim sposobnostima.

Fonološke predstave igraju važnu ulogu u psihičkom životu osobe koja normalno čuje. Kada govorimo o osobama oštećenog sluha, osnovno pitanje je do koje mere razvoj fonološke svesti zavisi od akustičnog iskustva. Dodd (Leybaert & Charlier, 1996) je prvi istraživač koja je sa teorijskog stanovišta pokušala dokazati da sluh nije neophodan za fonološki razvoj. Ona je istakla da je informacija koja se dobija čitanjem sa usana primarna da dete oštećenog sluha dobije informaciju o fonološkoj strukturi govornog jezika. Zaključak brojnih studija je da je veza između akustične i vizuelne informacije veoma slaba na nivou obrade govorne informacije (Dyer et

¹ gdjurdja@gmail.com

al., 2003). Takođe, vizuelno-akustična informacija ukazuje da govorna akustična i govorna vizuelna informacija učestvuju u istoj fazi fonološkog procesa. Integracija vizuelnog i akustičnog govora se javlja već u prvih nekoliko nedelja od rođenja. Bebe uzrasta 5–6 meseci će radije, dok izgovaraju slogove, posmatrati usne onog ko izgovara iste slogove, nego usne onog ko izgovara različite slogove (Leybaert & Charlier, 1996). Međutim, oštećenje sluha samo po sebi ne ometa razvoj fonološke svesti. Dok deca koja normalno čuju formiraju svoje predstave iz vizuelno-akustičnog izvora, deca oštećenog sluha u većoj meri zavise od vizuelnog komunikacionog kanala u održanju razvoja fonološkog sistema. Čitanjem sa usana se dobijaju informacije o različitim fonološkim oblicima, ali nisu svi oblici dostupni opažanju. Pokreti usana pokazuju mesto artikulacije, ali ne i zvučnost i nazalnost.

Nedostatak dobro razvijenih fonoloških predstava utiče na neke više funkcije čiju osnovu čine upravo te predstave kao što su ograničeno pamćenje lingvističkih informacija, slabo čitanje i spelovanje reči, slabo zadržavanje i tumačenje slobodnih morfema. Iako ovi nedostaci postoje i kod osoba koje koriste jezik znakova kao maternji, oni se ne mogu pripisati nedostatku jezičkog iskustva, nego pre nedostatku celovite, jasne percepcije fonetskih karakteristika govornog jezika.

Kada se govori o razvijenosti svesti o rečima kao jednoj od metalingvističkih sposobnosti kod dece oštećenog sluha, mora se uzeti u obzir da je znak koji se pokazuje rukama ovoj deci zamena za reč u govornom jeziku (Lederberg et al., 2000). Reč je deo govornog jezika, kao što je znak deo jezika znakova. Reč ima svoju formu i semantiku kao što znak ima svoj oblik i značenje. Oba entiteta su nosioci jezičke informacije.

Međutim, o reči u značenju koje taj pojam ima u govornom jeziku, kod dece oštećenog sluha možemo govoriti tek pri razvoju pismenosti. Tačnije kada se pojavi pisana reč. Konvej (Conway, 1985 prema Williams, 2004) je prvi istraživao razvoj pisanja kod dece oštećenog sluha i razloge zbog kojih deca oštećenog sluha ođabiraju da pišu. Ispitanici su imali potpun gubitak sluha i učili su, uz jezik znakova i govorni jezik. Rezultati su pokazali da pisanje za dete oštećenog sluha ima višestruku svrhu – prenos intimnih informacija, zadržavanje ili obnavljanje iskustava, organizaciju informacije, uspostavljanje kontakta sa drugim ljudima, zabavu. Deca kroz pisanje vežbaju slova, eksperimentišu gde sve mogu da iskoriste pisana slova, istražuju načine na koje sve određeni sadržaj može da se iskaže. Dakle, pisanje je smisljena aktivnost za decu oštećenog sluha koja im omogućava da ispune svoj lični i socijalni život slično kao deca koja normalno čuju. Ewoldtova (Ewoldt, 1985 prema Williams, 2004) je zaključila da gluva deca nikad ne pišu bez prethodno definisane poruke na umu i da uvek očekuju da ono što napišu uvek nosi određeno značenje. Deca oštećenog sluha brzo usvajaju pravila strukture pisanog jezika kroz imitaciju slova u pisanom obliku i samoglasnika. Ruizova (Williams, 2004) je sprovela studiju slučaja ispitujući razvoj pisanja svoje ćerke oštećenog sluha. Devojčica je u svojim crtežima od 3. do 7. godine pokazala da ima iste hipoteze o pisanom jeziku kao i deca koja normalno čuju. Bila je svesna simboličke prirode pisanog jezika i pokazala je da razume da pisana reč označava određeni objekat. Prva reč koju je naučila bilo je

njeno ime. Različitim kombinacijama slova u reči je vežbala spelovanje novih reči. Razumela je da mora postojati veza između veličine ili starosti objekta, osobe ili pojave i pisane reči koja je označava. Na primer, ako je osoba mlada ili je objekat mali, dete pretpostavlja da i reč koja ih označava ima svega nekoliko slova. Devojčica je pokazala da usvajanje veštine pisanja nije linearno progresivan proces. Naprotiv, to je jedan kontinuiran proces sa ponavljanjem. Dete je usvajalo neke hipoteze, potom ih odbacivalo, da bi ih na kraju opet koristilo. Iako je devojčica usvojila i pokazala većinu hipoteza o pismenosti koje imaju i deca koja normalno čuju, pokazala je i neke koje ne postoje kod grupe koja normalno čuje i koje su, verovatno, vezane za oštećenje sluha i korišćenje jezika znakova. Tako, kada je devojčica shvatila da se reči mogu spelovati prstima, stvorila je pretpostavku da oblik koji napraviš rukama dok pokazuješ reč označava prvo slovo te reči. Ruizova je takođe zaključila da, iako je dete koristilo neke metalingvističke strategije zasnovane na zvuku u usvajanju pismenosti, više koristi vizuelne strategije zasnovane na značenju. Upravo ta vizuelna strategija u čitanju je imala za posledicu da dete oštećenog sluha koristi značajno češće znakove interpunkcije nego dete koje normalno čuje. Vilijamsova (Williams, 1999 prema Williams, 2004) je istraživala ulogu jezika znakova koji dete oštećenog sluha koristi u razvoju pisanja. Ranija istraživanja su pokazala da jezik koji dete koristi određuje proces usvajanja pisanja i pokazuje koncepte njegovog razvoja. Dete oštećenog sluha koristi jezik znakova na različite načine sa ciljem da podrže svoje pisanje i održe socijalne odnose što uključuje i traženje pomoći, davanje informacija, davanje instrukcija drugim ljudima ili nadgledanje njihovog posla, i usmeravanje svog pisanja. Dok uspostavljaju odnose sa drugima, deca oštećenog sluha povezuju spelovanja prstima, pisanih slova i reči, i znakova koje prave rukama. Deca oštećenog sluha koriste jezik znakova na sličan način i u slične svrhe kao što deca koja normalno čuju koriste govorni jezik u početnim aktivnostima pisanja. Kada deca govore o pisanju, prvo pretvaraju pisani jezik u vizuelni objekat kojim mogu da manipulišu, koji mogu da istražuju i prikazuju. Ovakva metalingvistička operacija je ključna za dečije usvajanje pismenosti.

Pošto je vizuelni komunikacioni kanal ključan za fonološki razvoj deteta oštećenog sluha, jezik znakova mora da bude prvi jezik koji to dete usvaja jer je to prirodan i potpun jezik koji mu omogućava uspešnu komunikaciju. Ne postoji homogena grupa dece oštećenog sluha prema stepenu oštećenosti sluha. Individualne mogućnosti svakog deteta da razvije govorne sposobnosti zavise od mnogih faktora. Prema nekim autorima (Graney, 2002), ti faktori se mogu podeliti u dve velike grupe – biološki potencijal i unutrašnja motivacija ili interes. Ove dve grupe faktora se mogu dalje podeliti na nekoliko oblasti: ostatak sluha, pozitivni ishodi pojačavanja sluha, kontinuitet upotrebe slušnih aparata, lingvistička kompetencija, podrška porodice, inteligencija, stav i pojedinca i porodice prema gubitku sluha. Svi ovi faktori zajedno imaju složenu, međusobno prožetu ulogu u opštem razvoju govornih sposobnosti. Ipak, nijedan faktor ne ukazuje na granicu do koje će dete oštećenog sluha razviti jasne govorne sposobnosti, ali faktori koji su u vezi sa stepenom usvojenosti govornih sposobnosti su najvažniji. Deca koja imaju ograničen pristup slušnom delu govora

i ne mogu da koriste sluh u cilju praćenja vlastite govorne produkcije, imaju pred sobom veoma težak zadatak kada su u pitanju funkcionalne govorne sposobnosti. Iako se motivacioni faktor smatra izolovanim faktorom, on je pod uticajem stepena dostupnosti auditorne informacije čime govorni jezik postaje pristupačniji i smisleniji. Međutim, i kada su svi faktori jednaki po pitanju pristupa auditornoj informaciji, interes postaje veoma važan faktor koji može da utiče na detetovu sposobnost da razvije govorne veštine.

Roditelji ostvaruju značajan uticaj kako na opšti razvoj deteta oštećenog sluha, tako i na jezički razvoj. U jednom istraživanju (Calderon, 2000) je pokazano da je faktor roditelja direktno povezan sa boljim govornim veštinama deteta koje ima oštećen sluh. Rezultati su pokazali da porodice u kojima deca oštećenog sluha imaju razvijene govorne sposobnosti gledaju na oštećenje sluha kao na problem koji se može rešiti, dok porodice čija su deca oštećenog sluha slabija u govoru na oštećenje sluha gledaju kao na različitost kojoj je potrebno prilagoditi se. U drugom istraživanju je ispitivan govorni razvoj dece oštećenog sluha (Calderon, 2000). Pri tome, ispitanici su podeljeni u dve grupe – 10 ispitanika kod kojih je došlo do značajnog napretka u govornim veštinama i 10 ispitanika kod kojih je došlo do slabog napretka u govoru u odnosu na vežbu i porodičnu situaciju ispitanika. Zaključak je bio da veza između instrukcije i porodičnog funkcionisanja određuje smer detetovog razvoja. Iako je važna uloga roditelja u obrazovanju dece uopšte, još je važnije usmeriti pažnju na faktore porodičnog funkcionisanja. Porodice se različito prilagođavaju na dete oštećenog sluha i potrebna im je pomoć u izboru načina davanja instrukcije detetu koja bi bila u skladu sa porodičnim ciljevima, vrednostima i stilom funkcionisanja. Često se roditelji dece oštećenog sluha oslanjaju na stručnjake i na njih prebacuju svu odgovornost za obrazovanje svoje dece. Zato se javljaju konflikti između roditelja i stručnih lica. Roditelji dece oštećenog sluha se obično osećaju nekompetentnim u odnosu na stručnjake i zato im je teško da budu direktni i aktivni učesnici u obrazovnim programima deteta. Rana intervencija se najčešće odvija u okviru porodice i predstavlja najvećim delom rezultat anagažovanja roditelja. To se može posmatrati i kao početak obrazovanja deteta oštećenog sluha.

U radu smo ispitili metalingvistički razvoj deteta oštećenog sluha s obzirom na slušni status deteta i roditelja i primarni jezik kojem je dete izloženo.

Metod

Cilj istraživanja je da se utvrdi u kojoj meri je razvijena metalingvistička svest kod dece oštećenog sluha koja pohađaju prva četiri razreda osnovnog specijalnog obrazovanja.

Deca oštećenog sluha i očuvane inteligencije mlađeg školskog uzrasta (N=48) su ispitana u Školskom centru za vaspitanje i obrazovanje slušno oštećenih u Subotici, u Odeljenju za gluve u redovnoj osnovnoj školi „Jovan Popović“ u Novom Sadu i u Školi za gluvu decu „Stefan Dečanski“ u Beogradu. Deca oštećenog sluha bez

slušnih aparata i kohlearnih implanata i sa svim ili bar jednim od članova primarne porodice (roditelj, brat, sestra) oštećenog sluha su činila kategoriju dece izložene gestovnom jeziku kao primarnom, a nagluva deca bez ili sa slušnim aparatičima i deca oštećenog sluha sa roditeljima koji normalno čuju i kohlearnim implantima su činila kategoriju dece koja su izložena kombinaciji gestovnog i govornog jezika.

Nezavisnu varijablu je predstavljao jezik kojem su izloženi ispitanici.

Zavisna varijabla je bila metalingvistička svest ispitanika.

Za merenje nivoa razvijenosti metalingvističke svesti primenjene su sledeće tehnike i instrumenti:

Zadatak rimovanja je konstruisan u skladu sa zadatkom koji su koristili Stern i Gosvami u ispitivanju dece oštećenog sluha na uzrastu 11 godina (Stern & Goswami, 2000). Zadatak podrazumeva procenu rimovanja reči predstavljenih slikama. Sve slike su bile u boji kako bi se obezbedio jasan semantički zaključak. Ispitanici su rešavali devet zadataka bez pauze.

Zadatak spelovanja (razlaganja reči na slogove) sadrži 42 reči. S obzirom na to da postupak spelovanja diktatom nije pogodan za decu oštećenog sluha, sve reči su predstavljene crtežom. Većina reči, 39, preuzeta je iz Zadatka koji su koristili Harris i Moreno (Harris & Moreno, 2004). Zadatak se sastojao od nekoliko koraka. Prvo je deci data jasna instrukcija o tome šta je spelovanje i pružena im je mogućnost da razlože reč na slova pre nego što započnu eksperimentalni zadatak. Pri tome, primer im je takođe jasno objašnjen – „Prva slika označava reč „jarac“. A reč „jarac“ se sastoji od 5 slova j-a-r-a-c“.

Deci oštećenog sluha je bilo potrebno polako i pažljivo objasniti koncept spelovanja. Uputstvo je glasilo „Jedna slika označava jednu reč. pogledaj pažljivo svaku sliku, razmisli koju reč označava i rastavi svaku reč na slova od kojih se sastoji“. Međutim, uputstvo je prilagođavano uzrastu deteta i, prema savetima vapičara, surdopedagoga, sposobnostima deteta da razume u zavisnosti od dužine školovanja, individualnog rehabilitacionog rada, načina komunikacije, i situacije u neposrednoj okolini (roditelji oštećenog sluha, roditelji koji normalno čuju).

Greške u spelovanju su analizirane na dva načina kako bi se otkrila ispitanikova fonološka strategija. Prvo se analizirao ukupan broj pokušaja spelovanja, jer će deca koja koriste fonološku strategiju često pokušati da speluju i nepoznate reči. Zatim je analiziran procenat fonetskih grešaka koje je proizvelo svako dete. Netačno spelovanje je određivano kao fonetska greška ako postoji samo jedan slučaj gde je glas netačno predstavljen slovom ili slovima koja tačno zvuče. Teškoća je u tome što je teško odlučiti da li je greška fonetska ili ne. Zadatak spelovanja ispituje prisustvo fonološke svesti.

Procena dužine reči je zadatak koji se sastoji u tome da ispitivač izgovara parove reči različite dužine, a dete treba da prosudi koja reč u paru je duža. Parovi reči su tako sastavljeni da kraća reč uvek predstavlja objekat koji je veći, odnosno duži od objekta koji je označen dužom reči. Zadatak se sastojao od nekoliko koraka. Prvo je deci data jasna instrukcija o tome šta znači duža, a šta kraća reč i pružena im je mogućnost da odrede koja je duža pre nego što započnu eksperimentalni zadatak. Pri tome, primer

im je takođe jasno objašnjen – „Prva slika označava reč „komarac“, a druga slika označava reč „kuća“. Pošto je reč „komarac“ duža od reči „kuća“, zaokružićemo prvu sliku“. Reči koje deca nisu znala su objašnjavane i deci je rečeno da ih upamte. Deci oštećenog sluha je bilo potrebno polako i pažljivo objasniti iste koncepte. Uputstvo je glasilo „Jedna slika označava jednu reč. U svakom paru razmisli koju reč označava svaka slika i zaokruži sliku koja označava dužu reč“. Međutim, uputstvo je prilagođavano uzrastu deteta i, prema savetima vapitača, sposobnostima deteta da razume u zavisnosti od dužine školovanja, individualnog rehabilitacionog rada, načina komunikacije, i situacije u neposrednoj okolini (roditelji oštećenog sluha, roditelji koji normalno čuju). Zadatak procene dužine reči ispituje prisustvo svesti o rečima kao fonološkoj oznaci nezavisnoj od predmeta na koji se odnosi.

Rezultati i diskusija

U tabeli 1 su prikazani rezultati ispitanika na metalingvističkim zadacima.

Tabela 1. Rezultati na metalingvističkim zadacima

Razred	N	Zadaci	Min	Max	AS	SD
Prvi razred	14	Rimovanje	0	0	0	0
		Greške u zadatku spelovanja	0	42	14.36	18.39
		Procena dužine reči	0	9	7.14	2.54
Drugi razred	14	Rimovanje	0	9	7.36	2.97
		Greške u zadatku spelovanja	0	42	3.78	11.19
		Procena dužine reči	6	9	8.57	0.85
Treći razred	12	Rimovanje	5	9	8.17	1.4
		Greške u zadatku spelovanja	0	12	1.33	3.42
		Procena dužine reči	4	9	8.5	1.45
Četvrti razred	8	Rimovanje	0	9	7.25	3.1
		Greške u zadatku spelovanja	0	42	5.5	14.76
		Procena dužine reči	8	9	8.75	0.46

Rezultati pokazuju da se sa uzrastom (obrazovanjem, iskustvom) kod dece oštećenog sluha razvija metalingvistička svest. U zadatku spelovanja, najviše grešaka koje smo okarakterisali kao fonetske prave deca u drugom i trećem, a najmanje u četvrtom razredu. Ovo bi se moglo objasniti formalnom procedurom usvajanja pismenosti. Nastavni plan i program za obrazovanje dece oštećenog sluha podrazumeva da deca u prva dva razreda uče slova, njihovu sintezu i analizu. Budući da samo 25% dece u četvrtom razredu nije savladalo analizu reči, fonetske greške se mogu njima pripisati. Visok broj grešaka u mlađim razredima se može objasniti i samouverenošću dece u savladavanju sinteze i analize reči, ali i željom da „što bolje reše“ zadatak. U trećem razredu počinje obuka za čitanje, pa se deca, verovatno, osećaju nesigurno i nestabilno u korišćenju nove veštine.

U svakom slučaju, možemo zaključiti da deca oštećenog sluha slabije koriste fonološku strategiju u spelovanju što bi značilo i da fonološka svest kod dece ošte-

ćenog sluha do četvrtog razreda nije razvijena, odnosno da je razvoj fonološke svesti zaista usko vezan sa učenjem čitanja. S obzirom na ovakav zaključak, možemo pretpostaviti da deca oštećenog sluha koriste morfološku strategiju u spelovanju reči što znači da dete pisanu reč razdvaja na morfeme kako bi lakše vizuelno obradilo samu reč. Istraživanja pokazuju da morfološka strategija zavisi od razvijenosti svesti o rečima i da pozitivno utiče na fonološki razvoj i sposobnost čitanja.

Ispitali smo i da li postoje razlike između uspeha na pojedinim zadacima u odnosu na jezik koji je dominantan kod ispitanika (koji jezik se koristi u porodici). U tabeli 2 su prikazani rezultati analize varijanse razlika između rezultata na metalingvističkim zadacima s obzirom na jezik koji ispitanici koriste.

Tabela 2. Razlike u uspehu dece oštećenog sluha na zadacima u odnosu na modalitet jezika koji koriste.

Razred	N	Zadaci	F	Sig.
Prvi razred	14	Rimovanja	-	-
		Spelovanja reči	1.37	0.308
		Dužine reči	0.314	0.815
Drugi razred	14	Rimovanja	0.326	0.5
		Spelovanja reči	0.252	0.6
		Dužine reči	0.015	0.9
Treći razred	12	Rimovanja	10.83	0.008
		Spelovanja reči	0.34	0.57
		Dužine reči	0	1
Četvrti razred	8	Rimovanja	0.39	0.55
		Spelovanja reči	0.33	0.55
		Dužine reči	-	-

Kao što se vidi u tabeli 2, ne postoji statistički značajna razlika u zadacima između ispitanika u prvom (kod više od 20% ispitanika je dominantan jezik znakova, a kod ostalih ispitanika govorni jezik), drugom i četvrtom razredu u odnosu na jezik koji koriste.

Međutim, razlika u uspehu na zadatku rimovanja je statistički značajna u trećem razredu ($F=10,83$, $p>.01$) u kojem su ispitanici izloženi kombinaciji dva jezička modaliteta kao i ispitanici u drugom i četvrtom razredu. S obzirom na to da su ispitanici u trećem razredu ostvarili najlošiji uspeh među svim ispitanicima na zadatku rimovanja (tabela 1), razlog može da leži u činjenici da je deci oštećenog sluha pojam rimovanja težak za razumeti i da upravo delimična izloženost govornom jeziku otežava ovo razumevanje. Prema tome, možemo zaključiti da deca oštećenog sluha u trećem razredu imaju razvijenu metalingvističku svest koja je povezana sa čitanjem i modalitetom jezika koji koriste.

Na osnovu rezultata, možemo zaključiti da jezik koji dete oštećenog sluha dominantno koristi ne utiče na metalingvistički razvoj.

Sproveli smo i kvalitativnu analizu odgovora na metalingvističkim zadacima nekih ispitanika koji pohađaju Školski centar za vaspitanje i obrazovanje slušno oštećenih u Subotici zbog činjenice da se tamo u nastavi insistira na korišćenju gestovnog jezika kao prirodnog jezika osoba oštećenog sluha.

Dečak T. je u trenutku ispitivanja imao 6 godina i 10 meseci i pohađao je prvi razred. Oba roditelja su mu oštećenog sluha, a mlađi brat i baka su mentalno zaostali. Zadatak procene dužine reči je tačno rešio čime je pokazao da je kod njega razvijena svest o rečima kao fonološkim oznakama nezavisnim od predmeta na koji se odnose. Na zadatku spelovanja reči je napravio samo 13 grešaka od kojih smo dve klasifikovali kao fonetske – krufke, pomoranda. Ostale su ili reči koje nije uopšte spelovao ili je spelovao kao potpuno drugačije reči. Zadatak rimovanja nije uspeo da reši. Nije mu bila jasna instrukcija, ali ni sam pojam „rimovanja“. Menjanje i prilagođavanje instrukcije mu nije pomoglo. Za razliku od druge dece u grupi, T. zna da čita. Sporo, zastajkujući i uz malu pomoć vaspitača, ali dovoljno razumljivo i, što je najvažnije, tačno. Prema tome, T. bi mogao biti primer o kojem govore mnogi istraživači na temu učenja čitanja kod dece oštećenog sluha. On je od rođenja bio izložen gestovnom jeziku i u školi je nastavio da koristi gestovni jezik. Tako je gestovni jezik primarni, jezik koji je dobro upoznao i u kojem je stekao lingvističku kompetenciju, pa je sa takve osnove počeo da uči pisani oblik govornog jezika.

Devojčica B. je u trenutku ispitivanja imala 8 godina i tri meseca i pohađala je prvi razred. Porodična situacija ove devojčice je veoma specifična. Naime, ona se nalazi u hraniteljskoj porodici u kojoj se koristi mađarski jezik kao maternji, a saradnja između porodice i škole je veoma teška. Hranitelji nisu zainteresovani za uspeh i napredovanje devojčice. B. nije uspeła da reši zadatke spelovanja reči i rimovanja zbog nerazumevanja instrukcije, a na zadatku procene dužine reči je uspeła da reši više od polovine zadatah parova reči. Ovo ukazuje na to da se svest o reči kod nje javila, ali nije završila razvoj. Takođe, pošto se dete tek upoznaje sa nekim slovima azbuke, ne možemo govoriti ni o čitanju ni o fonološkoj svesti. Ona samo prepoznaje neka slova koja je naučila. B. je devojčica koja je tek u predškolskoj ustanovi za decu oštećenog sluha počela da uspostavlja komunikaciju sa drugim ljudima.

Devojčica E. je u trenutku ispitivanja imala 10 godina i pohađala je drugi razred. Roditelji imaju samo osnovno obrazovanje. Otac i mlađa sestra su nagluvi, pa se u porodici koristi gestovni jezik kao primarni. U školi se, takođe, u nastavi koristi prirodan jezik osoba oštećenog sluha. Budući da E. ima ugrađen kohlearni implant, izložena je i govornoj komunikaciji sa majkom. Prema tome, možemo reći da je E. stekla lingvističku kompetenciju u jeziku znakova, pa tek onda upoznaje i uči pisani oblik govornog jezika. Što se tiče čitanja, devojčica prepoznaje slova što jeste u skladu sa nastavnim programom u obrazovanju dece oštećenog sluha. Naime, u drugom razredu deca završavaju sa učenjem svih slova azbuke, sintezom slova u reči i analize reči na slova. Tačno je rešila samo zadatak procene dužine reči. Na ostalim zadacima joj nije bila jasna instrukcija. E. je primer deteta koje je u formalno obrazovanje uključeno na nešto kasnijem uzrastu te je i napredovanje u razvoju usporeno u odnosu na drugu decu oštećenog sluha na istom stepenu obrazovanja koja su na vreme krenula u školu. To kašnjenje od dve godine se odrazilo na metalingvistički razvoj, pa kod nje možemo potvrditi pretpostavku o uskoj povezanosti razvoja fonološke svesti sa pisanim oblikom jezika.

Devojčica A. Je u trenutku ispitivanja imala devet godina i dva meseca i pohađala je drugi razred. Ovo je dete razvedenih roditelja. Devojčica je ostala sa majkom

koja se ponovo udala i sada ima polubrata po majci. Roditelji normalno čuju i svi imaju završenu osnovnu školu. Dete nosi slušni aparat. U porodici se insistira na govoru, pa se A. tek polaskom u školu susrela i počela da uči jezik znakova. Tako je devojčica izložena kombinaciji dva jezika. Prepoznaje slova koja je naučila što je u skladu sa nastavnim planom i programom. Zadatak procene dužine reči i rimovanja je tačno rešila i nije bilo mnogo problema sa instrukcijama. Međutim, i pored razumevanja šta se od nje traži, A. nije uspevala da reši zadatak spelovanja reči. Uspeh deteta je verovatno rezultat jake motivacije za uspehom. Škola ima dobru saradnju sa majkom koja nije zainteresovana da nauči jezik znakova, ali joj je važno da detetu bude dobro.

Devojčica A. je u trenutku ispitivanja imala nešto manje od 10 godina i pohađala je četvrti razred. Roditelji normalno čuju, a socijalni status njene porodice je veoma nizak i može se reći ugrožen. Devojčica je, dakle, izložena kombinaciji jezika znakova i govora. U toku ispitivanja je koristila i reagovala isključivo na gestovni jezik. U četvrtom razredu osnovnog obrazovanja za decu oštećenog sluha se očekuje da učenici dostignu nivo funkcionalne pismenosti. Međutim, A. je i dalje na nivou prepoznavanja slova koja je naučila u prva dva razreda. Tačno je rešila zadatak procene dužine reči i rimovanja, ali nije nijednu reč uspevala da speluje. Prema tome, možemo zaključiti da je kod A. razvijena svest o rečima, ali da fonološka svest nije završila sa svojim razvojem. U skladu s tim, kao uzrok ili posledica ili oba istovremeno, dete nije naučilo ni da čita. Razlog ovome može da leži u slaboj motivaciji i nje i njene porodice koja je imala za cilj da je smesti u internat gde će dobijati hranu i odeću. Takođe, zbog insistiranja na govoru u porodici i gestovnom jeziku u školi, devojčica nije uspevala da stekne lingvističku kompetenciju ni u jednom jeziku.

Još jedna devojčica, J., pohađa četvrti razred i u trenutku ispitivanja je imala takođe nešto manje od 10 godina. Svi članovi njene porodice normalno čuju i u porodici se insistira na govoru. Nosi slušni aparat. Izložena je kombinaciji dva jezika i u toku ispitivanja je reagovala na oba modaliteta jezika. Devojčica je uspevala da reši zadatak procene dužine reči i rimovanja, ali ne i da speluje reči. Iako je četvrti razred kada se očekuje funkcionalna pismenost, J. uspeva samo da prepozna slova što se može objasniti činjenicom da nije uspevalo da stekne lingvističku kompetenciju ni u jednom modalitetu pre opismenjavanja.

U Odeljenju za decu oštećenog sluha „Jovan Popović“ u Novom Sadu i Školi za gluve „Stefan Dečanski“ u Beogradu se nastava ostvaruje na govornom jeziku, iako se i jezik znakova koristi na mlađim uzrastima kao pomoćno sredstvo u objašnjavanju nekih pojmova.

U odeljenju u Novom Sadu u istraživanju je učestvovala i devojčica G. koja je u toku ispitivanja imala 7 godina i pet meseci i pohađala je prvi razred. Otac joj je oštećenog sluha, a majka normalno čuje tako da je devojčica od rođenja bila izložena gestovnom jeziku kao maternjem. G. nosi slušni aparat. U školi se koristi govorni jezik u nastavi. Ne zna da čita, ali prepoznaje slova koja je naučila i uspešno obavlja analizu reči na slova. Iz tog razloga je tačno rešila zadatak spelovanja reči. Rešila je tačno i zadatak procene dužine reči, ali instrukciju u zadatku rimovanja nije razu-

mela. Na osnovu ovog se može zaključiti da je kod G. razvijena svest o rečima i da se fonološka svest počela razvijati. Objašnjenje ovakvog zaključka možemo tražiti u činjenici da je dete steklo lingvističku kompetenciju u jeziku znakova i sa takve osnove počela da uči da čita i piše. Ostala deca u njenom razredu su načinila više grešaka u zadatku spelovanja i zadatku procene dužine reči. Niko nije tačno rešio zadatak rimovanja, ni jedan par reči.

U beogradskoj školi se izdvaja dečak D. koji je u trenutku ispitivanja imao 11 godina i pet meseci i pohađao je prvi razred. On je nagluv, a roditelji mu normalno čuju. Ne ume da čita, ali uspeva da prepozna slova koja je naučio. Uspešno je rešio zadatak procene dužine reči i to nešto više od polovine ponuđenih parova, i zadatak spelovanja reči. Instrukciju kod zadatka rimovanja nije razumeo. Iz ovog možemo zaključiti da je dečak od rođenja bio izložen govoru kao primarnom jeziku i u njemu je stekao lingvističku kompetenciju. Sada mu je razvijena svest o rečima i fonološka svest se počela razvijati.

U drugom razredu samo jedno dete u beogradskoj školi nije razumelo instrukciju u zadatku spelovanja reči, a u novosadskom odeljenju dvoje je pravilo greške koje nismo svrstali u fonetske, jer su se odnosile na red slova u reči uključujući i izostavljanje nekih i ubacivanje nepostojećih glasova – čokolomade (čokolada), keveret (krevet), cipela (cipele), a neke deca nisu znala šta znače.

Zaključak

Istraživanje je imalo za cilj da utvrdi u kojoj meri je razvijena metalingvistička svest kod dece oštećenog sluha koja pohađaju prva četiri razreda osnovnog specijalnog obrazovanja s obzirom na jezik koji dominantno koriste. Deca oštećenog sluha mlađeg školskog uzrasta (N=48) su ispitana u Školskom centru za vaspitanje i obrazovanje slušno oštećenih u Subotici, u Odeljenju za gluve u redovnoj osnovnoj školi „Jovan Popović“ u Novom Sadu i u Školi za gluvu decu „Stefan Dečanski“ u Beogradu.

Rezultati istraživanja su pokazali da bi kao osnova metalingvističkog razvoja dece oštećenog sluha mogla biti stečena lingvistička kompetencija u jednom jezičkom modalitetu, ali pri tome nije važno da li je u pitanju jezik znakova ili govorni jezik. Razvoj metalingvističke svesti je očigledan kod dece koja su rođena u porodici u kojoj je još neko od članova oštećenog sluha i koristi jezik znakova, ali i kod dece koja su rođena u porodicama čiji članovi normalno čuju i od rođenja su izloženi govoru. Ova deca lakše usvajaju i veštinu čitanja. Osećaj kompetentnosti potiče i od same porodice. Ako je porodica motivisana da pomogne detetu, dete će napredovati. Ono se neće osećati drugačijim, izolovanim i neuspešnim, nego će izgraditi pozitivnu sliku o sebi što je važno u svim aspektima njegovog daljeg života, pa i u uspehu u školi.

Ranija istraživanja pokazuju da postoji kritični period u usvajanju jezika znakova isto kao i kod usvajanja govora (Moore, 1980). Efekti kritičnog perioda na

jezičku obradu se svode na – efekte na gramatičku morfologiju pri čemu su mlađa deca pažljivija u njenoj analizi i potpunom usvajanju, leksičke efekte koji se odnose na greške u značenju rečenice na mlađem uzrastu i odvajanje fonološkog oblika od semantičkog značenja na starijem uzrastu; sintaksičke efekte koji se ogledaju u ispravnim gramatičkim oblicima na ranom uzrastu. Takođe, deca koja usvajaju jezik znakova na ranom uzrastu uspevaju da ponove značenje rečenice, dok je kod starijih učenika jezika znakova prisutno nerazumevanje ili čak i zaboravljanje značenja rečenice. Dalje se postavlja pitanje da li kritični period ima iste ili slične efekte i kada se radi o usvajanju drugog jezičkog modaliteta. Istraživanja pokazuju da su efekti značajno slabiji pri usvajanju jezika znakova kao drugog jezika što se javlja kod dece koja su u toku odrastanja izgubila sluh, nakon što su već usvojila govorni jezik (Moore, 1980). Takođe, efekti usvajanja jezika znakova kao prvog jezika su trajni.

Na osnovu svih dobijenih rezultata možemo zaključiti da se metalingvistička svest kod dece oštećenog sluha javlja sa polaskom u školu što je kasnije nego kod dece koja normalno čuju. Deca stiču sposobnost mentalnog operisanja sa slovima, rečima i rečenicama kada se upoznaju sa slovima govornog jezika. Razvoj svesti o rečima je usko vezan za učenje pisanja, a razvoj fonološke svesti sa učenjem čitanja. Dakle, istraživanje je pokazalo da je prosečno zaostajanje u metalingvističkom razvoju dece oštećenog sluha u odnosu na decu koja normalno čuju dve do tri godine.

Literatura

- Leybaert, J., Charlier, B. (1996). Visual speech in the head: the effect of cued-speech on rhyming, remembering, and spelling. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 1(4), 234–248.
- Lederberg, A. R., Everhart, V. S. (2000). Conversations between deaf children and their deaf mothers: pragmatic and dialogic characteristics. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5(4), 303–322.
- Williams, C. (2004). Emergent literacy of deaf children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 9(4), 352–365.
- Graney, S. (2002). Where Does Speech Fit In? Spoken English in a Bilingual Context. A *Sharing ideas series paper by the Laurent Clerc National Deaf Education Center*. Washington, D.C. Gallaudet University.
- Calderon, R. (2000). Parental Involvement in Deaf Children's Education Programs as a Predictor of Child's Language, Early Reading, and Social-Emotional Development. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5(2), 140–155.
- Stern, A., Goswami, U. (2000). Phonological awareness of syllables, rhymes and phonemes in deaf children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 609–626.
- Harris, M., Moreno, C. (2004). Deaf children's use of phonological coding: Evidence from reading, spelling, and working memory. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 9(3), 253–268.

- Dyer, A., MacSweeney, M., Szczerbinski, M., Green, L., Campbell, R. (2003). Predictors of reading delay in deaf adolescents: The relative contributions of rapid automatized naming speed and phonological awareness and decoding. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 8, 3.
- Marentette, P. F., Mayberry, R. I. (2000). Principles for an emerging phonological system: A case study of early ASL acquisition. In Chamberlain, C., Morford, J. P., Mayberry, R. I., *Language acquisition by eye* (pp. 71–90). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Mayberry, R. (1998). The Critical Period For Language Acquisition And The Deaf Child's Language Comprehension: A Psycholinguistic Approach. *Bulletin d'Audiophonologie: Annales Scientifiques de L'Université de Franche-Comté*, 15.
- Moore, J. (1980). Early language environment. Interactions of deaf infants with their parents. *Sign Language Studies*, 26, 1–13.

Đurđa Soleša-Grijak

FACTORS OF PSYCHOLINGUISTIC DEVELOPMENT OF HEARING IMPAIRED CHILDREN

Summary

The aim of the study was to determine the extent of developing of metalinguistic awareness of hearing impaired children who attend the first four grades of primary education, with special regard to their hearing status and the role of parents.

The sample was consisted of hearing impaired children within primary special education (N = 48).

Independent variable was a dominant language that subjects use. The dependent variable was the metalinguistic awareness of the respondents. Tasks that were used for research the development level of metalinguistic awareness were – Task of rhyming, Task of estimating the length of words and Task of spelling the words. We used a qualitative analysis of answers on metalinguistic tasks of individual respondents regarding the dominant language used in family and school.

Metalinguistic development is evident in children who were born into a family where some of the members had a hearing loss and used a sign language, but also in children who were born in hearing families and from birth were exposed to speech.

Key words: hearing impaired children, metalinguistic development, hearing status