

GLUHI UČENICI I JEZIK

LJUBICA PRIBANIĆ

Primljeno: veljača 2005.
Prihvaćeno: 9. rujna 2007.

Izvorni znanstveni članak
UDK: 376.33

Jedan od osnovnih ciljeva odgoja i obrazovanja djece oštećena sluha je poučavanje jeziku čujuće zajednice, odnosno nastojanje da gluho dijete na kraju osnovnoga školovanja bude kompetentno u vještini čitanja i pisanja. Velik broj stranih znanstvenih istraživanja te nekoliko naših pokazuje da većina gluhe djece (i teško nagluhe) ima poteškoća s učenjem jezika većinske zajednice. U hrvatskom jeziku naročito imaju problema s morfosintaksom. Da bismo detaljnije istražili taj fenomen, konstruirani su zadaci kojima se željelo ispitati gluhu djecu osnovnoškolskog uzrasta razumijevanje nekih morfosintaktičkih struktura u hrvatskome jeziku. Zadane rečenice bile su jednostavne, sastavljene od tri do četiri riječi koje su djeca dobro poznavala. Osim nekih morfosintaktičkih znanja ovim smo ispitivanjem željeli provjeriti i na što se gluha djeca oslanjaju pri interpretaciji rečenice: na iskustvo i znanje o svijetu ili na gramatički nastavak i poredak riječi u rečenici. Stoga smo u zadanim račenicama varirali poredak riječi i vjerojatnost događaja (očekivani / neočekivani događaj). Pretpostavka je bila da će mlađa gluha djeca (3. i 4. razred) zanemariti morfologiju i sintaksu te uglavnom birati rečenice / slike koje su najbliže realnom svijetu i njihovom iskustvu o svijetu. Međutim, pokazalo se da se gotovo sva ispitana gluha djeca rukovode poretkom riječi u rečenici, na način da prva riječ, po njihovom shvaćanju, mora biti i vršitelj radnje. To nam ukazuje na teškoće koje ta djeca imaju u dekodiranju gramatički složenih sekvenci. Osim toga, kao što smo i pretpostavili, gluha se djeca niže kronološke dobi više povode u razumijevanju sinaktičkih struktura za strategijom vjerojatnog, odnosno očekivanog događaja.

Ključne riječi: gluhi učenici, usvajanje jezika, morfosintaksa

UVOD

Dobro je poznato da se jezik najjednostavnije usvaja auditivnim putem i to u ranom djetinjstvu u komunikaciji djeteta s majkom i njemu bliskim osobama. Usvajanje jezika u uvjetima oštećenja sluha odvija se dominantno vizualnim kanalom. Što je oštećenje sluha teže osoba se u većoj mjeri oslanja na vizualne informacije. Za gluhu djecu "usvajanje" hrvatskoga jezika ustvari predstavlja učenje jezika koje se provodi suvremenim postupcima slušno-govorne rehabilitacije (audio-verbalna, verbo-tonalna, simulatana komunikacija i sl.) i poučavanjem u vještini pisanja i čitanja.

Većina prelingvalno gluhe djece u uvjetima oralne rehabilitacije slušanja i govora, otežano uče hrvatski jezik. Jezična su im znanja često nedostatna - rječnik im je znatno skromniji nego u njihovih čujućih vršnjaka, dizgramatični su, ne poznaju dovoljno padežnu morfologiju, imaju problema u sintaksi i uporabi glagolskih vremena (Avelini, 2006; Jelić, 2001; Kobašlić, 2006; Margetić, 2007; Pribanić, 1991, 1998a, 1998b; Radić, 2006).

Ne iznenađuje da većina prelingvalno gluhe djece zaostaje u razvoju govornoga jezika, jer su poteškoće, prisutne u ranom djetinjstvu kod učenja jezika preko očitavanja s lica i usana te ostataka sluha, ogromne. Za one koji imaju teško oštećenje sluha, slušni aparat ne može u potpunosti prenijeti informaciju, bez obzira što se naglašava vrijednost minimalne auditivne informacije i optimalnog slušnog prostora (Radovančić, 1995). Za gluho/teško nagluho dijete, prepoznavanje govornoga jezika samo preko očitavanja i ostataka sluha sposobnost je koja se polako uči (Mogford, 1993). Bradarić-Jončić (1997) ističe da očitavanje s lica i usana nema nikakvih prednosti u odnosu na auditivnu informaciju, jer se uči isključivo kao vizualna sposobnost i dozvoljava široku alternativu u diskriminiranju govornih glasova. Također, kao vizualna sposobnost, očitavanje mora dijeliti vizualni kanal s ostalim funkcijama koje su direktno ili indirektno povezane s komunikacijom.

Neka morfosintaktička znanja gluhih učenika

Znanstvena istraživanja usvajanja i učenja govornoga jezika u djece oštećena sluha vrlo su razgranata; traju već više od četrdeset godina (Cooper i Rosenstein, 1966; Balow, Fulton, i Peploe, 1971; Bench i Bamford, 1979; Bishop i Mogford, 1993; Geers i Moog, 1989; Moores i Sweet, 1990; Paul, 1996; Quigley, Montanelli i Wilbur, 1976a; Quigley, Montanelli i Wilbur, 1976b; Quigley, Power i Steinkamp, 1977; Quigley, Smith, i Wilbur, 1974), a u Hrvatskoj im se zadnjih dvadesetak godina posvećuje veća pažnja (Jelić, 2001; Mustać, 1983; Pribanić, 1998a).

Rezultati istraživanja obrade pasivnih rečenica u gluhe djece u engleskom jeziku mogu nam indicirati da će i u hrvatskom jeziku gluha djeca imati problema u obradi morfosintaktičkih struktura koje su po svojoj zahtijevnosti bliske obradi pasiva u engleskom jeziku, kao što je npr. neuobičajeni poredak riječi (OPS). U engleskom jeziku više je istraživača proučavalo uporabu i razumijevanje nekih sintaktičkih odnosa preko uporabe modalnih glagola i pasivnih rečeničnih oblika u gluhe djece i uspoređivalo rezultate s rezultatima djece bez teškoća (Power i Quigley, 1973; Robbins i Hatcher, 1981; Wilbur, Goodhart i Fuller, 1989).

Istraživanja kod djece urednog jezičnog razvoja, primjerice, pokazuju da usvajanje pasiva u engleskom jeziku, tj. kompetentnost razumijevanja i konstrukcije pasivnih rečenica, dolazi dosta kasno (Fraser, Bellugi i Brown, 1963). Isti su autori našli da trogodišnjaci obrađuju i shvaćaju pasivne rečenice kao da su aktivne. Djeca se rukovode poretkom riječi u rečenici tako da prva riječ, po njihovom shvaćanju, mora biti i vršitelj radnje - agens. To nam ukazuje na teškoće koje ti trogodišnjaci imaju u dekodiranju gramatički složenih sekvenci. Do polaska u školu čujuća djeca prevladaju tu početnu teškoću razumijevanja pasivnih rečenica u engleskom jeziku. No međutim, gluha djeca, prema navedenim autorima, ne razumiju i nepravilno koriste pasivne rečenice sve do dobi od 14 godina, a i stariji adolescenti nisu još u potpunosti svladali tu jezičnu konstrukciju.

Power i Quigley (1973) su ispitujući razumijevanje i produkciju pasivnih rečenica u gluhe djece od 9-18 godina došli do zaključka da nešto više od polovine ispitanika *razumije* pasivne rečenice, dok manje od 50% točno *konstruira* takve rečenice. Ispitanici su postizali niske rezultate na rečenicama u kojima je izostavljen vršitelj radnje, nešto više rezultate na *reverzibilnim* rečenicama (The girl was pushed by the boy), a najviše na *nereverzibilnom* pasivu (The car was washed by the boy). Takvi rezultati mogu se usporediti sa Slobinovim (1974) nalazima prema kojima mala djeca lakše razumijevaju nereverzibilne pasivne rečenice nego reverzibilne. Rezultati ispitivanja proizlaze iz djetetova oslanjanja na znanje o svijetu, a nedostatnog poznavanja gramatičkih sredstava koja sadrže obavijest o tome tko je inicijator radnje, tko je objekt, čime se radnja izvodi i tko prima radnju. Osim toga, djeca niže kronološke dobi više se povode u razumijevanju sintaktičkih struktura za strategijom vjerojatnog, odnosno očekivanog događaja.

Ovakva ispitivanja razumijevanja i uporabe pasivnih rečenica predstavljaju, ustvari, ispitivanje razumijevanja sintaktičkih struktura. Poznavanje morfoloških pravila i sintaktičkih struktura direktno je povezano s razumijevanjem čitanja u gluhe djece tvrdi Quigley sa suradnicima (1976b), dok LaSasso i Davey (1987) i Paul i Gustafson (1991) veću važnost pridaju leksičkom znanju. Oni smatraju da poznavanje leksika igra ključnu ulogu u razumijevanju čitanja u gluhe djece. Istina je obično negdje u sredini, jer bez određene količine riječi i bez znanja o njihovoj organizaciji u uporabi, jezična komunikacija nije učinkovita.

Vještina čitanja gluhih učenika

Najočitija primjena jezičnih znanja, posebno rječnika i morfosintakse, ogleda se u vještini čitanja, tj. u razumijevanju pročitane teksta. Velik broj gluhih i teško nagluhih učenika tijekom obrazovanja pa i na završetku školovanja ima značajnih poteškoća u čitanju s razumijevanjem. To dokazuju mnoga istraživanja usmjerena u dobivanje rezultata vještine čitanja u gluhih/nagluhih učenika.

Hatcher i Robbins (1978) su na temelju rezul-

tata vrlo opsežnog projekta kojim su ispitivali vještinu čitanja u gluhe djece zaključili da su temeljne vještine učenja čitanja one koje su povezane s razumijevanjem sintakse. Svoju su hipotezu dodatno potvrdili ispitivanjem 36 gluhih učenika u dobi od 9 do 12 godina (Robbins i Hatcher, 1981). Treniranje značenja riječi i poznavanje značenja riječi ne poboljšava razinu postignuća u čitanju pojedinih rečenica koje sadrže različite sintaktičke strukture. To bi značilo da teškoće čitanja u djece oštećena sluha ovise više o sintaktičkom znanju nego o leksičkom znanju i razumijevanju značenja riječi kao što zaključuju LaSasso i Davey (1987) temeljem rezultata svoga istraživanja.

Istraživanjem razumijevanja i redoslijeda usvajanja modalnih glagola Wilbur i suradnici (1989) su potvrdili da je razumijevanje modalnih glagola u funkciji stupnja uspješnosti čitanja. Dakle, što gluhi učenik bolje razumije engleske modalne glagole to će biti uspješniji čitač, odnosno, stupanj razumijevanja pročitane teksta bit će viši. Potpuno shvaćanje modalnih glagola uključuje razumijevanje njihove semantičke funkcije (izražavanje namjere, mogućnosti, obveze, uvjerenja govornika i sl.), a to se jedino može naučiti upotrebljavajući povezane rečenice u kontekstu, u direktnoj komunikaciji. Oskudno razumijevanje uporabe modalnih glagola daje podršku mišljenju da gluha djeca ne mogu učiti englesku sintaksu izolirano i odvojeno od semantike i pragmatike.

Pravilna uporaba jezika treba uzeti u obzir znanje slušatelja i lingvistički kontekst da bi se uspješno prenijelo namjeravano značenje. Poteškoće u jeziku koje imaju gluhi učenici najviše dolaze do izražaja upravo pri odabiru *kada* i *kako* upotrebljavati jezična sredstva. U jezičnim testovima, kada se zadaci rješavaju na razini riječi ili rečenice gluhi ispitanici jezične zakonitosti upotrebljavaju relativno primjereno, ali u samostalnom pisanju teksta ispravna uporaba dosljedno je reducirana. Takva različitost u razini postignuća pripisivana je poteškoćama u pragmatiki koje proizlaze iz učenja jezika koje polazi i završava na pojedinoj rečenici, a ne u komunikacijskom kontekstu (Wilbur, 1977).

Na kraju si možemo postaviti pitanje koje se

postavlja već više od sto godina, a na koje još uvijek velika većina audiorehabilitatora i učitelja za gluha djecu nije u potpunosti odgovorila: koji su to čimbenici koji pridonose dobroj usvojenosti jezika, odnosno visokoj kompetentnosti u čitanju i pisanju kod svake pojedine gluhe osobe?

Zadnjih dvadesetak godina istražujući jezičnu kompetenciju gluhe djece gluhih roditelja koja su vrlo rano bila izložena znakovnom jeziku i koristeći se znanstvenim spoznajama iz područja dvojezičnosti, kako praksa tako i znanstvena istraživanja dvojezične edukacije gluhe djece pokazale su pozitivne rezultate u procesu opismenjavanja gluhih učenika. Više o tome može se naći u radovima Hoiting i Slobin, 2002; Prinz, 2002; Wilbur, 2000, 2001, 2004;

CILJ ISTRAŽIVANJA

Ovim bismo ispitivanjem željeli provjeriti neka jezična znanja u gluhe djece. Zanima nas na što se gluha djeca oslanjaju pri interpretaciji rečenica s različitim redom riječi: SPO i OPS. Da li se gluhi učenici osnovnoškolskoga uzrasta u interpretaciji rečenica oslanjaju na znanje o svijetu, na poredak riječi u rečenici ili na gramatički nastavak kao dio jezičnoga znanja. Rezultati ovog pilot istraživanja bit će poticaj za konstrukciju jezičnih zadataka u rehabilitacijske svrhe.

METODE RADA

Uzorak ispitanika

Uzorak ispitanika (N=54) odabran je iz populacije djece s oštećenjem sluha osnovnoškolske dobi uz evši u obzir sljedeće kriterije izbora:

- da su polaznici od 3. do 8. razreda posebnih osnovnih škola za djecu oštećena sluha ili su integrirani u redovne osnovne škole uz svakodnevnu rehabilitaciju slušanja i govora;
- da im je prosječni gubitak sluha za svako uho veći od 81 dB;
- da im je intelektualni status u granicama prosjeka ili iznad;
- da su najmanje godinu dana pred polazak u školu bili uključeni u rehabilitaciju sluša-

nja i govora, individualno i/ili grupno;

- da nemaju nikakvih dijagnosticiranih dodatnih teškoća u razvoju.

Za potrebe obrade podataka ispitanici su podijeljeni u tri skupine:

1. skupina su polaznici 3. i 4. razreda (N=12) što je 24% uzorka;
2. skupina su polaznici 5. i 6. razreda (N=21) što je 38% uzorka i
3. skupina su polaznici 7. i 8. razreda (N=21) što je 38% uzorka ispitanika.

Mjerni instrument

Usvajanje i poremećaji jezičnoga sustava u gluhe djece nisu bili sustavno istraživani te postoji znatna praznina u tom području kako u znanstvenom bavljenju tim problemom tako i u praktičnoj primjeni rezultata istraživanja u dijagnostičkoj, rehabilitacijskoj i odgojno-obrazovnoj praksi. Posljedica toga je nepostojanje testova, odnosno mjernih instrumenata za procjenu i praćenje usvojenosti različitih aspekata hrvatskoga jezika u gluhe djece. Stoga, da bismo ispitali ovaj segment morfosintakse u gluhe djece konstruiran je mjerni instrument nazvan: "Zadaci za ispitivanje razumijevanja sintaktičkih struktura". Instrument je konstruiran na Edukacijsko-rehabilitacijskom fakultetu u okviru znanstvenog projekta "Poremećaji govorne komunikacije u djece osnovnoškolske dobi" koji se provodio u razdoblju od 1990. do 1995. godine, a financiralo ga je tadašnje Ministarstvo znanosti RH. Ideja za konstrukciju ovoga mjernog instrumenta preuzeta je iz Heidelberškog testa govornog razvoja (Grimm i Schöler, 1988).

Zadaci za ispitivanje sastoje se od 16 rečenica od kojih je svaka ispisana na posebnoj kartici. Riječi su brižljivo birane u odnosu na leksičko znanje gluhe djece - imenice: *mama, beba, dječak, djevojčica, pas, zec i miš*; zatim glagoli u trećem licu jednine prezenta: *pere, lovi, gura, trči* te jedan prijedlog: *za* uz glagol *trči*. Da bi se u potpunosti isključilo nerazumijevanje rečenice zbog nerazumijevanja riječi najprije su imenovni likovi. Rečenice su konstruirane vodeći računa o redosljedu riječi u rečenici: subjekt-predikat-

objekt (SPO) ili objekt-predikat-subjekt (OPS) što predstavlja manje uobičajenu jezičnu konstrukciju u hrvatskom jeziku, iako je osnovni redosljed riječi u hrvatskome jeziku ograničeno slobodan. Tako ista imenica mijenjajući svoje mjesto u rečenici ne mijenja svoju službu (MAMA PERE BEBU. BEBU PERE MAMA.) te značenje ostaje isto. S druge strane, ako imenica ne mijenja svoje mjesto u rečenici, ali mijenja službu onda mijenja i značenje rečenice: (BEBU PERE MAMA. BEBA PERE MAMU.). Da je imenica promijenila službu iščitavamo u hrvatskome jeziku iz gramatičkih nastavaka. Osim neuobičajenog / obilježenog redosljeda riječi (OPS) nekoliko rečenica izražava neočekivani, odnosno nevjerojatan događaj. Npr.: BEBA PERE MAMU. ili MIŠ LOVI DJEČAKA.

Način provođenja ispitivanja

Ispitivanje se provodilo u dva koraka. Prvi je učenikov zadatak bio da izvede radnju pomoću likova - igračaka na način kako je to napisano na kartici. Drugi dio čini "igra" s karticama. Svaka kartica prikazuje istovremeno dvije moguće situacije, a dijete treba odabrati jednu, istovjetnu sadržaju rečenice koja mu je bila pokazana. Koristili smo oba načina ispitivanja da bismo u potpunosti isključili mogućnost zabune ili nerazumijevanja upute te doista utvrdili na koji je način dijete razumjelo sintaktičku strukturu.

Metode obrade podataka

Analiza rezultata izvršena je najprije na razini deskriptivne statistike, izračunati su osnovni statistički (aritmetička sredina, standardna devijacija, minimalni i maksimalni rezultat) za cijeli uzorak gluhih ispitanika i za pojedine subuzorke koji su definirani u odnosu na razred koji polaze. Osim toga, većina rezultata interpretirana je i metodom analize pogrešaka koje su ispitanici proizveli rješavajući zadatke. Jednosmjernom analizom varijance utvrđene su razlike među skupinama ispitanika u odnosu na pojedine varijable koje su značajne za interpretaciju podataka: razlika između 1. i 2. skupine, 2. i 3. te 1. i 3. skupine. Upotrebljena je i analiza varijance za utvrđivanje statističke značajnosti razlika između gluhih učenika polaznika različitih uvjeta edukacije. Razlike

između aritmetičkih sredina za pojedine varijable utvrđene su t-testom.

REZULTATI

Većina gluhe djece osnovnoškolske dobi (pa i starija) imaju teškoća u razumijevanju morfo-sintaktičkih struktura u hrvatskome jeziku. Iako su zadaci primarno bili usmjereni na ispitivanje sintakse, ona se u rješavanju zadataka pa tako i u interpretaciji ne može odvojiti od poznavanja morfologije, u ovom ispitivanju. Zato i govorimo o ispitivanju morfosintakse i o morfosintaktičkom znanju gluhe djece koje su pokazala rješavajući ove zadatke. U tablici 1 prikazane su frekvencije i postoci točnih odgovora koje su gluhi učenici postigli na Zadacima za ispitivanje razumijevanja sintaktičkih struktura.

Iz tablice 1 možemo vidjeti da su ispitanici vrlo uspješno riješili sve rečenice u kojima je uobičajen red riječi - SPO. Rečenicu: MAMA PERE BEBU uspješno je riješilo 100% ispitanika, a ostale rečenice tipa SPO točno je riješilo

Tablica 1: *Frekvencije i postoci točnih odgovora*

rečenica	f	%
SPO1	54	100
OPS2	12	22
SPO3	52	96
OPS4	9	16
SPO5	51	94
OPS6	11	20
SPO7	52	96
SPO8	52	96
OPS9	10	19
SPO10	48	89
SPO11	52	96
SPO12	52	96
OPS13	23	43
OPS14	16	30
OPS15	10	19
OPS16	24	44

Legenda: SPO - subjekt-predikat-objekt
OPS - objekt-predikat-subjekt

od 89% do 96% učenika. Rečeničnu strukturu OPS uspješno je riješilo od 16% do 43% učenika. Najviše teškoća imali su s rečenicama: BEBU PERE MAMA, MIŠA LOVI DJEČAK i DJEVOJČICU GURA DJEČAK. Sve tri rečenice rješavali su kao da je subjekt na prvom mjestu u rečenici, što ukazuje na to da su previđali morfem koji određuje odnose među riječima, tj. koji je ključan za razumijevanje rečenice. Prema Bever (1970) gramatička struktura test-rečenica nije jedini čimbenik o kojem ovisi razumijevanje. Iako on govori o čujućoj djeci predškolske dobi njegovo mišljenje može se djelomično uklopiti u rezultate koje postižu i starija gluha djeca. U mlađe čujuće djece vjerojatnost ili očekivanost alternativne interpretacije igra glavnu ulogu. Djeca često imaju odgovore bazirane na točno određenom načinu ponašanja s objektima. Dječji odgovori ovise o uporabi igračaka i o osobitosti glagola u reverzibilnim pasivnim rečenicama. Dakle, zaključuje Bever (1970), odgovori ovise o dječjem iskustvu s tim igračkama i glagolima. Djeca, također, mogu upotrebljavati neku opću strategiju kao što je "pikiranje" prvoimenovanog objekta i uzimati ga za vršitelja radnje. Upravo ta opća strategija kojoj su sklona mlađa čujuća djeca duže vrijeme se zadržava u načinu obrade rečenice i u starije gluhe djece koja nemaju dovoljno jezičnog iskustva. Kasnije ćemo vidjeti kakva je razlika u odnosu na kronološku dob i uvjete školovanja. U odnosu na načine provjeravanja razumijevanja napisanih rečenica pokazala se 100%-tna podudarnost u odabiru slike i dodatnoj manipulaciji igračkama kojima se demonstriralo značenje.

Sljedeće tablice (2, 3 i 4) donose analizu rezultata u odnosu na poredak riječi i očekivanost (vjerojatnost) rečeničnog sadržaja.

Analizirajući podatke iz tablice 2 vidimo statistički značajnu razliku između rečenica s različitim sintaktičkom strukturom. S druge strane, jasno se ističe nepostojanje statistički značajne razlike između rečenica u odnosu na očekivanost (vjerojatnost) rečeničnog sadržaja.

Da bismo tu razliku još bolje uočili grupirali smo rečenice samo u odnosu na poredak riječi i u odnosu na vjerojatnost događaja. Zatim smo

testirali značajnost razlika između aritmetičkih sredina u odnosu na poredak riječi u rečenici (tablica 3) i u odnosu na vjerojatnost događaja (tablica 4).

U odnosu na poredak riječi u rečenici postoji statistički značajna razlika između aritmetičkih sredina rečenica sa strukturom SPO i OPS. Učenici statistički značajno bolje rješavaju rečenice s poretom SPO nego OPS.

U odnosu na vjerojatnost događaja koja je izrečena u rečenici, ne postoji statistički značajna razlika između rečenica koje izražavaju očekivani / vjerojatan odnosno neočekivani / nevjerojatan događaj, dakle očekivanost sadržaja je za skupinu ispitanih gluhih učenika nebitan čimbenik. U samoj ispitnoj situaciji očekivali smo

Tablica 2: Razlike između aritmetičkih sredina u odnosu na poredak riječi u rečenici i očekivanost događaja

	X	SD	t-test	p
SPO-O	2.91	.351		
OPS-O	.797	1.035	13.37	.000*
SPO-O	2.91	.351		
SPO-N	2.81	.552	1.40	.168
SPO-O	2.91	.351		
OPS-N	.94	1.172	11.75	.000*
OPS-O	.80	1.035		
SPO-N	2.81	.552	-11.58	.000*
OPS-O	.80	1.035		
OPS-N	.94	1.172	-1.66	.103
SPO-N	2.81	.552		
OPS-N	.94	1.172	9.90	.000*

Legenda:

SPO-O - subjekt-predikat-objekt, očekivani događaj
 SPO-N - subjekt-predikat-objekt, neočekivani događaj
 OPS-O - objekt-predikat-subjekt, očekivani događaj
 OPS-N - objekt-predikat-subjekt, neočekivani događaj

Tablica 3: Razlike između aritmetičkih sredina u odnosu na poredak riječi u rečenici

	X	SD	t-test	p
SPO	5.72	.79		
OPS	1.74	2.11	12.20	.000*

* značajno na razini od .01

Tablica 4: Razlike između aritmetičkih sredina u odnosu na očekivanost događaja

	X	SD	t-test	p
OD	3.70	1.02		
ND	3.76	1.20	-.55	.582

Legenda: OD - očekivani događaj
 ND - neočekivani događaj

da će djeca pokazati čuđenje ili reagirati na neki drugi način pročitavši rečenicu koja je pomalo besmislena i nema veze s realnošću, ali se pokazalo da ni mlađa ni starija djeca na takve rečenice nisu reagirala, već su ih sasvim mirno pročitala i rješavala ono što im je bilo zadano. Predškolska čujuća djeca koju se ispitivalo ovakvim ili sličnim rečenicama pokazivala su čuđenje ili nevjericu ili su na neki drugi način reagirala kada se od njih tražilo da pokažu neku neočekivanu, neuobičajenu radnju (Herak, 1996). To može ukazivati na odnos gluhe djece prema govornom / pisanom jeziku koji kao da nije u dovoljnoj mjeri internaliziran, odnosno kao da jezik stoji s jedne strane, a gluho dijete s druge, a među njima postoje vrlo labave i neznčajne veze.

U daljnjoj analizi zanemarili smo varijablu vjerojatnost / nevjerojatnost događaja za koju se pokazalo da ne utječe na razumijevanje, odnosno nerazumijevanje sintaktički struktura te smo u analizu po skupini kojoj učenik pripada u odnosu na razred koji polazi, uključili sve rečenice, a interpretiramo ih samo u odnosu na poredak riječi.

Tablica 5 pokazuje da se skupine međusobno ne razlikuju u poznavanju sintaktičkih struktura. Jedina statistički značajna razlika koju možemo

vidjeti je razlika, na razini od .05, između prve i treće skupine učenika na varijabli OPS. Mogli bismo zaključiti da su ispitanici i nižih i viših razreda bili jednako uspješni u rješavaju rečenica s poretkom SPO, gotovo svi sve rješavaju, te isto tako jednako neuspješni u rečenicama OPS. Progresija u odnosu na kronološku dob je vrlo spora, što znači da se rečenične strukture OPS, koje nisu učestale ni u govoru, ni u pismu, teško i tek pred kraj osnovnoga školovanja, djelomično usvajaju. Na takav zaključak navodi i blagi rast aritmetičkih sredina.

Iz tablice 6 možemo vidjeti da ne postoji statistički značajna razlika između učenika koji polaze posebnu školu za djecu oštećena sluha i onih koji su integrirani u redovnu školu na varijabli SPO, dok se na varijabli OPS ta razlika pokazala značajnom. Vjerojatno su i na rezultat u prethodnoj analizi (tablica 5) utjecala bolja rješenja gluhe djece koja se školuju u redovnim školama pa je to utjecalo na značajnost razlika između prve i treće

skupine ispitanika na varijabli OPS.

RASPRAVA I ZAKLJUČAK

Ovo istraživanje samo je još jedno u nizu kojim se iznova potvrđuje da osnovni problem gluhih osoba, kao što sami vole reći, nije gluhoća kao takva, pa čak ni komunikacija, već pismenost, razumijevanje pročitano i vještina pisanja, odnosno jezična kompetencija te s njom povezana razina obrazovanosti. Praktično iskustvo, a i znanstvena istraživanja pokazuju da se većina gluhih osoba zadovoljava nižim stupnjem obrazovanja, a razina pismenosti ostaje im, i nakon završetka školovanja, vrlo niska. Još ću jedanput istaknuti i na ovom mjestu, kao što sam i na kraju uvodnoga dijela. Nakon uvida u rezultate ovog istraživanja možemo si postaviti pitanje koje se postavlja već više od sto godina, a na koje još uvijek velika većina audiorehabilitatora i učitelja za gluhu djecu nije u potpunosti odgovorila: Koji su to čimbenici koji pridonose dobroj usvojenosti

Tablica 5: Jednosmjerna analiza varijance po skupinama za sumarne varijable

	X1	SD1	X2	SD2	F	p
SPO-1/2	7.50	1.45	7.76	.54	.56	.4585
OPS-1/2	.83	1.59	1.67	2.52	1.07	.3100
	X2	SD2	X3	SD3	F	p
SPO-2/3	7.76	.54	7.62	.97	.35	.5596
OPS-2/3	1.67	2.52	3.33	3.10	3.65	.0631
	X1	SD1	X3	SD3	F	p
SPO-1/3	7.50	1.45	7.62	.97	.08	.7792
OPS-1/3	.83	1.59	3.33	3.10	6.72	.0144*

* značajno na razini od .05

Tablica 6: Jednosmjerna analiza varijance za sumarne varijable za ispitanike polaznike posebnih škola (P) i integrirane u redovne škole (I).

	X(P)	SD(P)	X(I)	SD(I)	F	p
SPO	7.61	1.05	7.77	.60	.27	.6045
OPS	1.59	2.33	3.85	3.34	7.46	.0086*

* značajno na razini od .01

jezika, odnosno visokoj kompetentnosti u čitanju i pisanju kod svih gluhih osoba? Možda se neki odgovori mogu potražiti u raspravi koja slijedi, a još detaljnije u radovima navedenih autora.

U usvajanju jezika osobama oštećena sluha dostupna su dva jezična oblika: govorni i znakovni jezik. Različiti su načini usvajanja i uporabe ta dva jezika. Nije svejedno rodi li se gluho dijete čujućim ili gluhim roditeljima. Slušni status roditelja male gluhe bebe jedan je od najznačajnijih kulturalnih čimbenika. Svaki od roditelja dat će prednost govornom ili znakovnom jeziku što opet ovisi o njihovom prvom jeziku, socijalnim kontaktima, vlastitom iskustvu u rehabilitaciji i edukaciji te vjerovanjima u uspješnost ovoga ili onoga postupka. Ta roditeljska mogućnost odabira, odnosno njihova odluka koji će sustav komunikacije rabiti u međusobnoj interakciji i s djetetom, znači da će neka gluha djeca usvajati prirodnu komunikaciju - znakovni jezik kao prvi jezik, a druga će učiti govorni jezik. U populaciji gluhih svega je 4-10% gluhe djece gluhih roditelja. Dakle, većina gluhe djece rađa se čujućim roditeljima. Za gluhu djecu čujućih roditelja prvi će jezik obično biti govorni jezik. Ako i čujući roditelji izaberu znakovni jezik on neće biti usvajan na isti način kao u gluhe djece gluhih roditelja. Čujući odrasli obično uz znakovni jezik istodobno upotrebljavaju i govorni jezik, a pored toga njihova vještina emisije i recepcije znakovnoga jezika često je nepotpuna i ima jak utjecaj strukture govornoga jezika. Gluha djeca čiji je prvi jezik bio govorni vjerojatno će kad-tad kasnije u životu djelomično ili potpuno usvojiti i znakovni jezik. Dakle, jezično iskustvo pojedinca ovisi o velikom broju čimbenika: o roditeljskoj preferenciji pojedinog jezičnog sustava, o stavovima onoga koga roditelji izaberu za svoga savjetnika te o mogućnostima izbora načina rehabilitacije i edukacije. Bez obzira na postupke koji se primjenjuju u rehabilitaciji i edukaciji, i na prvi jezik koji će gluho dijete usvojiti, potpuno je jasno da ono mora naučiti čitati i pisati u konvencionalnoj ortografiji te mora postići određen stupanj kompetencije u govornom jeziku.

Sljedeća je činjenica da određeni broj prelin-gvalno gluhih osoba postiže visoku i vrlo visoku razinu jezične kompetencije. Autori navode: ranu dijagnostiku i rani početak kontinuirane rehabili-

tacije u istim programima, viši socioekonomski status i viši stupanj obrazovanja roditelja koji su spremni pružiti snažnu potporu djetetu te stalna podrška savjetnika, zatim, dobra uporaba ostataka sluha, rana dodjela slušnog aparata i zadnjih godina rana ugradnja umjetne požnice (ASHA, 2001; Geers i Moog, 1989).

Uključenjem u rane rehabilitacijske programe potaknut će se najprimjereniji načini komunikacije malog gluhog djeteta te će ono proizvoditi i procesirati informacije koje mogu dovesti do pozitivnih kvalitativnih promjena u razvojnom procesu. Istraživači se slažu u zaključku da su primjerena i efikasna rana komunikacija bez obzira na jezik na kojem se odvija, zajedno s prihvaćanjem vlastitog djeteta i njegovog oštećenja temelj uspješnog kognitivnog razvoja i razvoja osobnosti djeteta što predstavlja temelj učinkovite komunikacije i izgradnje jezičnih vještina (Mayberry, 1998; Meier, 1991).

Druga skupina autora istražuje ranu uporabu znakovnog jezika i njegov utjecaj na usvajanje jezika. Oni zaključuju da gluha djeca koja su rano komunicirala znakovnim jezikom sa svojim roditeljima i koja su imala dvojezično obrazovanje postižu na kraju školovanja bolje rezultate u jezičnim vještinama (Gregory, 2004; Grosjean, 1992; Mahshie, 1995; Stewart, 1993).

Dvojezični-dvokulturalni pristup sve više afirmira dvije ideje koje bi trebale zauzeti svoje mjesto u rehabilitaciji i edukaciji gluhe djece i kod nas:

poticanje rane komunikacije na hrvatskom znakovnom jeziku (HZJ) te na taj način stvaranje osnove jezika putem simboličke komunikacije, odnosno usvajanje HZJ kao prvog jezika (J1) te kasnije učenje hrvatskog jezika (govorenog i pisanog) kao drugog jezika (J2) i

korištenje prevoditelja za gluhu djecu/učenike u uvjetima edukacijske inkluzije od vrtića preko osnovne i srednje škole do fakulteta (Pribanić, 2007).

LITERATURA

- ASHA - American Speech-Language-Hearing Association (2001): Year 2000 position statement: Principles and guidelines for early hearing detection and intervention programs, ASHA Supplement, 21, 29-32.
- Avelini, R. (2006): Morfološka znanja djece oštećena sluha, Diplomski rad, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Zagreb.
- Balow, B., Fulton, H., Peploe, E. (1971): Reading comprehension skills among hearing-impaired adolescents, *The Volta Review*, 73, 113-119.
- Bench, J., Bamford, J. (1979): Speech-hearing tests and the spoken language of hearing-impaired children, Academic Press, London.
- Bever, T. (1970): The cognitive basis for linguistic structures (u) Hayes, J. (ur.) *Cognition and the development of language*, str. 279-362, John Wiley and Sons, New York.
- Bishop, D., Mogford, K. (ur.) (1993): Language development in exceptional circumstances, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ.
- Bradarić-Jončić, S. (1997): Neke determinante čitanja govora s lica i usana u prelingvalno gluhe djece, Doktorska disertacija, Fakultet za defektologiju, Zagreb.
- Cooper, R., Rosenstein, J. (1966): Language acquisition of deaf children, *The Volta Review*, 68, 58-67.
- Fraser, C., Bellugi, U., Brown, R. (1963): Control of grammar in imitation, comprehension and production, *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 2, 121-135.
- Geers, A., Moog, J. (1989): Factors predictive of the development of literacy in profoundly hearing-impaired students, *The Volta Review*, 91, 69-86.
- Gregory, S. (2004): Issues in bilingual education (u) Bradarić-Jončić, S., Ivasović, V. (ur.) *Sign language, Deaf culture and bilingual education*, str. 111-1120, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Zagreb.
- Grimm, H., Schöler, H. (1988): *Der Heidelberger Sprachentwicklungstest H-S-E-T*, Högrete, Göttingen.
- Grosjean, F. (1992): The bilingual and the bicultural person in the hearing and in the deaf world, Paper presented at the Round table on bilingual and bicultural approaches to Deaf education and language policy, Fourth international conference on theoretical issues in sign language research, San Diego, CA.
- Hatcher, C., Robbins, N. (1978): The development of reading skills in hearing-impaired children, (ERIC Document Reproduction Service No. ED 167, 960). University of Northern Iowa, Cedar Falls, IA.
- Herak, Z. (1996): Razumijevanje sintaktičkih struktura i fonemska diskriminacija u predškolske djece, Diplomski rad, Fakultet za defektologiju, Zagreb.
- Hoiting, N., Slobin, D. I. (2002): What a deaf child needs to see: Advantages of a natural sign language over a sign system (u) Schulmeister, R., Reinitzer, H. (ur.) *Progress in sign language research: In honor of Siegmund Prillwitz*, str. 267-277, Signum, Hamburg.
- Jelić, S. (2001): Ekspresivna jezična znanja gluhe djece, Magistarski rad, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Zagreb.
- Kobašić, K. (2006): Receptivni rječnik gluhih osoba, Diplomski rad, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Zagreb.
- LaSasso, C., Davey, B. (1987): The relationship between lexical knowledge and reading comprehension for prelingually, profoundly hearing-impaired students, *The Volta Review*, 89, 211-220.
- Margetić, L. (2007): Razumijevanje čitanja kod učenika s oštećenjem sluha, Diplomski rad, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Zagreb.
- Mahshie, S. N. (1995): *Educating deaf children bilingually, Pre-College Programs*, Gallaudet University, Washington, DC.

- 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'Universite de Franche-Comte*, 15, 349-358.
- Meier, R. (1991): Language acquisition by deaf children, *American Scientist*, 79, 60-70.
- Mogford, K. (1993): Oral language acquisition in the prelinguistically deaf (u) Bishop, D., Mogford, K. (ur.) *Language development in exceptional circumstances*, str.110-131, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ.
- Moores, D. F., Sweet, C. A. (1990): Reading and writing skills in deaf adolescents, *International Journal of Rehabilitation Research*, 3, 178-179.
- Mustać, V. (1983): Verbalna ekspresija djece s oštećenjem sluha, *Defektologija*, 19, 129-136.
- Paul, P. (1996): Reading vocabulary knowledge and deafness, *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 1, 3-15.
- Paul, P., Gustafson, G. (1991): Hearing-impaired students' comprehension of high-frequency multimeaning words, *Remedial and Special Education*, 12, 52-62.
- Power, D. J., Quigley, S.P. (1973): Deaf children's acquisition of the passive voice, *Journal of Speech and Hearing Research*, 16, 5-11.
- Pribanić, Lj. (1991): Usvojenost padežnog sustava u djece s oštećenjem sluha, *Defektologija*, 28, 11-18.
- Pribanić, Lj. (1998a): Jezični razvoj djece oštećena sluha, *Doktorska disertacija, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Zagreb*.
- Pribanić, Lj. (1998b): Ponavljanje rečenica u djece oštećena sluha, *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 34, 127-138.
- Pribanić, Lj. (2007): Prevoditelj - most između čujućeg i gluhog svijeta (u) *Bioetički aspekti komuniciranja s gluhim pacijentima, Zbornik radova sa VII. bioetičkog okruglog stola*, str. 65-82, Medicinski fakultet Sveučilišta u Rijeci, Rijeka.
- Prinz, P. M. (2002): Cross-linguistic perspectives on sign language and literacy development (u) Schulmeister, R., Reinitzer, H. (ur.) *Progress in sign language research: In honor of Sigmund Prillwitz*, str. 221-233, Signum, Hamburg.
- Quigley, S., Montanelli, D., Wilbur, R. B. (1976a): Auxiliary verbs in the language of deaf students, *Journal of Speech and Hearing Research*, 19, 526-550.
- Quigley, S. P., Montanelli, D. S., Wilbur, R. B. (1976b): Some aspects of the verb system in the language of deaf students, *Journal of Speech and Hearing Research*, 19, 536-550.
- Quigley, S. P., Power, D., Steinkamp, M. W. (1977): The language structure of deaf children, *The Volta Review*, 79, 73-84.
- Quigley, S. P. Smith, N. L., Wilbur, R. B. (1974): Comprehension of relativized sentences by deaf students, *Journal of Speech and Hearing Research*, 17, 325-341.
- Radić, I. (2006): Jezična znanja gluhih osoba. *Diplomski rad. Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Zagreb*.
- Radovančić, B. (1995): *Osnove rehabilitacije slušanja i govora, Fakultet za defektologiju i Savez organizacija osoba oštećena sluha Hrvatske, Zagreb*.
- Robbins, N., Hatcher, C. (1981): The effects of syntax on the reading comprehension of hearing-impaired children, *The Volta Review*, 83,105-115.
- Slobin, D. (1974): *Psycholinguistics*, Scott, Foresman & Co., Glenview, London.
- Stewart, D. (1993): Bi-Bi to MCE? *American Annals of the Deaf*, 138, 331-324.