

Универзитет „Св. Кирил и Методиј“

Филозофски факултет – Скопје

-Институт за дефектологија-



Проблеми во јазичниот израз

кај децата со оштетен слух

- магистерски труд

Ментор

проф. д-р Зора Јачова

Кандидат

Маре Стојменовска-Мицевска

Скопје, 2012 година

Содржина

Вовед	2
I Теоретски основи на проблемот	3
1. Јазик и говор	3
1.1 Наука за јазикот	6
1.1.1 Лексикологија и речник на еден јазик	7
1.1.2 Синтакса	10
1.1.3 Морфологија	11
1.2 Аспекти на процесот на пишување	12
1.2.1 Што е пишувањето – писмото?	13
1.2.2 Физиолошки основи на пишувањето	14
1.2.3 Психолошки основи на пишувањето	14
1.2.4 Неуролошки основи на пишувањето	15
1.2.5 Општи здравствени фактори	15
1.2.6 Интелигенција и процесот на пишување	16
1.2.7 Визуелна основа на процесот на пишување	16
1.2.8 Пишаниот говор како графомоторен чин	16
1.2.9 Развој на ракописот	18
1.2.10 Невромускулна зрелост	18

2	Дефинирање за слушно оштетување	19
2.1	Поим и дефиниција на глувост и наглувост	19
2.2	Карактеристики на слушно оштетените	20
2.3	Слушното оштетување и психосоцијаниот развој	29
3	Карактеристики на говорот на децата со оштетен слух	33
3.1	Улогата на говорот и јазикот во развојот на сознајните способности	33
3.2	Граматика и синтакса во говорот на глувите деца	36
3.3	Писмено изразување на глувите деца	39
3.4	Речник кај глувите деца	40
3.5	Колку зборови треба да му се зададат на детето во текот на првата година....	42
3.6	Кои видови зборови треба да му се даваат на глувите деца	43
4	Говорно-јазичен дефицит кај децата со оштетен слух	44
4.1	Лексички дефицит кај глуви	44
4.2	Пишан јазичен израз.....	46
4.3	Специфичност на лексиката.....	48
4.4	Специфичност на речникот.....	49
5	Релевантни истражувања.....	51
II	Методологија на истражување	60
1.	Предмет на истражување	60
2.	Цели на истражувањето	60
3.	Задачи на истражувањето	60
4.	Хипотези	61
5.	Варијабли	62

6. Истражувачки техники и инструменти	63
7. Опис и анализа на примерокот	65
8. Организација и тек на истражувањето	69
9. Статистичка обработка на податоците	70

III Резултати од истражувањето71

1. Резултати од испитувањето на фондот на зборови кај експерименталната група.....	72
2. Резултати од испитувањето на нивото на изразување кај експерименталната група.....	81
3. Резултати од испитувањето на видовите на зборови кај експерименталната група.....	97
4. Резултати од испитувањето на компаративната анализа кај двете групи.....	122
5.Заклучоци	130
6.Предлози	136
7.Литература.....	141
8. Прилози	147

*Благодарност на менторот
проф. д-р Зора Јачова за несебичната
помош околу изработката на овој труд.*

*Благодарност до моите колеги од
ЗРДОС,, Кочо Рацин“-Битола*

*Најголема благодарност до моето
семејство кое секогаш има разбирање
и ми дава морална поддршка за
она што го работам јас.*

*Посебна благодарност до моите ценети
родители, на што посебно сум горда.*

Кога зборуваме за јазичниот развој на глувите деца, обично почнуваме со споредба на раниот јазичен развој на децата што слушаат. Неодамнешните студии покажаа дека појавата на првиот збор претставува кулминација на процесот на комуникација која почнува со раѓањето. Сознанијата до кои се дошло на основа на тие истражувања, покажуваат како треба да се учат малите глуви деца да ја развијат комуникацијата. Како што е познато многу од глувите деца кога за првпат доаѓаат во градинка уште се на предвербално ниво на комуникација. Тие се подвижни, заинтересирани да видат многу работи. Воспоставувањето на услови за евентуална интеракција која би го поттикнала развојот на вербалната комуникација, е многу потешка кога интелектуалната зрелост на детето е далеку пред неговиот комуникативен развој.

Усвојувањето на јазикот е многу повеќе од способноста да се чуе говорот на другите. Комуникацијата на бебињата со своите најблиски се развива многу порано пред да почне бебето да го разбира говорот и да го продуцира. Некои автори сметаат дека предвербалната комуникација му дава на детето клуч за разбирање на значењето на зборовите. Многу често се настојува глувото дете да научи да „слуша“ и „зборува“, без оглед на процесот на комуникација кои му даваат смисла и значење за јазикот.

Еден од начините на кои истражувањата го следат раниот детски развој е илустрација на неговата „мултисензорна“ и „интерактивна“ природа. За да имаат значење зборовите за детето, тие мора да бидат интегрирани во тоа што детето го гледа, опипува или на поинаков начин го чувствува. За да добијат комуникациско значење, зборовите мора да се однесуваат на нешто перцепирано, запомнето, замислено или нешто што детето го има почувствувано на друг начин. Зборовите се исто така „заеднички симбол“ и за успешна комуникација мора да побудат исти впечатоци, идеи или концепти и кај говорникот и кај слушателот. Тие се општествено конструирани, заеднички симболи.

I Теоретски основи на проблемот

1. Јазик и говор

Недостатокот од вербален јазик е последица на раното слушно оштетување и затоа е неопходно прво да се проучи природата на јазикот, за да се запознаеме со последиците од глувоста кои се рефлектираат на личноста и однесувањето на лицата со слушно оштетување. Ако постои согласност дека природата на јазикот е апстрактна и симболична, тогаш е можно по логичка дедукција да заклучиме за слично, но во обратна смисла, влијанието на глувоста врз однесувањето. За да биде заклучокот вистинит, мора премисите да се вистинити. Доколку тоа не е случај, заклучокот е само формално вистински, а не и реално вистинит. Бидејќи овде во прашање е реалната вистина, во смисла на идентичност на мислењата и живите суштества, а не формална вистина, ќе ги образложиме ставовите за јазикот на многу компетентни луѓе од оваа област.¹

Говорот е средство за социјално општење, средство за искажување и разбирање. Првобитната функција на говорот е токму неговата комуникативна функција. Лурија укажува на тоа дека во современата психологија говорот се набљудува како средство за комуникација, т.е. како свесна активност во која учествува субјектот кој го формулира вербалниот израз, од една страна и субјектот кој го прима од друга страна. Покрај тоа, говорот е и механизам на интелектуалната активност, која овозможува извршување на операциите како што се апстракција и генерализација и создава основа за појдовно мислење.

Бартлет истакнува дека постојат три функции на говорот: комуникативна, која е најважна и која се однесува на општењето меѓу луѓето (зборовите и гестовите); експресивна која се однесува на изразувањето на внатрешната состојба (чувства и

¹ Zivkovic, M., 1996. *Psihologija gluve i nagluve dece i omladine*. Zagreb.p.51.

желби) и репрезентативната функција се однесува на значењето што ги имаат зборовите и речениците. Овие три функции се меѓусебно поврзани и зависни.²

Јазикот не служи само за комуникација и разбирање. Неговата улога се гледа во самото постоење на човештвото. Јазикот е срцевина на постоењето на човекот како свесно, спознајно суштество, односно средство за развој и соопштување на човечките мисли воопшто. Јазикот служи за стекнување, чување и акумулирање на знаењата, како и за размена со поединецот и околината во која живее.³

Човекот го стекнува и учи јазикот во текот на целиот свој живот. Го учи и стекнува во оној облик во кој го направиле многу генерации пред него и истовремено го збогатува и развива. Современата наука за јазикот ја дели јазичната дејност на јазик и говор. Разликувањето на јазикот од говорот прв го вовел Фердинанд де Сосир (1977). Тој, во сите свои лингвистички предавања вршел поделба на јазик и говор внатре во јазичната дејност, и скоро цела современа лингвистика се заснова на оваа поделба.

Јазикот се смета за апстрактен систем на знакови кој поседува некои специфични својства и кој во човековата заедница се употребува за интерперсонална комуникација, додека говорот е конкретна реализација на тој систем, т.е. самата комуникација. Говорот е физиолошка функција, и една од вишите функции на нервниот систем кој е нераздвојно поврзан за процесот на мислење. Павлов (1948) укажува дека зборот е производ на потребата за комуникација меѓу луѓето.

Виготски (1977) укажува на тоа дека зборот никогаш не се однесува на еден посебен предмет, туку на група или цела категорија предмети и секој збор претставува скриено воопштување, посебен вербален мисловен чин кој целосно ја одразува стварноста на друг начин отколку што се одразуваат непосредните осети и перцепции. „Зборот без значење не е збор...“ Така излегува дека разбирањето нужно претставува воопштување и развој на значењето на зборот, т.е. развојот на разбирањето го овозможува воопштувањето”.

Толстој зборува дека не е неразбирлив самиот збор, туку поимот што се изразува со зборот. Зборот е скоро секогаш готов кога е готов поимот. Затоа има доволно причини за тоа дека значењето на зборовите не се проучува само како

² Трајкова-Стаменкова, В., 1995. *Психологија*. Скопје. р.212

³ Џокович, С., 1997. *Формирање плотива код слушно оштетене деца предшколског узраста*. Београд. р.15

единство од мислење и говор туку и како единство на воопштување и разбирање, комуникација и мислење.

Процесот на развојот на мислење кај глувото дете е условен од низа специфичности како што се задоцнет и успорен развој и совладување на говорот, бавно формирање на поимите и конкретното мислење, што го отежнува апстрактниот начин на мислење. Глувото дете многу тешко ги споредува и поврзува предметите или фактите во различни животни ситуации. Ова се специфичности од развојот на мислењето на децата со оштетен слух, кои мора да се почитуваат при работата со нив.⁴

Според тврдењето на Павлов, впечатоците што се примаат од надворешниот свет се сигнали од прв степен- стварност, а зборот е дразба која доаѓа директно во кората на мозокот и претставува сама по себе симбол и воопштување, што го креира нашето мислење на повисок степен. Тоа е второстепен сигнал, или како што вели Павлов, сигнал на сигналот. Така човекот ги стекнува сознанијата за надворешниот свет, каде првите сигнални системи ја одразуваат објективната стварност во сетилен облик, а другите сигнални системи непосредната стварност ја воопштуваат во говорна форма. Способноста на човекот е да ги преработува сите впечатоци кои ги прима и добар дел од нив да ги искористи активно во животот. За да се развие говорот потребно е да бидат развиени асоцијативните и интегративните подрачја во кората на големиот мозок. Такви нервни структури има само човекот и со тоа му е овозможено да го развие говорот. Информацијата која потекнува од соговорникот се формира во говорниот центар, од каде се упатува до периферните органи кои треба да го произведуваат сигналот. Периферните органи се говорните органи кај усното соопштување или рацете кај пишаното изразување, кинетичкиот говор и дактилологијата. Говорникот истовремено учествува во перцепцијата, во однос на сигналот што тој го произведува, со што тој го контролира говорот со сетилото за слух, а своето пишување, кинетичкиот говор и дактилологијата, со сетилото за вид.⁵

Иако говорот е средство за пренесување на содржината која е организирана од јазикот на говорникот до неговиот соговорник, и самиот говор има своја структура.

⁴ Карић, Ј., 2006. *Методика почетне наставе математике у школама за децу оштеченог слуха*. Београд.р.45

⁵ Димић, Н., 1996. *Специфичности у писању слушнооштечене деце*. Београд: Дефектолошки факултет.р.24

Постојат значења кои не можат да се организираат исклучиво со зборови, посебно не со пишани знаци (мелодија, ритам, акцент). За да може говорот да се развива, а со тоа и јазикот, мора целокупното внимание да го насочиме на слухот, затоа користењето на остатоците од слух во говорот е од посебно значење.

Иако во теоријата се дели јазикот од говорот, сепак јазикот и говорот се испреплетуваат и мора да се посматраат заедно во јазичната дејност.

1.1. Наука за јазикот

Јазикот е систем од знаци што се употребува за комуникација (општење) меѓу луѓето.⁶ Тој има знаковна, општествена и психичка функција. Науката за јазикот се нарекува општа лингвистика. Граматиката го разгледува јазикот како збир од граматички правила и се грижи за правилна употреба на јазикот. Со јазикот човекот ги искажува своите мисли и потреби, тој му овозможува самостојно да го анализира, да го проучува и да го разбира светот околу себе. Јазикот е гласовно, артикулационо (орално), изразување на еден народ. Говорот е намерно, свесно изразување на внатрешната состојба на живото суштество. Во човековиот род тоа е општ поим кој го означува секое изразување на мисли со цел да се разбере нешто. Говорот не мора да биде гласовно артикулиран, туку може да се изрази и на друг начин: со предмети, знаци, раце, пишување итн.⁷

Јазикот има своја форма: јазични единици од кои е составен - гласови, зборови и реченици, и своја содржина - единици што искажуваат значење. Издвојувањето на формата и на содржината на јазикот, овозможува точен опис на јазикот, преку посебни лингвистички дисциплини:⁸

⁶ Ѓуркова-Минова, Љ., 2000. *Синтакса на македонскиот стандарден јазик*. Скопје: Магор. 13

⁷ Савић, Љ., 2004. *Невербална комуникација глувих и њена интерпретација*. Београд: Централни одбор Савеза глувих и наглувих Југославије.р.36.

⁸ Бојковска, С. Минова-Ѓуркова, Љ. Пандев, Д. и Цветковски, Ж., 2008. *Општа граматика на македонскиот јазик*. Скопје: АД Просветно дело.р. 10

- **Фонетика**, која го проучува рамништето на образување и на изговор на гласовите,
- **Фонологија**, која ги проучува гласовите како смислоразликувачки единици,
- **Лексикологија**, која го проучува јазикот од гледна точка на неговиот речнички состав,
- **Синтакса**, која го проучува комбинирањето на зборовите во зборовни целисти (зборовни состави, реченици)
- **Морфологија**, која го проучува рамништето на формите на зборовите,
- **Зборообразување**, кое ги проучува начините на изведување на зборовите,
- **Семантика**, која го проучува значењето.

Употребата на јазикот во конкретни ситуации се нарекува говор. Јазикот и говорот се меѓусебно поврзани и претставуваат неделиво единство. Единството од јазик и говор се нарекува јазична дејност.

1.1.1 Лексикологија и речник на еден јазик

Дел од науката за јазикот што го проучува речникот на еден јазик се нарекува лексикологија. Таа ги разгледува зборовите како единици на речничкиот состав на еден јазик. Речничкиот состав на еден јазик се состои од огромен број зборови. Зборот претставува низа од гласови кои најчесто означуваат некој поим, а некогаш зборот може да се состои и од еден глас. Зборовите разликуваат два вида значење-лексичко и граматичко. Лексичкото значење на зборот ги проучува лексикологијата, а граматичките се предмет на морфологијата и на синтаксата.

Децата слушаат еден речник, во говорот користат друг, во пишувањето трет, а во читањето се служат со четврти речник. Ова е многу важно да се знае кога станува збор за детскиот речник. Факт е дека детето почнува да слуша друг говор, пред сè уште да почне да зборува, чита или пишува зборови. Неговиот речник кој го слуша набрзо станува многу поголем. Всушност речникот кој го слушаме е најобемниот речник во текот на целиот живот. По кратко време откако ќе се зголеми речникот на децата со слушање тие почнуваат да зборуваат. Нивниот речник се зголемува со голема брзина, така што дури да тргнат во училиште децата веќе имаат доволно голем говорен речник.

Речникот на читање го надминува речникот на говор и пишување. Речникот на говорот и пишаниот речник, го рефлектира новото детско разбирање на зборовите кое го имаат научено со слушање и читање. Речникот со кој децата и возрасните пишуваат е помал од другите три видови на речници, дури и кај оние што најмногу се занимаваат со пишување (писатели, научници, публицисти). Пишаниот речник кај децата се зголемува со многу мало темпо.⁹

Дисциплината која се занимава со принципите за составување на разни видови реченици, како и со нивно практично изработување се нарекува *лексикографија*. Таа има задача во еден утврден ред да ги регистрира (собере), да ги протолкува и да ги среди зборовите во одреден јазик по азбучен (или некој друг) ред. Практичен резултат од лексикографското работење е речникот (вокабуларот, лексиконот). Лексиката мора постојано да се збогатува и обновува, за да ги задоволи потребите на луѓето во секојдневното живеење. Причините за тоа што не може да се одреди точниот број на зборови во еден речник лежи токму во тоа што јазикот е динамичен, отворен и многуфункционален систем. Постојат *активен речник* - целокупноста на зборовите што ги знае еден човек и што може да ги искористи, и *пасивен речник* – постоење на многу зборови во свеста на зборуваачот, кои тој ги разбира тогаш кога ќе се сретне со нив во процесот на зборување, но не ги употребува често или редовно. Во склоп на образованието се јавува потребата да се зборува за тоа што не е непосредно присутно, ниту е истовремено со говорот, а за да биде тоа можно, потребно е не само да се збогатува речникот туку и да се структурира, а со тоа да се развива посебна осетливост за синтаксичка и семантичка особеност на јазикот.¹⁰

Речникот во својот развој на сите возрасни етапи кај децата континуирано афирмира низа специфичности. Морфолошката структура – како развојна одлика на речникот, се огледува во растечкото служење со сè поразлични форми на зборови. Првите зборови кај децата се именките, и причината поради нивниот највисок процент на застапеност е секојдневното именување на предметите, суштествата и појавите околу нив. Втори по процент на застапеност во речникот на детето се јавуваат глаголите како резултат на позасилените и поразновидни активности во кои учествува

⁹Димић, Н., 1996. *Специфичности у писању слушнооштетене деце*. Београд: Дефектолошки факултет.р.50

¹⁰Škarić, I., 1988. *Govorne poteškoće i njihovo uklanjanje*. Zagreb: Mladost. p.62

детето или има можност да ги перцепира во семејството и во воспитно-образовниот процес.

Заменките се јавуваат како резултат на формирање на свеста за својата личност и за своето лице, и тие се јавуваат во втората година од животот на детето.

Одделните видови на зборови се вклучуваат во детскиот речник по следниот редослед: именки, глаголи, придавки, прилози, заменки, предлози, сврзници, честици и извици. Вклучувањето на одделни видови на зборови и зборовни групи во речникот на децата несомнено е зависно од карактеристиките на јазикот што децата го усвојуваат. Во непосредна врска со генезата на појавување на видовите на зборови и нивните форми е и фреквенциската специфика во речникот на децата.¹¹

Кога зборуваме за тоа колку е усвоен поединечен збор треба да истакнеме дека зборот е усвоен кога може правилно да се артикулира, дискриминира и акцентира во различни целисти, да се дефинира и да се употребува во усното и писменото изразување и комуницирање. Ваквото спознавање на зборот му овозможува да се вклучи во активниот или пасивниот обем на речникот кај детето како субјект.

Развојниот процес во дефинирањето на зборовите ги следи следниве типови на дефинирање: омисија (испуштање на одговор со кој може да се определи зборот), ехолалија (повторување или определување на зборот со самиот себе), погрешно дефинирање, афективно дефинирање, дескриптивно, функционално нецелосно категоријално и целосно категоријално дефинирање.¹²

Периодот на раното детство кај децата од просечната популација е карактеристичен со бурен развој на говорно-јазичните способности. Се смета дека децата кога тргнуваат на училиште главно имаат формирани фонолошки, морфолошки и синтаксички системи. Лексиката, семантиката и прагматиката и понатаму се изградуваат и на посреден начин влијаат на созревање на веќе постоечките системи. Врската меѓу овој процес и усвојување на училишното знаење е двосмерна и комплексна. (Aitchison, 1995) Развојот на говорот и јазикот е во тесна врска со развојот на интелигенцијата, мислењето, психомоториката, како и квалитетот на развојот на другите когнитивни структури.¹³

¹¹ Николовска, Ј., 1998. Развојни карактеристики во речникот кај децата. Скопје: *Годишен зборник*. Педагошки факултет „Св.Климент Охридски“- Скопје.p.100.

¹² Васиќ, С., 1994. *Психолингвистика*. Београд:ИПИ.p.252

¹³ Kaljasa, S. i Glumbic, N., 2004. Dinamika razvoja leksickog fonda kod dece sa mentalnom retardacijom. Vo *Istraživanja u defektologiji*, Beograd: Defektološki fakultet Univerzitet u Beogradu,p. 101.

1.1.2 Синтакса

Синтаксата е оној дел од граматиката што ги проучува способностите на зборовите да се поврзуваат меѓу себе, но пред сè целините што се добиваат како резултат на тие поврзувања. Синтаксата тргнува од зборовите или од нивните форми и ги утврдува правилата според кои се создаваат повисоките, синтаксички јазички единици. Основна единица во синтаксата е реченицата (**проста и проширена**), помала од неа е именската група (**синтагма**), а поголема е **сложената реченица**. Сите тие се среќаваат во рамките на врзан текст.

- Реченицата (проста и проширена) е синтаксичка единица што содржи глагол во лична форма – прирок, а покрај него и други, најчесто именски делови.
- Именската група (или синтагма) ја среќаваме во рамките на сите членови на реченицата освен прирокот, односно во сите членови на реченицата каде што може да се јави именката.
- Сложената реченица претставува резултат на поврзување на најмалку две одделни (прости или проширени) реченици, па според тоа треба да содржи најмалку две самостојни личноглаголски форми, односно два прирока.¹⁴

Основната граматичка структура на мајчиниот јазик се усвојува до петтата година од животот, меѓутоа сложените елементи во обем на сите јазички нивоа се усвојуваат и после петтата година. Јазичната компетенција значајно се проширува на покасната предучилишна и на рано училишна возраст, а раната училишна возраст е време на нагло проширување на јазичната компетенција во обем на синтаксичкото и семантичко ниво на јазичната структура.

Грамотноста означува склопеност на реченицата со правила кои функционираат во обем на граматичкиот систем на некој јазик. Тоа е целокупен систем на правила со кои располага некој говорник од некој јазик или некој дијалект.

¹⁴ Бојковска, С. Минова-Ѓуркова, Љ. Пандев, Д. и Цветковски, Ж., 2008. *Опита граматика на македонскиот јазик*. Скопје: АД Просветно дело. 254

Според дескриптивните правила граматични се сите реченици во кои функционираат правилата како „постапки со кои јазичните елементи и структури доведуваат во меѓусебна врска во процесот на продукција на исказот во цел распон на можности кои ги допушта јазичниот систем, а не само оној избор од тој распон кои од општествените норми се оценува како добар и препорачан” (Bugarski, 1996).

Со терминот аграматичност (неграматичност) се означуваат низа јазични елементи кои се комбинирани на начин кој не го предвидува граматичкиот систем и кој не би ги продуцирал и потврдил како реченица од својот мајчин јазик ниту еден возрасен говорник од некој јазик со нормална јазична способност, додека терминот аграматизам означува непостоење или губење на јазичните способности за да се препознава или продуцира реченицата според дескриптивните граматички правила на мајчиниот јазик.¹⁵

1.1.3 Морфологија

Дел од наука за јазикот што ги проучува формите на зборовите, правилата за нивно градење и нивните граматички значења се нарекува морфологија. Таа се интерсира за градбата на зборовите, како и за нивните општи, апстрактни значења според кои се обединуваат во групи.

Во македонскиот јазик се изделуваат единаесет групи зборови „класи” - именки, придавки, броеви, заменки, глаголи, прилози, предлози, сврзници, честици, извици и модални зборови.

За зборовната група именки заедничко е тоа што именуваат поим за живо суштество, за предмет или појави и дејства сфатени предметно. Покрај општото лексичко значење предметеност, именките имаат и општи граматички значења, а во нашиот јазик, тоа се родот, бројот и определеноста.

Придавките образуваат посебна група врз основа на искажувањето карактеристика на некого или на нешто.

¹⁵ Kasic, Z., 2002. Agramaticna produkcija i semanticka “zbraka” kod dece ranog skolskog uzrasta. Vo: *Istraživanja u defektologiji*, Beograd: Defektološki fakultet Univerzitet u Beogradu. p. 113.

Заменките претставуваат одделна зборовна група според нивното својство за означување или за посочување на лица, предмети или појави.

Со значењето на избројливо количество се одликуваат броевите.

Врз основа на признакот процес (дејство низ работа или состојба) се izdelуваат глаголите.

Основното значење на прилозите е околност во која се врши некое дејство.

На предлозите, сврзниците и честиците не им се препишуваат лексички значења. Со нив не може да се изрази одделен поим, бидејќи не означуваат нешто што постои во реалноста. Затоа тие се несамостојни, помошни зборови со кои се изразуваат одделни граматички значења.

Предлозите служат за изразување на различни односи меѓу зборовите. Поврзувањето на зборовите, на зборовните состави и на речениците го вршат сврзниците. Честичките се прилично разнородна група со која се изразуваат различни граматички значења и функции (тврдења, одрекувања, истакнувања и сл.).

Со извиците непосредно се изразуваат чувства, се обрнува внимание или се имитираат разни звуци.

Со модалните зборови се зазема сопствен став кон кажаното.¹⁶

1.2 Аспекти на процесот на пишување

Пишаниот говор за децата со оштетен слух е еден многу значаен аспект на комуникација. Современиот човек сè повеќе зависи од пишаниот збор и секојдневно добива голем број на информации по пат на текст, кои бараат нивна примена или отфрлања во секојдневниот живот. Децата треба да се оспособат да го користат пишаниот говор во различни животни ситуации. На тој начин го збогатуваат својот речник, стекнуваат нови знаења и развиваат поголеми способности за да можат со помош на пишаниот говор да комуницираат со средината, примаат пораки од разни

¹⁶ Бојковска, С. Минова-Ѓуркова, Љ. Пандев, Д. и Цветковски, Ж., 2008. *Опита граматика на македонскиот јазик*. Скопје: АД Просветно дело. 158

личности, емоционално ги оживуваат, прифаќаат или одбиваат, размислуваат за нив, донесуваат судови и заклучоци.

Активниот однос на ученикот кон пишаниот говор им помага да учествуваат во процесите и случувањата кои просторно и временски му се оддалечени. Врската меѓу говорниот јазик и процесот на пишување е значаен во почетните фази на развој на пишаниот говор, па затоа барањата за развој на пишаниот говор треба да се приспособат на можностите и способностите на децата. Секое пишување претставува комуникација помеѓу авторот и оној на кого е упатено напишаното. Целиот овој комплексен процес опфаќа многу поединични аспекти, кој вклучува психолошки, неуролошки, емоционални, физиолошки и други процеси.¹⁷

1. 2. 1. Што е пишувањето - писмо?

Систем на графички знаци или симболи кои се видливи, вообичаени графеми за еден народ и забележуваат зборови и мисли:

- за да се пренесат на друга личност
- мислите да се зачуваат од заборав и
- да се шират

Писмото е графичко претставување на јазикот за меѓусебно разбирање.

Познати се следните видови на писмо:

- пиктографско (сликовно)
- идеографско (апстрактни мисли со помош на предмети кои имаат сличност)
- слоговно (еден знак означува слог)

¹⁷ Димић, Н., 1996. *Специфичности у писању слушнооштетене деце*. Београд: Дефектолошки факултет.44

- фонетско (се означуваат гласови)

Писменоста е:

- резултат на процесот на описменување
- оспособеност за читање, пишување и разбирање
- користење на пишани информации
- сопствено создавање на литературни дела
- спротивно од неписменост (аналфabetизам)

1. 2. 2 Физиолошки основи на пишувањето

Пишувањето претставува сложен психомоторен процес во кое значајна улога има кординацијата на нервниот и мускулниот систем. Посебно склопот меѓу мускулниот систем на дланката и прстите, заради правилноста во формирањето на буквите. Мускулатурата на раката треба да се оспособи за сложена моторна функција на пишувањето затоа што во самиот акт учествуваат околу педесет разни мускули почнувајќи од мускулите на рамениот појас, лакотниот зглоб, па сè до мускулите на врвовите од прстите. Слабата исхранетост, снеможеноста, пореметувањето во метаболизмот можат да предизвикаат кај детето, пореметувања на моториката на раката.

1. 2. 3. Психолошки основи на пишувањето

Основна задача на наставата за пишување во основното училиште е децата да научат јасно и логички да пишуваат. Исто така задача на наставата е напишаното да одговара на темпото на усниот говор. Многу од нив немаат убав ракопис што е резултат на заборавувањето на правилниот облик на буквите. Во наставата по јазик, една од задачите е ученикот да добие јасни претстави за обликот на пишаните букви и

нивното поврзување, да усвојат хигиенски и технички правила на пишувањето што е задача на наставата. Ракописот на секој човек има своја генеза, свој развоен тек, како и секоја психомоторна активност. Ракописот се формира во периодот од 8 до 10 години, но пресудни се почетните години кога ракописот стекнува ритам, кога се зголемува брзината на пишување, видната контрола се смалува и заменува со мускулна контрола. На изградбата на ракописот делува и подготовката на раката и очите во предучилишна возраст, времето на почеток од пишувањето, методи на обучување, однос на наставникот кон квалитетот на пишувањето, успешноста во совладувањето, на читањето и ортографијата, чувството за ритам и сл.

1. 2.4. Неуролошки основи на пишувањето

Како фактори кои го нарушуваат пишувањето можат да се појават и оштетувањата на моторните и сензорните подрачја во доминантната хемисфера на ЦНС. Тие можат да бидат вродени, стекнати механички повреди на мозокот. Мозокот делува како целина и сите центри функционираат како една целина. Поради тоа е тешко да се одреди точната локација и степенот на оштетување. Некои деца со тешкотии во пишуваниот говор покажуваат знаци на хиперактивност и емоционална нестабилност. За оваа група на деца карактеристично е следното: агресивност, одбрамбени ставови, нервоза и немир, индиферентност и невнимание, преосетливост и чувство на помала вредност. Помеѓу нив има и деца на кои им недостасува мотивација, деца кои не се во состојба да се сконцентрираат, па тоа за нив е проблем при пишувањето.

1. 2. 5. Општи здравствени фактори

Одредени физички фактори кои можат да делуваат на процесот на учење е општата здравствена состојба и нивото на детската енергија, координација на очи и раце, исхранетост, нивото на психичкиот развој, говорните проблеми и кој било физички недостаток. Децата кои имаат физички оштетувања можат да имаат поголеми проблеми во процесот на совладување на пишувањето.

1. 2. 6. Интелигенцијата и процесот на пишување

Интелигенцијата без сомневање е еден од најважните но не е единствен фактор. Таа на ученикот му овозможува побрзо, подобро и полесно сфаќање како и успешна примена на она што го научиле. Помалку интелигентните деца поспоро и со поголем напор ги усвојуваат знаењата и навиките. Кај слабо интелигентните деца во пишаниот говор има многу повеќе аграматизам. Некои од нив ја совладуваат техниката на пишување, меѓутоа се јавуваат проблеми во разбирањето на текстот. Интелигенцијата има поголемо дејство во совладувањето на пишувањето од почетокот на учењето, а покасно опаѓа корелацијата меѓу интелигенцијата и успехот во читањето и пишувањето. Меѓутоа, треба да се истакне дека и нормално и натпросечно интелектуалните деца имаат тешкотии во пишаниот говор.

1. 2. 7. Визуелна основа на процесот на пишување

Како фактор кој го отежнува усвојувањето на процесот на пишување и неговата понатамошна изградба е и оштетувањето на видот. Кај децата со оштетен вид во текот на наставниот процес често се јавува замор, главоболка (поради отежнатата перцепција на графемите) па сето тоа делува врз волјата на детето и тоа често се наоѓа во ситуација да го избегнува пишувањето. Поради тоа наставникот треба да ја познава состојбата на секое дете за да му овозможи соодветно место во одделението. Децата треба да биде следено со специјалистички лекарски прегледи и да носи наочари (соодветни орто-оптички помагала).

1. 2. 8 Пишаниот говор како графомоторен чин

Пишаниот говор се јавува најдоцна и сочинува сосема самостојно подрачје на говорното изразување. Пишаниот говор мора да го разделиме на неговите основни

делови, а тоа се: кодирање на елементите на јазикот во говорниот чин и декодирање на веќе напишаните знаци. Значи, првата област, односно кодирањето припаѓа на извршување на волевата работа - праксички активности, додека втората, декодирањето припаѓа на гностичките функции.

Меѓутоа и во едниот и во другиот случај, овие функции се испреплетуваат една во друга, за да се јават како пишување во својот конечен појавен вид, како праксична активност и читање како гностичка активност. Ние ќе се задржиме само на праксичните активности.

Пишувањето претставува визуелен запис на соопштувањето на пораки од едно лице на друго, или трансформација на јазикот во одговараачки симболичен графемски систем. Потребата за пишување е настаната заради ограничениот акустички домет на човековиот глас како и поради потребата за запишување на значајните случувања.

Основата на пишувањето се наоѓа во јазикот кога е во прашање содржината. Јазикот може да се искаже на повеќе начини, а еден од неговите видови е и визуелното искажување. Она што е најелементарно во јазикот е - фонемата, тоа во пишувањето е буквата, односно графемата. Јазикот за да биде искажан го помагаат говорните органи, а писмото во тоа го помага раката, со системот на графомоторни движења. Контролата над тие движења на раката е условена од визуелниот анализатор во кои е содржано визуелното помнење на графемите и сè она што укажува на просторната ориентација во писмото. Според тоа реализацијата на писмото е заснована на интеграцијата на јазичниот, визуелниот и графомоторниот систем. Овие три системи во почетокот на детскиот развој егзистираат секој за себе. Секој од нив е многу сложен со безброј потсистеми, но тие со воспоставувањето на функцијата на пишување меѓусебно се поврзуваат создавајќи нови асоцијативни патишта. Се развиваат многу нови визуелни и графомоторни помнења врз основа на фонемите и графемите. Фонемата ги контролира аудионемата, семантонемата и артикулемата, а графемата содржи визуелна и моторна компонента во себе.

1. 2. 9. Развој на ракописот

Првиот период од развојот на ракописот го чини т.н. калиграфска фаза. Детето открива задоволство затоа што од линии без одредена форма кои се јавуваат во вид на „чкртање“ по листот, започнува да изведува определени линиски форми кои стануваат интересни и разбирливи и за другите лица. Тоа е период кога детето по пат на имитација учи да пишува букви, го следи моделот на ракописот на наставникот кој го води, а негова цел е напишаното да изгледа што поубаво и се стреми кон посигурно ракување со приборот за пишување. Како што се совладува техниката за пишување и како што ракописот станува средство за комуникација, така тој ќе го губи стремежот за калиграфска чистина, за истоветност со моделот и ќе се создаде потреба да се стави во функција на пораката. Притоа доаѓа до индивидуализација на ракописот кој почнува во текот на деветтата година и трае сосема различно, од случај до случај, некогаш и во текот на целиот адолесцентен период. Оваа фаза, всушност, трае додека ракописот не се стабилизира и добие своја конечна, специфична форма за секоја личност одделно. Сега повеќе внимание се обрнува на пораките што се наоѓаат во содржината на напишаното, а не се гледа само на естетскиот изглед.

1. 2.10. Невромускулна зрелост

Центрите кои се одговорни за организирање на ракописот во кората на големиот мозок се распоредени на повеќе места, што е доста спорно прашање во литературата.

Може да се спомене Екнеровиот центар во фронталниот предел, праксо-гностичката регија во парието-темпо-окципиталниот предел кои заедно со екстрапирамидните и церебралните центри го организираат секое прецизно движење, како што го организираат и движењето при пишувањето. Покрај генетските фактори

кои даваат развојна енергија на структурите, значајно влијание вршат и емоционалните фактори кои ја даваат енергијата за да може да се изведе функционалното обединување на тие структури.

Мускулните маси кои се концентрирани околу зглобовите на рамото, на лактот и на сите зглобови на раката и прстите учествуваат во изведување на актот на пишувањето. Активноста на пишување ја претставува тоничната воедначеност на споменатите мускулни групи и функционалната издиференцираност на оние мускулни групи кои треба да ги организираат движењата на пишувањето. Од мускулните маси се очекува да покажат подготвеност да го изведат движењето без присуство на синкинезии, да имаат на располагање енергија која може да се модифицира, да покажуваат спремност за симултано поддржување и отпуштање во онаа мерка која е неопходна за изведување на одредена активност. Покрај ова потребно е моторното движење да може визуелно да се следи и да биде водено со помош на сетилото за вид. Ова значи дека треба да биде воспоставена визио-моторната координација.

Реализирањето на ракописот подразбира можност за извршување на графички движења во правец хоризонтално-вертикално, способност за правење кружни линии симултано во десно и во лево и водење на графички низ во оној правец кој ние го сакаме: горе, долу, наосо. За овие активности потребно е да бидат усогласени сите споменати нивоа и структури.

2. Дефинирање на слушната оштетеност

2. 1. Поим и дефиниција за глувост и наглувост

Расправите за тоа што се смета за глувост, а што за наглувост траат од времето кога е започната организираната работа со слушно оштетените лица. Со пречки во слухот се сметаат наглувите и глуви деца. По меѓународните критериуми состојбата на слухот до 40 dB се смета дека е лесна наглувост и не се препорачува праќање на детето во посебно училиште. Состојбата на слухот од 40 до 60 dB се смета за гранична глувост, или средно оштетување на слухот кај деца кои се со слушен апарат и добро

направен рахабилитациски третман можат успешно да посетуваат нормално училиште. Од 60 до 80 dB е тешко оштетување на слухот што бара посебен третман и посета на посебна паралелка при редовно училиште или во посебно училиште. Од 80 до 90 dB е многу тешко оштетување на слухот и таквите деца претендираат кон глувоста. Над 90 dB се глуви деца што бараат посебен третман во посебните училишта за глуви деца.

М.Пржик дал своја селекција за прашањето на глувоста и наглувоста и го дефинира на свој начин. Наглуви се оние лица кои имаат определени остатоци на слухот во однос на квалитетите и квантитетите на слухот во простор од 20 до 90 dB. Оштетувањето над 90 dB ѝ припаѓа на т.н. практична глувост. Со истражувањата на Костиќ во најново време е утврдено дека глуви се само оние лица кои имаат угаснат слушен анализатор. Сите други се вбројуваат во популацијата на наглуви што се класифицираат во пет групи според степенот и времето на оштетувањето.¹⁸

2.2. Карактеристики на слушно оштетените лица

Постојат големи тешкотии во определувањето и дефинирањето на личноста на човекот во целост, а посебни проблеми и полемики настануваат во врска со поимот на личноста на лицата со оштетен слух.¹⁹

За да можат тие успешно да се образоваат и воспитуваат, за да може на нив да се влијае за да го совладаат својот недостаток, или да се научат да живеат и работата во услови на својот хендикеп, тие пред сè треба многу добро да се познаваат. Затоа една од примарните задачи во сурдопедагогијата е познавање на личноста на глувото дете како воспитаник.²⁰

¹⁸ Ајдински, Љ., Ајдински, Г. и Михаилов, З., 1999. *Основи на дефектолошката теорија и практика*. Скопје. 397

¹⁹ Радоман, В., 1996. *Сурдопсихологија*. Београд: Дефектолошки факултет. 101

²⁰ Савић, Љ. и Ивановић, П., 1994. *Сурдопедагогија*. Београд: Дефектолошки факултет. 65

Сурдопедагогот мора добро да ги познава психолошките и физиолошките консеквенци на оштетување на слухот, но и сите фази низ кои глувото дете поминува, како во своето психофизиолошко зреење на личноста, така и со својата оптеретеност со хендикепот. Затоа, покрај општите законитости на развој на глувото дете, треба да се познаваат и специфичните индивидуални способности на секој поединец, затоа што хендикепот на глувоста, иако ја зафаќа целокупната личност, сепак различно се одразува во зависност од времето на нејзиното настанување, степенот на оштетување, времето кога е започната рехабилитацијата, климата во која детето се развива итн. Сите глуви деца иако се погодени со ист хендикеп, не се идентични, туку секое посебно се развива, и затоа му е потребен индивидуален пристап кон секое дете.

Сурдопедагогот треба јасно да знае како треба да му се приближи на детето со оштетен слух, кој метод и наставна постапка да ја примени, што може конкретно да се постигне со детето, и како да го прогнозира неговиот понатамошен развој за да се постигнат максимални резултати во неговата работа. Врз основа на стекнатите знаења од областа на педагогијата, сурдопсихологијата и сурдоаудиологијата, наставникот (дефектологот) треба да примени адекватен систем на воспитување кон секое глуво дете, со што од својата хабилитациона работа ќе добие најдобар ефект.

Кон проблемот на глувоста има различни приоди. Кон гледиштето на педагогијата на лечењето, глувото дете добива карактеристики на дете со намален капацитет на плуката, низок раст, атактичен од, намален обем на глава и екстремитети, моторна инсуфициенција, општа ментална неразвиеност, со што сето тоа се вбројува во „секундарните пречки“, но според антропометриските испитувања се покажало дека глувоста не се одразува на физичката конституција во толкава мерка за да се створат принципиелни промени во законитоста на физичкиот развој на глумите лица.

Вирцбуршката школа го изнесува својот став за тоа дека „глувото дете е нормално дете минус слух-уво“, но не земајќи ја целокупната личност на детето со својот психички, физички, интелектуален, емоционален и социјален развој, се прогласува за неточен, дури и не научен.

Меѓутоа потребно е објективно да се сфати степенот на оштетување на слухот кој е предизвикан од времето кога настанало слушното оштетување: прелингвално

оштетување кога нема говорен депозит, каде сознајниот и психички живот се структурираат само на основа на визуелна перцепција и гестовите од говорната експресија; и постлингвално оштетување кога детето после долго или кратко поседување на слухот и говорот има одреден вербален депозит, потоа потеклото на оштетувањето, што исто така може да предизвика централно или периферно оштетување на слухот со сите свои специфични модалитети на психата и интелигенцијата и кои значајно се одразуваат на личноста.

Како значаен фактор се смета и социјалната средина, која во најширока смисла на зборот, умее да го прифати и сфати хендикепот на детето и која позитивно и правилно се однесува за да го санира хендикепот.

Секое од овие деца е *specificum sui generis* на кое треба индивидуално да му се пријде, да се следи во процесот на својот развој и матурација, со хетерогена примена на диференцирани хабилитациони едукативни постапки, со што врз основа на претставите за неговата личност, ќе се одредат видот, обликот и методите на обучување и воспитување.²¹

Наглувото дете не е дезорганизирана и хаотична личност во својот психички развој, напротив тоа е само една специфична и само за себе својствена карактеристична состојба, со низа позитивни преостанати латентни способности кои треба со педагошки постапки да се реорганизираат, коригираат, доградат и понатаму да се развијат со адекватни сурдопедагошки постапки, со што би го оспособиле за живот. Затоа треба многу сериозно да му се пристапи на време, за да не му се направат секундарни последици кои можат да бидат значајно потешки од самото оштетување на слухот.

Потребно е да се нагласи дека наглувото дете по своите психички, ментални, социјални, и вербални карактеристики не е како глувото дете. Од тотална глувост до наглувост има многу градација, а заедничкото име им е наглувост.²²

Прво интересирање за личноста на лицата со оштетен слух според В.Родман (1995) се врзани за Пинтер и неговите соработници. Тие започнале со психолошки

²¹ Савић, Љ. и Ивановић, П., 1994.. *Сурдопедагогија*. Београд: Дефектолошки факултет. 67

²² Савић, Љ., 1995. *Методика аудиторног тренинга*. Београд: Дефектолошки факултет. 18

проучувања, најпрво со интелектуалната развиеност на глумите, но потоа се занимаваат со прашањата за приспособливост и емоционално-социјалните карактеристики кај глумите. Нешто подоцна се јавуваат и првите психијатриски студии за менталното здравје на лицата со оштетен слух што користат класичен психијатриски клинички пристап со техниките на интервју и опсервации. Постојат бројни тестови и прашалници што се употребени во овој век.

Едно истражување направено во Полска за да се видат факторите на влијание врз идентитетот на глумите адолесценти, покажа дека статусот на слухот и стилот на комуникација влијаат врз описот на личниот идентитет.²³

Сликата која денес постои за личноста со оштетен слух во голема мера е парцијална и мозаична, така што ни се познати само некои елементи од кои често не може да ја согледаме нивната меѓузависност, т.е. целокупност на личноста.

Девијациите и специфичностите на лицата со оштетен слух, различни истражувачи генерално ја сведуваат на следните влијанија:

- Слушниот дефицит кој понекогаш се поврзува со биолошкиот дефицит, а тој директно се поврзува со причината за слушното оштетување;
- Вербалниот дефицит, посебно недоволниот вербален контакт со своите родители во детството и слабата идентификација со нив;
- Неадекватен емоционален контакт со мајката;
- Недоволната спретност во комуникацијата која покрај вербалната подразбира и општење со гестови, читање од уста, писмено општеснс и сл.;
- Интернатскиот начин на живот кој се протега од почетокот до крајот на школувањето;
- Негативните општествени ставови кои се полни со стереотипи, предрасуди и одбегнувања во однос на слушно оштетените лица.²⁴

²³ Косевска, Ј., 2008. Личниот идентитет кај глуви адолесценти. Во *Дефектолошка теорија и практика* 1-2. Скопје: 67

Разлики во описот на идентитетот кај глувите лица се поврзани со условите за специфичен развој кој е запрен заради оштетувањето на слухот, посебно на слухот во семејството и стилот на комуникација. Процесот на формирање на идентитетот може да има универзална мостра независна од оштетувањето на сетилата.

Слични карактеристики наведува и Хрњица, С. (1991). Според него, заеднички карактеристики на лицата со оштетен слух се:

- *Дефицитна социјална адаптација, социјална изолација и социјална незрелост која се манифестира како неспособност да се грижи за себе и да ја прифати одговорноста за своето однесување. Присутен е поизразен степен на несамостојност и зависност, како и недоволна социјализираност и почитување на општествените норми;*
- *Дефицит на емоционалност, емоционална незрелост, лабилност и површност на емоционалните реакции, стремење кон непосредно задоволување на потребите, незрелост и зависност во развојот на објективните односи;*
- *Егоцентризам, како и недостаток на грижа за други и оштетена емпатичка способност;*
- *Ригидно однесување. Некои автори зборуваат за стереотипија на совеста и социјализацијата;*
- *Зголемена импулсивност: агресивни реакции, изливи на бес и acting out однесување (испади);*
- *Ограничени интересирања и слаба мотивација;*
- *Склоност кон невротични реакции и симптоми на психички реакции;*
- *Проблеми во идентификацијата, посебно во сексуалната идентификација кај глувите момчиња;*

²⁴ Радоман, В., 1995. Личност слушно оштетене особе. Београдска дефектолошка школа бр.2. Београд.56

- *Сериозни ментални деформации и неправилности на личноста кои ги среќаваме кај раните тежки оштетувања на слухот.*²⁵

Лајон (1934) употребил прашалник на 87 глуви деца во интернатски услови од предучилишна возраст и открил дека 30% од испитаниците имаат емоционални проблеми и им е потребна психијатриска помош.

Бракер (1953) ги сумирал резултатите на бројните истражувања на личностите на глувите со помош на тестовите од типот на молив и хартија и изнел дека лицата со оштетен слух сместени во интернати покажале емоционална нестабилност, склоност кон невротски тенденции и слаба приспособливост. Кај возрасните лица со оштетен слух се јавувала зголемена интровертност и невротизам.

Еве некои од главните карактеристики кои ја оцртуваат личноста со оштетен слух.

1. Социјална неприспособливост, социјална изолираност и социјална незрелост, која се исполнува во недоволна способност на лицата со оштетен слух да се грижат за себе и да ја прифатат одговорноста за своето однесување. Моралниот развој кај глувите покажува заостанување.
2. Емоционалната неприспособливост, незрелост и лабилност и повишеност на емотивните реакции.
3. Ниска слика за себе, чувство на помала вредност, незадоволство од самите себе, проблем со идентификација со родителите кои слушаат и проблем со сексуалната идентификација.
4. Егоцентризам и недостаток од грижа за другите, оштетена емпатичка способност.
5. Импулсивност, агресивно однесување и изливи на бес.
6. Ограничени интересирања и недоволна мотивација за многубројните активности, ригидност.

²⁵ Hrnjica, S., 1991. *Ometano dete*. Beograd: Zavod za Udzbenike i nastavna sredstva.p.160

Со започнување на ерата на проектирачки тестови во четириесетите години е овозможен длабински зафат во личноста на глумите. Посебна погодност донеле невербалните тестови. Лејванова со примената на Рошарковиот тест на глуми адолесцентки дошла до следниве карактеристики кај глумите:²⁶

- Поимовна дефициенција
- Емоционална незрелост
- Ригидност и егоцентризам
- Нарушена социјална приспособливост
- Ограничено интересирање и мотивираност

Современите истражувања за личноста на слушно оштетените и нивната приспособливост, релативно се согласуваат со некои типови на реакции и карактеристични облици на однесување, како што се: импулсивноста, агресивноста, егоцентризмот, недостаток на емпатички способности, развој на моралноста и сликата за себе. Најмногу во наодите на истражувањата наоѓаме за растројствата на однесувањето кај глумите и наглумите деца.

Девијациите и специфичностите на личноста кај лицата со оштетен слух, различни истражувачи главно ги сведуваат на следниве влијанија:

- Слушен дефицит
- Вербалниот дефицит и недоволниот вербален контакт со родителите и слаба идентификација со нив
- Неадекватниот емоционален контакт со мајката
- Недоволна вештина на комуникација на личноста со оштетен слух (општење со гестови, читање од уста, писмено изразување и друго)

²⁶ Ајдински, Љ., Ајдински, Г. и Михайлов, З., 1999. *Основи на дефектолошката теорија и практика*. Скопје.431

- Интернатскиот начин на живот што трае од почетокот до крајот на школувањето
- Негативните општествени ставови полни со стереотипност, предрасуди и отфрлање на лицата со општетен слух.

Љ. Савиќ и П. Ивановиќ (1994) даваат некои карактеристики на лицата со општетен слух уште од нивното раѓање. Карактеристични манифестации кај глувото дете се: повеќе плаче, понервозно е, со рачињата се држи за увото, не се буди на силен шум, не се врти кога ќе го повика мајката итн.

Некои автори сметаат дека глувото дете дури и поинаку плаче отколку детето што слуша, бидејќи нема акустички побуди од сопственото плачење. Кога ќе се земе в раце и почнува да му се зборува или пее, тоа се смирува, не заради гласот на мајката, туку заради вибрациите што ги чувствува од градите на мајката, што за глувото дете е едно пријатно чувство на сознание.

Кога глувото дете малку ќе порасне, евидентни манифестации се: несигурно одење поради општетување на вестибуларниот апарат, не обрнува внимание на звукот, престанува да гука, бидејќи му недостасува повратна врска, игра со играчките независно дали тие произведуваат звук или не. Ако има некои остатоци од слухот слуша само група на гласови со висок интензитет, додека другите не ги повторува, кога почнува да си игра со предметите тоа силно ќе тропа бидејќи силниот звук ги дразне неговите остатоци на слухот, ќе реагира на викање, но не и на нормален говор со послаб интензитет.

Околу втортата година од развојот на говорот се задржува само на репетитивни слогови од типот на: ма-ма, та-та.. Тоа ги залажува неговите родители кои мислат дека ќе прозбори, но за жал на тоа останува и завршува неговата вербална фаза. Нови проблеми во развојот на личноста на глувото дете настануваат при контакт со средината. Додека игра со другите деца настануваат бројни проблеми како на пр: отежната комуникација со другите деца, споредување на своите способности со способностите на другите деца што е извор на асоцијалноста уште од мали нозе и може да повлече со себе и агресивност кон другите деца.

Со оглед на тоа дека говорот ја следи детската игра и го развива мислењето, глувото дете не зборува, неговите мисли почнуваат да заостануваат и се претвораат во конкретизација на гестовното претставување на зборовите, така што гестовите статички се редат едно по друго и така создаваат специфична лексика на гестовното разбирање што има своја специфична синтакса, дијаметрална разлика од јазичниот израз. Во услови на апстиненција на говорот ниту интелектуалниот процес не се одвива по редовен тек, туку станува статичен, нецелосен, бидејќи му недостасува акустична компонента и каузалност. Глувото дете останува на тоа ниво ако не се опфати уште во раната возраст со образование. Наглувото дете има цел ред на својствени карактеристики и специфичности по кои се разликува од детето што слуша нормално. Пред сè, со своите остатоци на слух тоа ќе го репродуцира говорот на својата околина онака како што во услови на сопствена хипоакузија го слуша, па многу гласови погрешно ќе ги изговара, а зборовите ќе ги дисторзира до тешко препознавање. Ако ја анализираме бојата на неговиот глас гледаме дека тој е тивок, зарипнат, без ритам и нагласување, со определен призвук, до често непријатен и груб тембр, што е директна последица од апстиненција на повратна врска. На тоа треба да се додаде и аграматичноста на говорот.²⁷

Со оглед на тоа што разбирањето се базира врз вербален депозит, што е основа за формирање на мислењето на наглувото дете му недостасуваат зборови со што неговиот говор е прекинат, нецелосен, осиромашен, неразбирлив за широката околина, а разбирлив за тесниот семеен круг. Поради вербалниот депозит во психичкиот развој и мислата кај наглувото дете, мислата се ограничува поради нецелосниот говорен депозит и израз. Тоа придонесува детето да се повлече во себе при комуникација со непознати лица, па поради тоа говорниот комуникативен круг му е ограничен. Најадекватна слика на глувото дете има дадено М. Симоновиќ кога вели „Трагедијата на глувото дете се состои во тоа што со намалувањето на слухот и неговото поголемо губење во детската возраст, доведува до дисторзија на говорот и до негово умирање, што создава редица проблеми од социјален карактер. За да се спречи тоа, е неопходна негова рана рехабилитација и скратување на празниот ѓод на неговиот живот и намалување на изгубеното време“.

²⁷ Ајдински, Љ., Ајдински, Г. и Михаилов, З., 1999. Основи на дефектолошката теорија и практика. Скопје.433

Кај лицата со оштетен слух не постои една иста шема на однесување, туку и кај нив има големи варијации исто како и во нормалната популација, без оштетен слух. Она што најмногу ги прави различни од сите, е говорната и комуникативна диференцијација и психолошките последици кои ги носат со себе тие проблеми.

Кога станува збор за личноста на лицата со оштетен слух треба да се земе предвид и општественото влијание и рехабилитациониот процес со кои овие лица претрпуваат промени, и со кои се ублажуваат некои девијации и настануваат нови однесувања. Така личноста на слушнооштетените е динамичен систем кој постојано се менува.²⁸

Социјалните фактори или околината што го опкружува слушно оштетеното лице може многу да влијае на личноста на глувото дете, посебно ако допринесува за развој на несакани облици на однесување, како што се: неадекватни воспитни ставови, лоши постапки и модели на однесување од родителите, лоша материјална ситуираност во семејството, како и подолга сепарација на детето од неговото семејство.²⁹

2.3 Слушно оштетување и психосоцијалниот развој

Сетилото за слух има значајна улога во развојот на говорот. Тој е многу совршен дел од човековиот организам. Сетилото за слух има значајна функција за воспоставување на односот на човекот со околината. Слушниот механизам претставува најсилна линија на комуникација на човекот со светот во кој живее. Кога оваа линија на комуникација ќе се прекине, личноста станува загрозна. Ако дојде до прекин на таа

²⁸ Радоман, В., 1996. *Сурдопсихологија*. Београд: Дефектолошки факултет. 121

²⁹ Bradaric-Šlujo, S., 1991. Nepoželjni oblici ponasanja kod djece s oštećenjima sluha. Vo *Defektologija*. Zagreb: p. 163

линија во раното детство, патот за учење на гласовниот говор е оштетен и детето тогаш станува немо.

Учењето на говорот низ слухот во детството е најприродниот пат за негов развој. Во тој период, поради пластичност на нервниот систем, поголеми се можностите на примање на информации од средината која го опкружува, каде што е изложено на многу дразби. Аудитивната осетливост се јавува во првите денови по раѓањето. Затоа раното откривање на оштетувањето на слухот кај детето е многу значајно. Познато е дека околу 20% на спознанијата од надворешниот свет се стекнуваат по слушен пат, а во соработка со сетилото за вид и до 85%, што укажува дека оштетувањето на слухот е многу сериозен проблем.³⁰

Сурдопсихологијата поаѓа од фактот дека органот за слушна перцепција, кој иако е минијатурен по својата димензија, има огромна важност во психичкиот и социјален развој на личноста, бидејќи овозможува учење на говорот и остварување на комуникација помеѓу поединци и средината, кој претставува важен извор за поттикнување на когнитивниот, емоционалниот и социјален развој.

Глувото бебе доаѓа на свет со ист психички потенцијал и потреби како и бебето што слуша, но понатаму неговото искуство е подруго и се обликува со други средства. Неговото искуство е осиромашено за цела димензија на звучни дразби, а посебно човечкиот говор и глас. Оштетувањето на слухот може двојно да влијае на психосоцијалното функционирање на овие лица. Тоа влијание може да биде директно, така што недостатокот на аудитивното искуство непосредно се рефлектира на природата и развиеноста на некои психички функции како што се памтењето или интелигенцијата. Влијанието на оштетувањето може да биде индиректно, така што предизвикува одредени негативни реакции, ставови и влијание врз семејството, околината и пошироката социјална средина, кои повратно делуваат на некои аспекти на психосоцијалното функционирање и приспособување на личноста на детето со оштетен слух.

³⁰ Димић, Н., 1996. *Специфичности у писању слушнооштечене деце*. Београд: Дефектолошки факултет.25

Првото аудитивно искуство кај децата кои имаат нормално развиен сетилен орган за слух го стекнуваат уште во пренаталниот период. Во текот на последните три месеци од интраутериниот развој на фетусот почнува реагирањето на звукот, посебно на човечкиот глас. Во овој период фетусот го слуша мајчиниот глас и нејзиното отчукување на срцето. Се покажало дека мајчиниот глас има значајна поттикнувачка улога во развојот на виталните адаптивни функции, кај учењето на говорот и емоционалното созревање на бебето.

Глувото бебе е лишено од сите тие рани искуства, како и важен канал на функционално растеретување и ослободување од напнатост и анксиозност по пат на сетилото за слух. Слушањето на сопствениот глас има важна самоодредувачка улога, бидејќи помага во утврдување на границата помеѓу Јас и Не-јас, и овозможува бебето да се разликува себеси од другите кои се околу него. Глувоста може да го продлабочи и продолжи траењето на фазата на примарен нарцизам, пропратено со доживување на omnipотенцијата (семоќност).

Од раѓањето до приближно 8 месеци вокалниот баблинг напредува од вокални звуци до силабички комбинации. Овие силабички комбинации се под влијание на фонологијата на говорниот јазик слушнат од детето. Кога тие ќе бидат добро обликувани, родителите го толкуваат тоа како интенционална комуникација од страна на детето и одговараат соодветно. На овој начин доаѓа до промена во моделите на вокална интеракција меѓу возрасниот и детето.

Глувите деца го искусуваат раниот баблинг кој е сличен со оној на децата кои слушаат, но по првите неколку месеци вокалниот баблинг на глувите опаѓа во споредба со големиот пораст во квантитетот и силабичката разновидност кај децата кои слушаат. Ова оштетување на интеракција има импликации врз подоцнежниот социјален, когнитивен и јазичен развој.³¹

Најчест проблем на раната возраст е тоа што дијагнозата на слушното оштетување не е утврдена толку рано, па ни мајката, ни професионалците не можат да употребат зајакнати и компензациони мерки во комуникацијата, во опсег на процесот на рехабилитација. Може да изгледа парадоксално но глувите деца од глуви родители имаат одредена социјална предност, поради можноста на развој на рана комуникација

³¹ Јачова, З., Ковачева-Вељановска, О. и Каровска, А. 2011., *Разлики меѓу знаковните јазици*. Скопје. 19

вклучувајќи го гестот и мимиката. За севкупен ран психосоцијален развој на глувото дете од посебна важност е однесувањето на семејството спрема хендикепот, односно прифаќањето на детето и адаптација на психофизичкиот недостаток.

Семејството е првата социјална група во која детето членува по раѓањето и во чии рамки ги добива првите искуства, ги развива личните потенцијали и се вклучува во широк спектар од интерперсонални односи. Процесот на интелектуалното, на емоционалното и особено на социјалното развивање кој е започнат во семејството, систематски и интензивно продолжува во училиштето.³²

Поголем број на слушно оштетените деца кои доаѓаат на училиште се неспремни, не само на образовен туку и на воспитен план. Многу им недостасува не само од интелектуален поглед туку и од физички, здравствен, работен, културен, емоционален и социјален план. Многу семејства, од објективни па и од субјективни причини, не се во можност да им пружат на своите глуви деца дури и најосновно, она што секое дете треба да го добие во своето семејство, семејно воспитување. Имајќи го овој факт, донекаде е и оправдано што повеќето од овие деца во училиштата доаѓаат оптеретени со разни слабости во својот развој и појавуваат низа на девијации во однесувањето како резултат на новите услови на живот и работа во училиштата.³³

Глувоста и глувите лица низ векови го привлекуваат вниманието на себе и биле предмет на интересирање на многу учени луѓе, кои во граници на своите можности во општеството во кое живееле, настојувале да помогнат во решавање на тој проблем. Тие интересирањето се движеле од обидите на глувите лица да им се врати слухот, па сè до обидите за пронаоѓање на најоптимални методи кои би им помогнале да го научат говорот. Затоа и целата историја на воспитанието и образованието на глувите лица е проткаена со стремеж и борба глувите лица во поглед на воспитание и образование да се изедначат со популацијата кои немаат проблеми со слушањето.³⁴

³² Арнаудова, В. и Ачковска-Лешковска, Е., 1996. *Ајде да мислиме како да мислиме*, Скопје: Детска радост. 17

³³ Дурајлија, З., 1995. *Воспитни рад са слушно оштеченом децом*. Београд: *Београдска дефектолошка школа бр.2.48*

³⁴ Ковачевич, Ј., 1999. *Учесталост примене метода у воспитно-образовном раду глувих*. Београд: Друштво дефектолога Југославије. 10

3 Карактеристика на говорот кај децата со оштетен слух

3. 1 Улогата на говорот и јазикот во развој на сознајните способности

Сфаќањата за улогата на говорот во развојот на мислењето можат грубо да се поделат во две групи. Пијаже и Чомски спаѓаат во онаа група на теоретичари што сметаат дека развојот на мислењето го одредува процесот на развој на говорот и јазикот. Од една страна теоријата на Пијаже за развојот на мислењето стои на ставот дека репрезентационото мислење се развива врз основа на внатрешни сензомоторни активности, кои се поврзани за различни објекти и случувања (шеми), и дека когнитивниот развој е во целина независен од говорниот. Од друга страна пак Виготски и група теоретичари застапуваат друг став за тоа дека говорот нужно посредува за развој на мислењето, а говорот има клучна улога за развој на сите виши ментални функции.³⁵

На основа на Пијажевата „когнитивистичка теза“, кај слушно оштетените лица не се очекува квалитативно отстапување во развојот на сознајните функции, се разбира доколку не постојат други природни ограничувања. Кај „социогената теза“ на Виготски имаме спротивен факт. Додека социјалната интеракција и говорот како основно средство на социјалното општење претставуваат формативни фактори за развој на мислењето, тогаш ќе мора да се претпостави дека секој дефицит на планот на усвојување на јазичниот систем ќе има трајни негативни последици по развојот на мислењето и сознајните процеси. Гестовниот говор на глувите и нивниот „природен“ јазик од знакови, се формирани од конкретни значајни единици, па во таа смисла основните негативни последици се очекуваат на планот на развој на апстрактните форми на мислење.

Оштетувањето на слухот и говорот не ги погодува сите сфери на сознајните функции, некои од нив остануваат недопрени. Селективна погоденост на одредени

³⁵ Брајович, Љ. Матејич, З. Радоман, В. и Брајович, А., 1997. *Слух и слушна оштетења*. Београд:167

аспекти на сознајните функции најизразени се на најмала возраст, додека во вишите возрасни групи доаѓа до забрзан развој или акцелерација на некои способности.

Основните задачи на раниот третман се состојат во развојот на говорот, во совладување на јазикот, во развојот на јазичната мисла и во мислењето, во хармонскиот развој на психичките процеси во компензирање на загубеното, односно во попреченото, во општиот психофизички развој, во компензација на изгубениот сензонеурален канал и во подготвувањето за редовна, нормална, односно редовна специјална едукација кај определен број од оваа популација.³⁶

Внатрешниот говор кој се развива кај слушно оштетените лица, освен вербално-аудитивен, може да биде и од кинестетичко и визуелно потекло, па менталните кодови кои се развиваат по овој пат можат да бидат дактилолошки, гестовни, мимички, содржат визуелна претстава за движење на устата и сл., па на нив се осврнува развојот на памтење, учење и мислење на слушно оштетените лица.³⁷

Говорот, според наодите во сурдопсихологијата учествува како важен фактор во развојот на контрола на импулсите и нагоните, па воопшто и во процесот на социјализација и стекнување на моралните својства на личноста.³⁸

Тргувајќи од поговорката „Човек учи додека е жив“, а знаејќи дека за квалитетно учење треба да постојат одредени добри органски или физиолошки услови како што се здравјето и нормално функционирање на сетилните органи, не треба да заборавиме дека кај лицата со оштетен слух тој битен физиолошки услов недостасува, и им го успорува учењето воопшто.³⁹

Говорот на глувите деца доцни за повеќе од година дена од децата кои слушаат. Кога глувото дете почнува да зборува и да ги изговара првите зборови и реченици, тоа го прави споро и несигурно, и тоа со многу грешки и неправилности. Ова „физиолошко пелтечење“ кое кај нормалните деца е преодна фаза во прозборувањето, кај глувите и наглуви деца трае значајно подолго и често останува постојана говорна навика.

³⁶ Ајдински, Јб. и Андреевски, В., 2001. *50 години заштита, рехабилитација, воспитание и образование на лицата со пречки во развојот во Република Македонија*. Скопје: 77

³⁷ Брајович, Јб. Матејич-Чуричич, З. Радоман, В. и Брајович, А. 1997. *Слух и слушна оштетења*. Београд: Завод за уцбенике и наставна средства-Београд. 170

³⁸ Радоман, В., 1996. *Сурдопсихологија*. Београд: Дефектолошки факултет. 139

³⁹ Кочанковски, С., 2004. *Стилови на учење, типови на личност и училишниот успех*. Битол: 15.

Едночлената реченица подолго време се задржува, а побавно се развива реченицата од три или четири зборови, но и кога тоа ќе се случи сепак се со примитивна конструкција.

Кога се разгледува развојот на јазикот на глувите деца, важно е да се направи разлика меѓу способноста на детето да зборува од способноста на детето да го разбере и да го произведе говорот, што е јазичната компетентност.⁴⁰

Многу често го забораваме фактот дека најпрво се слушаме себеси додека зборуваме. Способноста за самоконтрола на изговореното ни овозможува контрола на интензитетот на гласот, ритамот и мелодијата на целата реченица, како и контрола на граматичките и семантичките форми на јазикот. Што се случува кога детето нема што да слуша и имитира, кога акустичката стимулација нема свој пат, а говорот од соговорникот останува само на ниво на визуелна слика без аудитивен впечаток. Доаѓа до застој или целосен прекин во развојот на говорот, а кај детето кое го има тој проблем од раѓање, развој на говорот, т.е самиот говор не постои.⁴¹

Перцепцијата на говорниот сигнал подразбира препознавање и разбирање на говорната порака, што значи дека слушателот покрај препознавање на односот од карактеристика на акустичкиот сигнал и фонетскиот сегмент, мора да го употреби и своето знаење за фонолошките, лексичките, синтаксичките и семантичките правила на одреден јазик. Синтаксичките и семантичките правила ја сочинуваат основата на предикцијата што говорниот сигнал го носи со себе.⁴²

Експресивниот говор кај глувите и наглуви деца се карактеризира со следниве специфичности: тој е ограничен по обем, се одликува со дифузност на гласови, тесен е, и неадекватен за возраста во семантички поглед. За совладување на говорот не е доволен само говорен депозит, (бројот на зборови-вокабуларот), туку и усвојувањето на граматичките законитости, бидејќи за да може наглувото дете да го користи јазикот, тоа мора да ги совлада и граматичките категории на говорот, за што е потребна јасна акустичка анализа на звучниот состав на зборот, посебно нивниот завршеток, кои му даваат логичка смисла на реченицата, со што се исполнува основниот граматички закон на конгруенција (согласување по род, број и лице). Исто така треба да се истакне дека

⁴⁰Mayberry, R., 2002. Cognitive development in deaf children: the interface of language and perception in neuropsychology. In: *Handbook of Neuropsychology*. 2nd edition, vol.8, part II, <<http://idiom.ucsd.edu/~rmayberry/pubs/Mayberry-CogDev-Hndbok.pdf>> (accessed on 20 may 2011)

⁴¹Ostojić, S., 2004. *Auditivni trening i razvoj govora nagluve dece*. Beograd: Univerzitet u Beogradu Defektoloski fakultet.p. 54.

⁴²Simić, N., Golubović, S. i Slavnić, S., 2002. *Razvoj auditivne i vizuelne percepcije*. Beograd: Zelnid.p. 12

погрешно слушнатиот збор погрешно ќе се изговори и погрешно ќе се напише, па недостатокот од слух се одразува и на пишуваниот говор. Оттука, пишувањето е најдобар показател за сурдоаудиологот за тоа како детето го слушнало зборот и како ќе го изговара.⁴³

Во комуникацијата на глувите луѓе меѓу себе и со оние кои слушаат постојат три основни аспекти на интеракција: гест, дактилен знак и писмо. Гестот е условно договорен начин на комуникација со помош на рацете придружен со мимика на лицето и телото и означува некој поим. Во секој случај, гестот и движењата му претходат на говорот и имаат за цел да означат нешто, а подоцна да го нагласат говорниот израз.⁴⁴

3. 2 Граматиката и синтаксата во говорот на глувите деца

Ако прифатиме дека „граматиката е наука за законите во јазикот“ која „на прво место дава систематска дескрипција на јазикот најдена во говорниот примерок или во пишаниот израз“ што претставува „норма на книжевно изразување со говор и писмо“, тогаш во говорот и пишаниот израз на глувите ученици можеме да ги следиме длабоките специфичности кои ги карактеризираат овие два начина на нивно изразување.

Во реченицата на глувите деца има мал број на зборови, неправилна употреба на подмет и прирок, а променливите зборови (именки, глаголи и заменки) се без правилни граматички завршетоци. Кај нив доминира проста реченица, нема употреба на лични заменки, зборовите како да стојат статично еден на друг. Меѓутоа, евидентно е дека бројот на зборови и видови се зголемува со текот на возраста. Сите овие примери покажуваат со какви сè потешкотии се сретнуваат глувите деца во обид да ја оформат својата мисла. Кај нив мислата е логична, нормална, но ѝ недостасува говорен израз кој е условен од недостаток на слушна перцепција да го чуе зборот, да го запамети и да го употреби кога ќе му се укаже потреба да го искористи. Специфичноста во сфаќањето

⁴³Савић, Ј., 1999. *Методика аудиторног тренинга*. Београд: Дефектолошки факултет.

⁴⁴Јачова, З., Ковачева, О. и Каровска, А., 2008. Скопје: *Дефектолошка теорија и практика 1-2.41*

на значењето на зборовите е условен од речничкиот вокабулар, со што се објаснува ваквата структура на реченицата кај глувите деца.

Во граматичко-синтаксичката конструкција на реченицата на глувото дете **недостасува прирок-глагол**, како носител на дејството, а познато е дека глаголите се најконструктивна категорија на зборови, но за жал тоа дејство го заменуваат со предмет со кој се врши дејството, па затоа многу често имаме реченици без подмет. На тој начин отсуството на зборови кои означуваат дејство доведува до двочлена „именска реченица“, кое повеќе не е погрешна семантика, туку неправилно формирана реченица. Со тоа можеме да заклучиме дека, ограниченоста во речникот му оневозможува на глувото дете да оформи правилна граматичка реченица.

Друг проблем кој се јавува во реченицата на глувото дете се однесува на **додатокот на подмет и прирок**. Додатоците, за нив, претставуваат поголем проблем отколку именките и глаголите. Покрај сиромашноста на речникот и реченичкиот израз, како и презаситеноста од конкретност, глувото дете нема осет или потреба дека подметот или прирокот треба да ги дополни или објасни, па е задоволно со прост израз во неговата реченица. Можеби тоа е грешка во обработката на поими кога се објаснува она што е конкретно (многу-малку, црно-бело). Со оглед на тоа дека додатоците се повеќето прилози „кои поблиску го дообјаснуваат глаголот или именката“, глувото дете нема осет дека треба да употреби такви видови на зборови. Затоа прилозите ретко или воопшто не се појавуваат во говорот и пишувањето на глувите деца, и за нив претставуваат еден вид на апстракција, т.е. одредена тешкотија.

Трет проблем што се јавува во граматиката на глувите деца се **наставките** кои се јавуваат во променливи видови на зборови. Оттука се јавува **аграматизам** како типичен облик на говор на глувото дете. Поради тоа што имаат мало внимание при перцепција на гласовите често им „бегаат“ завршетоците на зборовите со кои се изразува граматичката форма.

Четврти граматички проблем во говорот на глувите ученици претставува **употребата на предлози** „зборови што го покажуваат односот на зборовите во реченицата“. Бидејќи тие се многу кратки зборови, кои глувото дете не ги забележува во својот говор, а ни во говорот на соговорникот, а и тоа дека тоа не го сфаќа значењето на тие односи што се прават со предлозите. Детето ги сфаќа елементите на зборовите, но не знае да ги употреби, бидејќи за него тие се несамостојни зборови, и не ги чувствува како нужни во својот говорен израз, туку ги употребува на основа на учење

на граматичко поддржување. Ако се присетиме на тоа дека најкратките зборови често се и најфреквентни во јазикот, тогаш на обработка на предлозите треба да му се обрати посебно внимание во говорно-јазичната рехабилитација на глувите и наглуви ученици.

Петти граматички проблем во јазикот на глувите ученици е употребата на *префикси и суфикси* во зборовите. Често пати тоа произлегува од недоволното внимание на предниот или задниот дел од зборот, често концентрирајќи се на основата, што ја прави реченицата нелогична и без смисла. Бидејќи тие додатоци често пати се неакцентирани и не се слушаат при изговорот, туку акцентот, т.е. нагласувањето паѓа на главниот дел од зборот, на основата или коренот на зборот.

На основа на сето изложено од граматичката и синтаксичка структура на говорот кај глувите ученици, можеме да кажеме дека аграматизмот кај глувите деца е условен од степенот на оштетување на слухот, од времето на настанување на оштетувањето, како и од нивната интелигенција. Во говорот на глувите деца може да се забележат помали или поголеми граматички грешки, како последица на специфичниот развој на говорот во услови на степенот на слушно оштетување на слухот, и колку тој степен на оштетување е поголем, толку и грешките во говорот ќе бидат поголеми.

Развојот на лексиката и граматиката, како и успехот во работата со изговорот со слушно оштетените деца, се многу битни за да може детето успешно да го чита говорот од уста и лице. Тренингот за визуелна перцепција на говорот започнува уште од првите денови со доаѓање на детето во училиште.⁴⁵

Како најдобра форма за стекнување на правописните правила и увежбување на основните граматички правила кај слушно оштетените деца е диктатот. Тоа е облик на писмено изразување кој може да има активен карактер доколку успееме со правилни методски постапки да ја задржиме мислата во свеста цело време, и во тоа исто време да се концентрира и да внимава на поединости од графички, правописен и граматички карактер.⁴⁶

⁴⁵ Јачова, З., 2006. *Визуелната перцепција на говорот кај лицата со оштетен слух*. Скопје: 85.

⁴⁶ Димич, Н., 1995. *Употреба диктата у школама за слушно оштетену децу*. Београд: *Београдска дефектолошка школа бр.2.37*

3.3 Писмено изразување на глувите деца

Пишаниот збор е важен извор на сфаќање и разбирање на говорот на глувите ученици. Пред сè тоа е пишана графема, фиксирана и како таква можеме подолго време да ја анализираме. Освен тоа глувото дете пишува така како што зборува, па неговиот пишан текст е најдобар тест за неговата артикулација. На тој начин пишаниот текст е крајно објективен, и лишен од секој субјективен елемент и дава точна слика за неговото изразување. Исто така, во пишаниот текст, со неговата анализа можеме да откриеме каде детето греша, кои грешки најмногу ги повторува и во што се гледа причината за тоа. Сето тоа ни дава насока како да го насочиме рахабилитацискиот и корекциски процес со глувото дете.

Летимичниот поглед на пишуваните состави од глувите деца ни овозможува да ги видиме длабоките отстапувања од нормалниот начин на писмено изразување и ни ја открива сета тежина од слухното општетување. Во пишувањето уште поочигледна ни станува сликата за тоа што значи недоволо јасна слухна перцепција на зборовите. Иако многу пати говорот на глувите при нивното орално изразување изгледа јасен, при писмена анализа ќе забележиме дека тој е многу лош, иако децата веќе ја совладале техниката за пишување.

Многу често се прават грешки во пишувањето кај гласовите и нивните парови по звучност и беззвучност. Процесот на пишување претпоставува совладана моторичка кинестезија на ученикот, т.е. познавање на движењата за пишување на буквите, но и знаење на самите зборови, односно претворање на фонемите во графеми. Пишувањето всушност бара точна анализа на зборот, т.е. пишување на секој глас во зборот.

Грешките во пишувањето на глувите деца се јавуваат како последица од функционално-динамичните промени на нервниот систем, но неправилно е да се сметаат за дисграфии. Но штом акустичката слика на зборот правилно функционира во свеста, веднаш почнува и адекватна примена во пишувањето и говорот.

Паралелно со пишувањето на зборовите се исправува и структурата на реченицата, па значајно се менува и синтаксата во реченицата. Често пати треба и систематски да се работи на писменото изразување на наглувите ученици, не во смисла да се подобри механички, туку да се исправи и подобри граматиката и синтаксата, со постојано објаснување на учениците зошто е тоа потребно.

Најчести грешки кои ги прават овие деца при пишувањето се: несогласување по род и број, аграматизам во различен степен, изразување само со прости реченици. Детето многу тешко ќе научи да пишува ако не знае да чита.⁴⁷

Првиот и основен проблем за повеќето деца со оштетен слух е што го имаат развиено мошне слабо говорниот јазик, вториот проблем е што тие не можат да го забележат напишаниот збор кој всушност претставува поинаков јазичен код. Значи, за глувите деца учењето на читањето претставува и учење на говорниот јазик, оттука истражувањата покажуваат дека тие по завршувањето на основното училиште го достигнуваат степенот на читање на возраст од 9 до 10 години кај деца кои слушаат (Conard, 1979; King & Quigley, 1985).⁴⁸

Проучувањето на говорниот и пишан јазик е надополнето последниве неколку години со интересирање за третиот начин на јазично изразување – гестовниот јазик. Интересирањето најмногу е насочено на гестот кој го користат глувите и наглувите лица.⁴⁹

3.4. Речник

Речникот е динамичен облик на говорно и јазично однесување на една личност. Тој е променлив и зависен од многу фактори како што се возраста, искуството, средината, интелектуалните способности, па дури понекогаш и контекстуалната средина во која се наоѓа зборот. Со тоа, речникот не е даден еднаш засекогаш и тој е променлив квантум на лексеми, бидејќи се развива, усовршува, надополнува, збогатува и се менува до крајот на животот. Примената на зборови во активниот говор е индикатор за општите способности на личноста која ги користи во секојдневниот живот.

Еден од најглавните сегменти во работата на говорно-јазичниот развој на децата со оштетен слух е работата врз формирање на речникот. За да се формира речникот потребно е најпрвин да се формираат поимите, со нивно правилно формирање се

⁴⁷ Съева, С., 2009. *Глухота в семејството*. Софија: p.82 > ebookbrowse.com/72-gluhota-v-semeystvoto-saeva-pdf-d45055941 < (accessed on 5 february 2012)

⁴⁸ Јачова, З., 2004. Специфичности во читањето и пишувањето кај децата со оштетен слух. Во *Годишен зборник, книга 57*. Скопје: Филозофски факултет "Св. Кирил и Методиј" Скопје. 595

⁴⁹ Кристал, Д., 1996. *Кембричка енциклопедија језика*, Београд: Нолит. 219

стекнува можноста, претставите кои постојат за објектот да станат деноминирани, т.е. јазичната содржина да се поврзе со јазичниот израз.⁵⁰

Оттука, главен проблем во развојот на говорот на глувите деца е активниот речник. Претставите кои постојат кај глувите деца немаат свое име, тие се изразуваат со гест, а училиштето настојува тој гестовен вид на изразување да го трансформира во вербален израз. Така многу рано се доаѓа до фактот дека училиштата за глуви деца се претвораат во училишта за учење на говор, што поодамна беше основна цел во воспитанието и образованието на глувите деца. Денес, оваа цел се трансформира во средство со чија помош се стекнува сознание, а целта на воспитание на глувите деца денес е идентична со целта на воспитание кај другите ученици „развој на сестрано развиена личност“. И во едниот и во другиот систем, прашањето на речникот е и останува доминантен проблем, бидејќи глувите деца не учат на ист начин, како што говорот го учат децата кои нормално слушаат. Во случај на апстиненција на слухот, кога недостасува акустичката компонента на средината која го стимулира учењето на говорот, глувите деца го учат говорот на еден посебен начин, кој влијае на обемот и квалитетот на неговиот речник.

Додека дојде на предучилишна рехабилитација, детето со оштетен слух, поседува многу мал број на зборови, па според тоа не ги користи сите видови на зборови. Неговиот говорен развој заостанува зад детето кое слуша. Меѓутоа и зборовите како различни видови не се јавуваат секогаш во исто време и кај децата кои слушаат. Пример е со видот на зборови – броеви, кои се јавуваат дури во третата година кај децата кои слушаат. Поради тоа, во работата се почнува од пасивниот и активниот детски речник, и детето се изразува со зборови на предмети и поими (именки, глаголи, придавки и прилози), итн. релативски и функционални зборови (предлози, сврзници, извици, честици, заменки). Броевите се јавуваат некаде на средина помеѓу зборовите на предмети и релативски зборови. Развивањето и изразувањето на поими во обем на развој на говорот, за боите, формите, големината, особините, поим за простор, време и број, е поврзано со работата во програмските содржини за логичко-математичките активности во предучилишните установи на децата кои слушаат и децата со оштетен слух.⁵¹

⁵⁰ Džokovic, S., 2000. *Individualni tretman kod dece ostecenog sluha*. Beograd: Univerzitet u Beogradu defektoloski fakultet.133

⁵¹ Вујасинович, З., 2000. Основна сазнања деца оштеченог слуха предшколског узраста у логичко-математичким активностима. Во *Београдска дефектолошка школа бр. 1*. Београд:31

Факт е дека наглувото дете осмислено заменува еден збор со друг. Колку е поголем вокабуларот на детето, толку бројот на замена на зборови е помал, и обратно, колку речникот е посиромашен, толку нивниот број е поголем. Неразвиениот, сиромашен речник на наглувите деца е директна последица на степенот на оштетување на слухот, па затоа неговиот речник е многу посиромашен во однос на речникот на неговите врсници кои слушаат. Детето кое рано го изгубило слухот е лишено од богатството на практична употребна вредност на поединечни зборови и самиот говор, и поради тоа не може само да го совлада говорот и фондот на зборови кој одговара на неговата возраст.⁵² Таа ограниченост, неразвиеност и неправилност на речничкиот фонд на наглувото дете директно е условена од неадекватна перцепција на гласовите, заради оштетувањето на слухот кое е во неможност нив да ги слушне.

Раното дијагностицирање и интервенцијата денес се признаени како неспорни права на глувите и наглуви деца и нивните семејства. Семејството на таквото дете треба да има пристап до сите информации за оштетувањето на слухот, можностите за комуникација и лингвистичкиот развој на глувото дете. Најдобри потенцијали за учење кај глувите деца е во раното детство, па дури и збогатувањето на речникот на детето со знаковниот јазик е од големо значење за развојот и збогатување на говорниот вокабулар. Стимулирањето на раната комуникација користејќи природен знаковен јазик во семејството и интеракцијата со глувата заедница е неопходна компонента од развојот на глувото дете.⁵³

3.5 Колку зборови треба да му се зададат на глувото дете во текот на една година

Големината на речникот, видовите на зборови, карактерот на речникот и фреквенцијата на зборови, зависи од тоа кои зборови глувите деца ги научиле од наставата, а не од нивните лични способности, социјалната средина и нивното интересирање.

Очигледно е огромното заостанување на глувото дете во споредба со детето кое

⁵² Савић, Љ., 1995. *Методика аудиторног тренинга*. Београд: Дефектолошки факултет. 167

⁵³ Прибаниќ, Љ. и Милковиќ, М. 2009. Придобивките од раното изложување на знаковниот јазик. Скопје: *Дефектолошка теорија и практика* 3-4.29

слуша, спрема бројот на зборови кои му се даваат во текот на една учебна година. Треба да се мисли на јазикот како средство за комуникација, а не само зборување.⁵⁴

Истражувањата во светот па и кај нас, даваат приближно еднакви норми за развој на говорот кај децата, бидејќи говорот се развива според еден модел кој е скоро ист кај сите деца, без разлика на јазикот што го учат. Децата во целиот свет учат да зборуваат на еден ист начин, но темпото на учење варира од вродената способност на детето и стимулацијата која ја добива од средината.

3.6 Кои видови на зборови треба да им се даваат на глувите деца

Истовремено со прашањето за збогатување на вокабуларот, значајно е и прашањето за тоа кои видови на зборови треба да му се дадат на глувото дете во текот на првите години од неговото образование. Статистички е утврдено дека сите зборови не се еднакво фреквентни во нашиот јазик, односно дека употребната вредност на поединечни видови на зборови е различна.

Од досегашната сурдолошка пракса познато е дека наставниците, најмногу ги учат децата на именки, бидејќи најчесто именуваат предмети. Во тоа многу често се претерува, па скоро целиот говор на глувите деца се сведува на именки една до друга. Речникот кај децата кои слушаат се развива и збогатува по строго одредени лингвистички критериуми: најпрво се појавуваат именките, па потоа глаголите како носители на дејството во реченицата, па потоа останатите видови на зборови, а притоа пропорцијата на поединечни видови на зборови останува постојано прогресивно симетрична, иако вкупниот фонд расте.

Ако како показател ги земеме фреквенциите на видовите на најчесто користени зборови според Џ. Костик, редоследот на видовите зборови е: именки, глаголи, придавки, предлози, заменки, сврзници, прилози, броеви и честици.

Затоа, на видовите на зборови што му се даваат на глувото дете, треба да му се посвети поголемо внимание, и не треба да се даваат онака како што ќе ни текне, или по принцип на артикулациска тежина, туку мора да се почитува лингвистичката законитост на јавување, како и фреквенцијата на употребната вредност на поединечни

⁵⁴ Newman, S., 2003. *Small step forward*. 3rd ed. London and New York: Jessica Kingsley Publisher. p. 103

видови на зборови. Исто така треба да се води сметка и за пропорцијата помеѓу поединечни видови на зборови.

Владеењето со одреден збор - поим, од страна на глувото дете, значи негова практична примена во активниот говор, т.е. негова употреба во секојдневниот живот, негово користење во точно одредена ситуација, леснотија при неговата употреба како и полна информација во поглед на јазична, социјална и психолошка развиеност во изразување на глувото дете. Оттука на речникот на глувите мора да се посвети значајно повеќе внимание отколку што тоа е правено порано, не само по квантум туку и во функционална вредност за секојдневните потреби во животот, во поглед на неговиот квантитет и квалитет, но исто така и по активното владеење со одреден фонд на зборови.

4 Говорно-јазичен дефицит кај децата со оштетен слух

4.1. Лексички дефицит кај глуви

Развојот на говорно-јазичните способности на наглувите деца подразбира обид за оспособување на детето за вербален начин на комуникација со околината. Системот на вербална комуникација е двосмерен и за да биде можеен, потребно е детето да го совлада рецептивниот и експресивниот говор, во услови на намалено аудитивно стимулирање. Процената на постигнатост на развојно ниво на овие способности во праксата е голем проблем, бидејќи не постојат стандардизирана батерија на тестови за популацијата на наглуви и глуви деца.⁵⁵

Оштетувањето на слухот неизбежно доведува до отежнување на усниот говор и пишаниот јазичен израз. Кај многу слушно оштетени деца говорниот јазик е многу ограничен и често неразбирлив, и затоа не е можно да се испита и анализира.

⁵⁵ Остојич, С. и Марич, Д., 2000. Карактеристике лексикона наглуве деца. Во *Београдска дефектолошка школа*. Београд:53

Спонтаниот пишан израз генерално се смета за еден од најдобрите индикатори за детското познавање на мајчиниот јазик. Пишаната форма на говор кај слушно оштетените деца секогаш била во служба на обука на усниот говор. Се пишувале само зборови што децата можеле правилно да ги изговараат, а запознавањето со пишаниот израз секогаш било потчинето на фонетскиот принцип. Погрешно е сфаќањето дека пишаниот збор за слушно оштетеното дете е подостапно отколку за неговите врстници кои слушаат. Зборот е апстрактен, не е претходно научен, туку со него првпат се сретнува во текстот. Зборот му служи да го развие говорот, што е спротивно од децата што слушаат и кои веќе имаат развиено говор и познаваат многу зборови. Но, и покрај тоа, пишаниот израз е многу полесен од усниот говор кај децата со оштетен слух. Пишаниот збор подобро се гледа, може да се расчлени, на него можеме да се задржиме подолго време, може да се повтори, да се вратиме на него за да се разбере неговата смисла, додека изговорот на усниот збор е краткотраен.

Постојат повеќе видови на проблеми:

1. Обично се користат дополнителни стимулации за да го испровоцираат пишаниот израз-слика, дел на слика, краток филм, давање наслов, молба да се напише приказна или писмо итн. Валидноста на овие техники многу често се непознати. Ако речникот, морфолошките структури, синтаксичките структури или други важни лингвистички карактеристики, не се појават во стимулираниот пишан примерок, тогаш немаме начин да дознаеме дали е тоа поврзано со неможноста на детето со оштетен слух да ги создаде таквите структури, или дека користените стимуланси не биле доволни.
2. Некои лингвистички карактеристики може да се појават и во пишан облик, но поради недоволниот број на овие појави, тоа не е доволно за студии и анализа.
3. Некои реченички конструкции што се појавуваат во пишан израз е тешко да се разберат, како и нивната улога во текстот.
4. Пишаниот израз кај глувите деца е често неразбирлив исто како и нивниот говорен јазик.

4.2. Пишан јазичен израз

На сегашниот степен на општествен равој, пишаниот говор сè повеќе станува значаен облик на комуникација. Контактот со луѓето, случувањата и идеите најчесто се одвиваат по писмен пат. Затоа учењето на децата со оштетен слух на правилно пишување е основа за нивно вклучување во процесот на комуникација со луѓето и услов за стекнување на знаење и развој на неговата личност. Пишаниот говор е средство за општ и говорен развој на овие деца, и тој го надополнува ограничениот устен говор. Погрешно би било сфаќањето дека писмениот збор за слушно оштетените деца е полесно достапен, отколку за нивните врсници кои слушаат. Тој е апстрактен, не е научен претходно, туку со него прв пат се сретнува во текст. Тој му служи да го развие говорот, што е спротивно во однос на неговите врсници кои слушаат и кои веќе имаат развиено говор и знаат многу зборови. Покрај тоа, пишаниот говор е полесен за лицата со оштетен слух отколку усниот. Пишаниот збор подобро се гледа, може да се расчлени, да му се посвети повеќе внимание, да се повтори, да се враќа на него сè додека не се разбере смислата на зборот, додека усниот говор е краткотраен. Во тоа е и предноста на пишаниот говор. Долг период во историјата, пишувањето било единствен метод за описменување на глувите лица. За пишувањето, како метод на описменување, пишувале многу учители на глуви лица, филозофи и хуманисти. Еден од нив бил и Џиролано Кардано кој уште во XVI век, прв теориски го втемелил, опишал и обработил методот на пишување истакнувајќи дека и глувите лица се способни да се образуваат, и тоа дека одредена појава или случка можат писмено да ја истакнат и соопштат. Пишува дека „глувите лица со читањето слушаат и зборуваат преку пишувањето”.⁵⁶ Се смета дека тој е и првиот методичар за настава за глуви, бидејќи ги одредил правилата за воспитно-образовна работа со глувите преку пишаниот метод.

Говорот, а со тоа и читањето и пишувањето има важна импресивна улога и е од големо значење во социјализацијата на човекот и стекнувања на знаења и проширување на погледите на светот и животот. Луговски уште во 1911 година го поделива пишувањето како метод на повеќе видови.

⁵⁶ Димић, Н., 1996. *Специфичности у писању слушнооштетене деце*. Београд: Дефектолошки факултет.12

Пишувањето е начин на изразување на мисли. Тид и Тид (Вилсон, 1972) го дефинираат пишувањето како мисла која се трансформира на хартија. Пишаниот говор е начин на маханичко изразување на лична експресија и енкодирање на мислите на поединецот низ пишување.

Вниманието посветено на учењето за пишување, како начин на комуникација во фазата на почетно читање, била поддржана од страна на многу истражувачи. Многу автори сметаат дека вниманието посветено на пишувањето во почетната фаза е од голема помош. Децата се охрабруваат да ги диктираат своите измислени приказни и преку тоа да увидат дека пишувањето, во суштина е бележење на нивните изговорени мисли упатени кон другите. Пишувањето може да ја зголеми вештината на комуникација.

Поврзувајќи го искуството со читање и пишување може есенцијално да се поддржи продуктивноста, критичкото мислење на повисоки нивоа и способноста на сфаќање. Организација на идеите низ наслови, поглавја, главни реченици и сл., може да се изучуваат низ функционално пишување.

Совладувањето на вештината на пишување за почеток е поголем проблем отколку совладување на читањето. Детето мора да го слушне изговорениот збор и да ја асоцира со правилна врска и однос со пишувањето. Сето тоа го сочинуваат збир на искуства – визуелни, акустички и моторни, кои треба цврсто да се вкоренат во свеста на детето (Перушко, 1964).⁵⁷

Добро е позната големата разлика која постои меѓу пишаниот јазичен израз кај глувите деца, и децата кои слушаат. Опширната анализа укажува дека просечната должина на реченицата кај глувите деца е многу пократка од децата кои слушаат. Глувите деца дури со 17 години ја достигнуваат просечната должина на 8-годишно дете кое слуша. Забележано е дека слушно оштетените деца поседуваат релативно ригиден стил, сиромашен вокабулар и тоа дека користат многу стереотипни повторувања во својот пишан израз.⁵⁸

⁵⁷ Димић, Н., 1996. *Специфичности у писању слушнооштечене деце*. Београд: Дефектолошки факултет.14

⁵⁸ Димић, Н., 2003. *Говорно-језички дефицити код глуве и наглуве деце*. Београд.52

Почетникот мора да воспостави врска меѓу изговорениот глас и напишаните букви. Неспособноста да се формираат такви асоцијации и нивно блокирање, се причина за многу тешкотии за усвојување на пишувањето.

Лурија (1979) истакнува дека пишаниот говор во себе не содржи гест, мимика, интонација или паузи кои се многу значајни во усниот говор. Пишаниот говор е средство на процесот на мислење кој во себе вклучува сознајни операции на јазичните категории и дозволува постојано враќање на она што е напишано.

Слушно оштетените деца многу повеќе употребуваат именки и глаголи, а многу малку прилози, придавки, помошни глаголи и сврзници.

Вештината за читањето и пишувањето кај децата кои слушаат се стекнува после усвојувањето на мајчиниот јазик и добро втемелениот внатрешен говор. Според некои автори тој внатрешен говор посредува во читањето преку „тивко” разбирање и повторување на симболите или зборовите и препознавање на секвенционалните контекстни знакови (Conardd,1979; Hanson i sor.,1991; Wood i sor., 1986; Jacova,1996). Проблемите во почетното читање и пишување се појавуваат и кај децата кои подоцна го изгубиле слухот. (Webster,1989).⁵⁹

4.3. Специфичности на лексиката

Денес, во современото општество, пишаниот збор се среќава во сите животни ситуации. Совладувајќи ја писменоста човекот си отвора пат кон стекнување на знаења и проширување на духовниот хоризонт, кон една широка можност, за комуникација со другите луѓе. Една од највисоките форми на комуникација е напишаната експресија.

За некоја личност да стане вешта во пишаната експресија мора да поседува искуства и способности во сите други области, која ги опфаќа јазикот-квалитетен говор, читање, пишување, употреба на мала и голема буква, интерпункција, употреба на зборови и граматика. Значењето на пишаниот јазичен израз е многу голем, посебно за оние кои се ограничени во примање на информации по пат на сетилото за слух.

⁵⁹ Јачова, З.,2004. Специфичности во читањето и пишувањето кај децата со оштетен слух. Во Годишен зборник, книга 57. Скопје: Филозофски факултет”Св.Кирил и Методиј”Скопје.595

Затоа, една од главните задачи на училиштата за овие деца е да овозможи совладување и усвојување на процесот за писмено изразување. Детето кое слуша прво го развива усниот говор, а дури подоцна во периодот на училишната обука систематски го развива и пишаниот говор. Детето што слуша оди на училиште со богато говорно искуство, додека детето со оштетен слух учи истовремено устен и пишан говор. Пишаниот јазичен израз е средство на општ и говорен развој на овие деца и го дополнува ограничувањето во нивниот устен говор.

Глувото дете не може вербално да ги искаже своите потреби, чувства и идеи и не може нив да ги разбере кај другите луѓе. Во услови на сопствена хипоакузија ќе го репродуцира говорот онака како што го слуша, а како резултат на тоа многу гласови ќе ги изговара погрешно, а зборовите ќе ги дисторзира до тешко препознавање.⁶⁰

Говорните нарушувања се однесуваат на неправилното изговарање, непотребното повторување или целосно испуштање на гласовите од зборот, додека јазичните нарушувања се одразуваат на неправилната употреба на фондот на зборовите, погрешна употреба на нивните значења, неправилности во придржувањето на граматичките и синтаксички правила, т.е. неправилно редување и спојување на зборовите во реченицата.⁶¹

4.4. Специфичности на речникот

Работата на формирање на поимите е важен дел во работата со глувите деца. Со правилно формирање на поимите, на глувото дете му се овозможува се овозможува сите претстави кои постојат за предметите кај него да бидат деноминирани т.е. детето да најде соодветен вербален израз, и така да ги ослободи своите мисли од гестовно означување на предметите и работите. Развојот на поимите е поврзан со развојот на речникот, затоа постојано треба да се работи кај овие деца. На децата треба да им се даваат нови поими, а веќе усвоените постојано да се прошируваат, вежбаат за да станат трајна своина на детето. Паралелно со формирањето на поимите треба да се работи и на формирање на реченицата, бидејќи зборовите не смеат статички да стојат еден до друг, во детската свест, туку мораат да бидат во функција еден на друг, меѓусебно

⁶⁰ Петров, Р. Ѓурчиновска, Л. и Станојковска-Трајковска, Н., 2008. *Заштита и рехабилитација на лицата со инвалидност*. Скопје: Филозофски факултет-Скопје, Институт за дефектологија. 31.

⁶¹ Огненовски, Т., 2002. *Култура на изразувањето*. Универзитет “Св. Климент Охридски” Педагошки факултет. Битола. 217

треба да бидат поврзани и еден со друг, да се условуваат и еден со друг да се надополнуваат (Савић, 1986). Со развојот на говорот поимите повеќе се збогатуваат, стануваат универзални и општо прифатени. Артикулацијата не се изведува на бесмислени содржини, туку на осмислени говорни целини. Детето го усвојува поимот кога сфаќа дека зборот е само знак за предмет, појава и случка, и дека опишувајќи го тој збор ги пренесува своите мисли и чувства. Изградбата на речникот тече по одредени законитости - сфаќање на зборовите, односно пасивен речник кој се однесува на разбирање на зборовите кои се неопходни за да се употребуваат.

Зборовите со кои детето се служи го сочинуваат активниот речник и тој ги опфаќа општиот и пасивниот речник.

Со секојдневно збогатување на речникот, поттикнување на соодветни говорни активности, се градат темелите на кои се заснова јазичната оспособеност на децата. Зборот кај детето означува емоционална состојба, потоа имитирање на најблиската околина, а на крај израз на перцепција со сетилата за вид, слух и допир. Ако поимите се нејасни не може да бидат јасни ни мислите, а ни употребата на зборови не може да биде правилна и адекватна. Поимите се јасни ако повеќе сетила учествуваат во перцепција, а за тоа да се изрази со зборови треба да се вежба, усовршува, развива и збогатува речникот. Покрај недостатокот од акустична компонента и средината која го стимулира учењето на говорот, децата со оштетен слух го учат говорот на еден посебен начин кој влијае и на квалитетот, и на квантитетот, на нивниот речник. Воочено е дека глувите ученици употребуваат многу мал број на зборови и мал просечен број на видови зборови од нивните врсници што слушаат, што укажува на тоа дека богатството на нивниот активен речник, не е на она ниво на кое би требало да биде.

Децата слушаат еден речник, во говорот користат друг, во пишувањето трет, а во читањето се сретнуваат со четврти речник. Факт е дека детето почнува да слуша пред да почне да зборува, чита или пишува. Речникот што го слуша станува многу поголем. (Димић, 1996).

Речникот на читање го надминува речникот на пишување и говорот. Речникот на говорот и пишуваниот речник го рефлектира детското разбирање на зборовите кои ги научиле низ слушањето и читањето. Големината на речникот е бројот на зборови со кои детето се служи и активно ги користи. Во првите години збогатувањето на речникот тече многу споро, потоа многу брзо. Се смета дека во првата година детето има два збора, потоа, на петнаесет месеци околу деветнаесет, и на дваесет и еден месец

има околу сто и осумнаесет зборови. Во втората година има околу двесте седумдесет и два, за да на две и пол години речникот достигне фонд од четиристотини четириесет и шест зборови. Во четвртата година поседува илјада петстотини и четириесет зборови, а во петтата година, две илјади зборови. (Савић, 1986)

Граматиката и правописот, поради својата природа, традиционално претставуваат најголем проблем за учениците како во редовните така и во училиштата за деца со оштетен слух. Тоа пред сè се случува поради недоволно развиениот говор како последица од недостаток на слухот кај глувите и наглуви деца, а правилно развиениот устен говор со правилна употреба на зборови и граматички правила, претставува основа за успешно писмено изразување.

Усното и писменото изразување се две страни на ист процес кои се разликуваат по форма и влијаат на развојот на логичкото мислење на личноста. Тие меѓусебно се условуваат и со тоа меѓу нив постои силна врска. Од една страна на развој на пишаниот говор влијаат првенствено развој на речникот и логичко-последичниот начин на мислење, а од друга страна говорот добива на квалитет доколку се развива правилно пишување и поврзување на реченицата во смисловна целина. (Димић, 1996).

5. Релевантни истражувања

Истражувачите посветиле многу малку внимание за испитување на јазикот на слушно оштетените деца. Во споредба со децата кои слушаат, каде во центарот на интересирање е говорниот јазик, ова е вистински контраст. Кај многу слушно оштетени деца говорниот јазик е многу ограничен и често неразбирлив, па затоа и многу често не може да се испитува и анализира. Читањето и пишувањето станаа заедничка основа на образовните програми за слушно оштетени деца и означуваат каков е прогресот на децата и квалитетот на програмата. Но, секако дека сè уште сме далеку за да можеме да кажеме дека образовните програми го користат читањето и пишувањето како главни индикатори за развој на примарниот јазик и неговиот прогрес кај слушно оштетените

деца. Спонтаниот пишан говор генерално се смета за еден од најдобрите индикатори за детското познавање на мајчиниот јазик.⁶²

Постојат голем број на проблеми кои се поврзани со продукција на пишаниот говор:

- Вообичаено се користат дополнителни стимулации за да го испровоцираат пишаниот говорот (слики, кратки филмови, составување на приказни, писма и сл.) Валидноста и објективноста на овие техники многу често се непознати. Ако одреден речник, морфолошки структури, синтаксички или други важни лингвистички карактеристики не се појават во стимулираните пишани примероци, тогаш немаме можност да дознаеме дали слушно оштетеното дете не може да ги создаде овие барани структури, или пак од друга страна можеби овие стимулации не се доволни како такви;
- Некои лингвистички карактеристики можат да се појават во пишан облик, но поради недоволен број на овие појави тие не се доволни за да се прават студии или нивни анализи;
- Понекои реченички конструкции се јавуваат во пишан облик, но тешко се разбираат, како и нивната улога во самата реченица и текстот
- Пишаниот говор на слушно оштетените деца е често неразбирлив како и неговиот говорен јазик.⁶³

Постојат бројни истражувања во кои предмет на анализа е пишаниот говор кај децата со оштетен слух, меѓутоа ќе наведеме дел од нив.

Истражувањата за читањето и пишувањето кај децата со оштетен слух подразбираат проучување на проблематиката за усвојување на јазикот на тие деца.

Димиќ, Н. (2004) во едно од многуте истражувања кои ги има направено со учениците со оштетен слух го испитува проблемот со пишаниот говор преку опис на слики (слики во низа), кај ученици со оштетен слух од V до VIII одд. Анализирајќи го напишаниот текст под секоја слика, укажува на тоа дека оштетувањето на слухот има делумно влијание при описот на

⁶² Димић, Н., 1996. *Специфичности у писању слушнооштечене деце*. Београд: Дефектолошки факултет.30

⁶³ Димић, Н., 1996. *Специфичности у писању слушнооштечене деце*. Београд: Дефектолошки факултет..31

сликите, со оглед на тоа дека ученикот со лесно оштетување на слухот покажал најдобри резултати, а учениците со практична глувост покажале подобри резултати од децата со многу тешко и тешко слушно оштетување.⁶⁴

Истиот автор, многу порано, има направено слично истражување користејќи ги, „сликите во низа" (1996) со 120 ученици од III до VIII одделение од училишта за деца со оштетен слух и ученици од редовно училиште како контролна група. Целта на истражувањето била да се испита проблемот на пишување, преку проценување на нивото на изразување при опис на слики, и проценување на фондот на употребени зборови. Констатирано е дека не постои статистички значајна разлика во однос на возраста и начинот на изразување (ниво на зборови, проста, проширена и сложена реченица), но во однос на употребениот фонд на зборови при опис на слика постојат статистички значајни разлики. Кај децата со оштетен слух најмногу се среќава изразување на ниво на зборови и на ниво на проширена реченица, додека кај контролната група изразувањето е на ниво на проширена и сложена реченица.

За да го процени фондот на зборови и кои видови на зборови ги употребуваат слушно оштетените деца при опис на слики, Димиќ во две основни училишта за глуви ученици има тестирано 57 деца (IV-VIII одд.). Резултатите од истражувањето покажуваат дека: најголем фонд на зборови има постигнато IV одд. (196 збора), па следуваат VII одд. (128), VI одд. (111), V одд. (95) и VIII одд. (72). Од видовите на зборови најмногу се употребени именките, па глаголите, заменки, придавки, прилози, предлози и сврзници.

Истражување поврзано со процена на пишаниот говор кај слушно оштетени ученици имаат направено и Јачова и Каровска. Кај средношколската популација на 36 ученици со оштетен слух имаат испитувано кои видови на зборови најчесто ги употребуваат децата при самостојно опишување на слика. Од резултатите кои се добиени од истражувањето се гледа дека најчесто употребувани се именките (38.7%) и глаголите (23,7%), потоа следуваат сврзници (12.7%), предлози (6,9%), прилози (6,6%), членови (3%), броеви (1,3%), придавки (0.06%) и заменки (0,01%).⁶⁵

Едно истражување кое го имаат направено група автори Хајес Х., Гирс АЕ., Трајмен Р., Муг ЈС. (2009) е за збогатувањето на рецептивниот речник кај 65 глуви деца на кои до 5 год. им се вградува кохлеарен имплант.⁶⁶ Резултатите што ги добиле укажуваат на тоа дека децата

⁶⁴ Димиќ, Н., 2004. *Проблеми у језичком изразу код глуве и наглуве деце*. Београд: Друштво дефектолога Србије и Црне Горе.⁶⁶

⁶⁵ Jachova, Z. and Karovska, A., 2009. Specifics in the vocabulary of the students with hearing impairments. In *Defektologija*. Tuzla: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet. 123.

⁶⁶ Hayes, H. Geers, AE. Treiman, R. Moog, JS., 2009. Receptive vocabulary development in deaf children with cochlear implants: achievement in an intensive auditory-oral educational setting. In: *Department of Psychology*,

со кохлеарен имплант имаат пониско ниво на развиеност на речникот од нивните врсници кои немаат никакви проблеми со слухот, иако и двете групи се школуваат во иста средина. Друг заклучок од добиените резултати е фактот дека возраста на која децата го добиваат кохлеарниот имплант има голема улога во развојот на речникот, т.е. колку е помала возраста, толку е побогат речникот.

Многу студии од слободен избор покажале ниско ниво на способност на децата со оштетен слух во пишаното изразување, споредени со децата кои слушаат, како и големо заостанување на слушно оштетените деца во стандардниот пишан јазик.⁶⁷ (Heider and Heider, 1940; Ivimey and Lachterman, 1980; Power and Wilgus, 1983). Дури по втората година почнува експанзија во активниот детски речник. Смит смета дека дури на 12 месеци детето има само 2 збора, на 18 месеци околу 22 збора, а на 21 месец дури 118 зборови. На две години активниот речник е зголемен веќе на 270-300 зборови, а на 4 год. стигнува до 1500 зборови.⁶⁸

Описната анализа на Хајдер и Хајдер (1940) укажува дека просечната должина на реченицата кај глувите ученици е доста кратка, за разлика од децата кои слушаат. Децата дури на седумнаесет години го имаат тоа ниво на должина што веќе на осум години го поседуваат деца без оштетување на слухот. Истите резултати ги потврдуваат и Симонс (1962), и Мајклбаст (1964).

Истражување во кое се испитува активниот речник кај децата со оштетен слух направила Димиќ. Опфатени биле 40 деца од II и III одд. кои имале за задача да напишат слободен состав на тема „Пролет“.

Резултатите покажуваат дека кај слушно оштетените деца има сиромашност во речникот во однос на нивните врсници кои слушаат, лексичкиот дефицит е очигледен, посебно при употреба на заменки, предлози, сврзници и извици.

Студија за испитување на развојот на рецептивниот речник кај 23 деца (6-14 год.) кои имаат вградено кохлеарен имплант до 6 год. возраст, тестирани со Peabody Picture Vocabulary Test,⁶⁹ покажува дека јазичното искуство е во тесна врска со развојот

Washington University in St. Louis, <<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/19125035>> (accessed on 15 may 2011)

⁶⁷ Димић, Н., 2003. *Говорно-језички дефицити код глуве и наглуве деца*. Београд :52-55

⁶⁸ Džoković, S., 2004., *Individualni tretman kod dece ostecenog sluha*. Beograd: Defektoloski fakultet. str.135.

⁶⁹ Fagan, M. and Pisoni, D., 2009. Hearing Experience and Receptive Vocabulary Development in Deaf Children With Cochlear Implants. In: *Department of Communication Science and Disorders. Indiana University*, <<http://jdsde.oxfordjournals.org/content/15/2/149.abstract>> (accessed on 15 may 2011)

на речникот, бидејќи резултатите што се добиени укажуваат на тоа дека, кај децата на кои им било вградено имплант на помала возраст, побрзо го развивале и збогатувале речникот.

Истражување поврзано со формирање на реченици со основни глаголски времиња кај 39 глуви деца од VII до VIII одд, покажа дека глумите ученици имаат голем број на проблеми со продукција на основните глаголски времиња и пројавиле многу грешки на испитуваниот тест. Истражувањето е направено од страна на Димич и Петковиќ.⁷⁰

Истражување за испитувањето на проблемот на затворени и отворени класи на зборови во обем на усвојување на релативниот активен речник е направено на популација од 160 ученици (I-IV одд). Испитуван е фондот на употребени зборови, и употребата на отворени и затворени класи на зборови. Дадени се следниве заклучоци: воочена е изразена сиромашност во речникот на глумите деца, во однос на нивните вршници кои слушаат; има дефицит на лексичкиот фонд кога станува збор за отворената класа на зборови од типот на прилози и броеви; воочена е голема употреба на именки и глаголи, што не одговара на нивната реална фреквенција на употреба во говорот, и учениците од II и III одд. покажуваат одреден застој во писмениот израз во споредба со учениците од I одд. (во употреба на именки, глаголи и придавки), додека учениците од IV одд. покажуваат напредок во квантитетот и квалитетот на употребениот лексикон.⁷¹

Истиот автор го истражува проблемот на отворените класи на зборови во обем на усвојување на релативниот активен речник кај 40 ученици со оштетен слух, и повторно се добиени слични резултати во однос на речникот кај глумите деца, како и кај претходното истражување.⁷²

Друго истражување од оваа област има направено и Прибаниќ во 1998 година. Како најфреквентни зборови кои ги употребувале децата со оштетен слух во нејзиното истражување се јавиле именките, и тоа оние именки кои го опишуваат внатрешниот интериор, делови на телото и облека, добиени се лоши резултати кај зборовите кои ја опишуваат надворешноста. Таа истакнува дека именките се доминантни и најчесто се

⁷⁰ Димич, Н. и Петковиќ, Ј., 2000. Функција основних глаголских времена у реченици глуве и наглуве деце. Во *Београдска дефектолошка школа бр. 1*. Београд:стр. 29

⁷¹ Dimih, N., 2002. Klase reci i leksički deficit kod gluve i nagluve dece. Vo: *Istraživanja u defektologiji*, Beograd: Defektološki fakultet Univerzitet u Beogradu. 131.

⁷² Dimih, N. i Kasic. Z. 2000. Leksikon gluve i nagluve dece i otvorena klasa reci. Beogradska defektoloska skola. Beograd:63

пропратени со глаголи и придавки, а и за тоа дека со хронолошката возраст на децата се зголемува и активниот и пасивниот речник.⁷³

Слично истражување за испитување на лексичкиот развој кај глуви деца е направено во Хрватска, и тоа со глуви, наглуви и деца со имплант, меѓутоа на средношколска возраст. Испитани се 48 ученици, од 15 до 21 год., од кои 25 глуви, 6 наглуви и 17 имплантирани. Седумнаесет од нив се интегрирани во редовни училишта, а 31 посетуваат училишта за глуви деца. Испитани се со *Peabody Picture Vocabulary Test*. Резултатите покажале дека има воочливо доцнење на тестот за речникот кај слушно оштетените деца во споредба со нивните врсници, и тоа дека слушно оштетените деца кои биле интегрирани во редовни училишта постигнале подобри резултати од нивните врсници во училиштата за глуви.⁷⁴

Истражување за сличен проблем со оваа популација на ученици има направено и Милошевиќ, S. (2006) во Србија. Примерокот бил составен од 190 ученици со оштетен слух од специјалните училишта во Србија, а контролната група ја сочинуваат 114 ученици без оштетување на слухот.

Резултатите укажуваат на тоа дека глумите и наглумите деца имаат дефицит во изразувањето на секундарните реченички конституенти-атрибутите. Овие испитаници најчесто користат само еден збор, потоа ја користат синтагмата, а зависната клауза е ретко во употреба.⁷⁵

Најсистематичното истражување кое доведува до нови погледи во однос на постигнувањата на глумите ученици во читањето и пишувањето е истражувањето на Geers&Moog (1989), преку кое се одредува степенот и предикаторите на читањето и пишувањето. Резултатите од ова истражување укажуваат дека значајни фактори кои се поврзани со читањето и пишувањето се: просечната невербална интелигенција, добрата употреба на остатоците на слухот, раната рехабилитација и едукација, оралната едукација, раната употреба на слушниот апарат, високиот социо-економски статус на семејството.⁷⁶

Во училиштето за глуви деца во Софија се тестирани 65 глуви деца од прво до петто одделение за да се испитаат граматичките категории. Врз основа на превземеното

⁷³ Pribanikj, Lj., 1998. Development of the language in hearing impaired children (Ph dissertation). Zagreb: Faculty of Special Education and rehabilitation. p.137.

⁷⁴ Radić, I. Bradarić, S. and Parago, E., 2008. Leksičko znanje mladezi ostecenog sluha. In: *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*. Vol.44, br.1, pp.93-103

⁷⁵ Milošević, S., 2006. The frequency of use of attributive exponents in the language of completely and partially deaf children. In: *Journal of special education and rehabilitation*, Number 3-4. Skopje: Filozofski fakultet – Institut za defektologija. p.77

⁷⁶ Јачова, З., 2004. Специфичности во читањето и пишувањето кај децата со оштетен слух. Во Годишен зборник, книга 57. Скопје: Филозофски факултет "Св.Кирил и Методиј" Скопје: 596

истражување децата покажаа целосен недостаток на знаења за испитуваните граматички категории. Истовремено, по спроведување на образовниот експеримент, беше забележан одреден потенцијал за нивно усвојување во присуство на адекватна стимулација.⁷⁷

Истражување за испитување на лексиконот кај наглуви деца со помош на тестот за опис на слика по авторот С. Васиќ, го изработиле Остојич и Мариќ. Тие со помош на опис на слики го испитувале вербалниот исказ на наглувите ученици и дошле до заклучоци кои наведуваат на тоа дека постојат големи разлики во структурата на лексиконот во однос на нормален говорно-јазичен развој. Наглувите деца ги опишувале сликите до најмалите делови со што бројот на употребени именки огромно растел, а кога станува збор за групата на зборови-извици тие биле многу често користени како резултат на тоа што наглувите деца тешко можеле да се дистанцираат од конкретните случувања на сликите и ги опишувале како лично доживување.⁷⁸

Истражување за тоа кои типови на синтагми ги користат глумите и наглуви ученици во јазичната продукција имаат направено Кашиќ, З. и Милошевиќ, С. (2010) и тоа со 235 ученици од V до VII одд. (85 глуми, 72 наглуви и 78 ученици без оштетен слух). До резултатите кои се добиени со споредба на пишаната продукција на споменатите ученици, е дојдено со квалитативна и квантитативна анализа на податоци. Резултатите покажале дека најголема разлика во процесот на формирање на искази меѓу глумите и наглуви ученици, и контролните испитаници се јавува во продукција на синтагмата како експонент на функционалните реченични елементи. Разликата се јавува како во број така и во типот на синтагмите. Глумите најчесто продуцираат двочлена именска синтагма. Анализата на варијанса покажала дека постои статистички значајна разлика меѓу испитаници од различна возраст во однос на именската синтагма, непостоење на статистички значајна разлика во однос на возраста и употребата на прилошка, глаголска и партитативна синтагма.⁷⁹

Истражување за специфичностите на пишувањето кај слушно оштетените деца и тоа „Состав по слики“, направено во ЗРДОС „Кочо Рацин“ во Битола, ги даде следниве резултати кои укажуваат дека децата со оштетен слух имаат значајни проблеми во квалитетот и

⁷⁷ Балканска, Н. , 2003. Усвојување на говорот-предуслов за целосна интеграција на глумите деца. Во *Конференција 10 години студии по дефектологија во Македонија*. Охрид: 95

⁷⁸ Остојич, С. и Мариќ, Д., 2000. Карактеристике лексикона наглуви деца. Во *Београдска дефектолошка школа*. Београд. 61

⁷⁹ Kašić, Z. i Milošević, S., 2010. Sintagma i formiranje iskaza kod gluvih i nagluvih. Vo: T. Kovačević i V. Vučinić, *Smetnje i poremećaji: fenomenologija, prevencija i tretman*. I del, 2010. Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, 213.

квантитетот на пишаниот говор, односно промени во синтаксичките и морфолошките карактеристики на говорот.⁸⁰

Истражување за пишаниот говорен израз имаат направено и Ковачевиќ, Т. и Исаковиќ, Љ. (2010) на ученици со оштетен слух од VII и VIII одделение, кои по обработената басна „Заспаната убавица“ требало со помош на слики да ја прераскажат басната и тоа најпрвин со гестовен говор, а потоа со пишан говор. Од добиените резултати се дошло до заклучок дека децата многу повеќе употребуваат реченици во гестовното прераскажување на басната со помош на слики, отколку при пишувањето. Пишаниот израз им е многу сиромашен, аграматичен и тежок за анализа. Воочена е неможност на децата правилно да ги изнесат своите мисли и чувства. Неправилна граматика во однос на род, број и падежи, како и неправилна употреба на личните заменки се главни карактеристики во нивниот пишан израз. Исто така, заклучено е и тоа дека сликите имаат значајна улога при раскажувањето и дека визуелната перцепција на глувите и наглувите деца е детална, со добро воочување на физиономијата, движењата и положбата на телата и боите.⁸¹

Во истражувањето на Ковачевиќ, В., кое е спроведено за испитување на лексичко-семантичкиот развој на деца со оштетен слух од предучилишна возраст се добиле резултати кои потврдуваат дека децата со оштетен слух од претшколска возраст значајно заостануваат во нивото на лексичко-семантичкиот развој, во однос на своите врстници кои слушаат, но усвојувањето на елементите од јазичната структура се одвива по слична законитост како и кај децата кои слушаат.⁸²

Во едно поинакво истражување направено за богатството на речникот кај глувите ученици од Бугарија (Zamfirov и Saeva, 2005) по однос на употреба на гестовниот речник од областа на физиката, астрономијата, хемиски, биолошки и географски поими, споредени со други единаесет гестовни речници, даде генерални заклучоци кои можеме да ги напоменеме и овде и кои се однесуваат на тоа дека кога станува збор за богатство на речникот кај децата со оштетен слух при дадени научни подрачја, тој е многу сиромашен во споредба со децата без оштетување на слухот. Тие имаат изнесено дека тоа се должи пред сè заради сиромашноста на

⁸⁰ Милевска, М., 2010. Специфичности во пишувањето кај децата со оштетен слух. Битола: Во *Зборник на резимеа, 60 години воспитание, образование, рехабилитација и вработување на лицата со инвалидност во Република Македонија*. 140

⁸¹ Kovačević, T. i Isaković, Lj., 2010. Razumevanje bajke na osnovu upotrebe znakovnog jezika i verbalne i pisane produkcije. Vo: T.Kovačević i V.Vučinić, I del. 2010 *Smetnje i poremećaji: fenomenologija, prevencija i tretman*. Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, 279.

⁸² Kovačević, V., 2000. *Oštećenje sluha i leksičko-semantički razvoj*. Beograd: Zaduzbina Andrejević. 97

гестовните речници кои се прават за овие лица и кои не содржат доволно поими со кои слушно оштетените би го зголемиле својот фонд на зборови од стручните области.⁸³

Едно поинакво истражување во врска со лингвистичките проблеми кај 60 деца од основно училиште, со оштетен слух имаат направено Кашиќ и Беатовиќ. Од истражувањето се покажало дека глувите и наглуви деца имаат значајни проблеми при употреба на сите видови деиктички лексеми, а посебно при употреба на лексеми кои припаѓаат на временски и дискурсни деикси.⁸⁴

Славниќ, С. (2011) има направено поново истражувања за говорно-јазичниот развој кај деца со кохлеарен имплант кои се опфатени со дефектолошки третман во споредба со деца кои слушаат од иста возраст. Децата се испитани во однос на развојот на артикулацијата и развојот на структурата на реченицата.⁸⁵

Простата реченица се јавува во втората година од рехабилитацијата, независната во третата, а зависната во четвртата година од третманот. Максималното созревање на јазичниот потсистем кај децата што слушаат се постигнува во период од 2 до 4 година од животот, додека кај децата со кохлеарен имплант тоа ниво го постигнуваат дури по 4-5 год. од рехабилитациониот третман. Резултатите укажуваат на значајни разлики во артикулацијата и структурата на реченицата на децата со оштетен слух, иако децата со кохлеарен имплант го следат нормалниот тек на јазичен развој, што укажува на тоа дека јазичниот развој на децата со кохлеарен имплант е во усогласеност со должината на рехабилитацијата на слушањето и говорот.

⁸³ Zamfirov, M. and Saeva, S., 2005. Dictionary in Physics and Astronomy for hearing impaired students with eleven foreign sign language dictionaries and tracing back the etymology of loan-words and roots which coincide with signs. In Res.Communicat. of U.S.B. branch Dobrich, vol.7 (2005) Web-based version. www.signlanguage-bg.com/bg/publication/bg/22.pdf. (accessed on 5 february 2012).

⁸⁴ Кашиќ, З. и Беатовиќ, С., 2000. Деикси и проблем употребе деиктичких лексеми код глуве и наглуви деца. *Београдска дефектолошка школа*. Београд: 17

⁸⁵ Славниќ, С., 2011. Значај кохлеарног импланта у развоју говора и језика код деца оштећеног слуха. Во: *II Научно-практична конференција Слушам и говорим*, Ниш: Школа са домом ученика Бубањ, 73.

II Методологија на истражување

1. Предмет на истражување

Предмет на ова истражување е да ги утврдиме проблемите во пишаниот говор (ниво на изразување, фондот на зборови и видови на зборови) кај учениците со оштетен слух на возраст од III до VIII одделение.

2. Цели на истражувањето

1. Да направиме компаративна анализа меѓу *нивото на изразување* при опис на слика кај учениците со оштетен слух и учениците од редовната популација.
2. Да направиме компаративна анализа меѓу употребениот *фонд на зборови* при опис на слика кај учениците од експерименталната и контролна група.
3. Да направиме компаративна анализа меѓу употребените *видови на зборови* кај учениците при опис на слика од експерименталната и контролната група.

3. Задачи на истражувањето

- 1) Да ја утврдиме разликата меѓу *нивото на изразување, фондот на зборови и видовите на зборови* при опис на слика и *училишната возраст* кај учениците со оштетен слух.
- 2) Да ја утврдиме разликата меѓу *нивото на изразување, фондот на зборови и видовите на зборови* при опис на слика и *полот* кај учениците со оштетен слух.

- 3) Да ја утврдиме разликата меѓу *нивото на изразување, фондот на зборови и видовите на зборови* при опис на слика и *интелектуалниот статус* кај учениците со оштетен слух.
- 4) Да ја утврдиме разликата меѓу *нивото на изразување, фондот на зборови и видовите на зборови* при опис на слика и *успехот по македонски јазик* кај учениците со оштетен слух.
- 5) Да ја утврдиме разликата меѓу *нивото на изразување, фондот на зборови и видовите на зборови* при опис на слика и *степенот на слушно оштетување* кај учениците со оштетен слух.

4. Хипотези

Хо - Претпоставуваме дека во јазичниот израз ќе има отстапување меѓу учениците со оштетен слух и учениците без оштетување на слухот, во однос на:

1. нивото на изразување,
2. фондот на зборови и
3. видовите на зборови.

Х1. Претпоставуваме дека **училишната возраст** влијае врз **нивото на изразување, фондот и видовите на зборови** при опис на слика кај слушно оштетените деца.

Х2. Претпоставуваме дека **полот** влијае врз **нивото на изразување, фондот и видовите на зборови** при опис на слика кај слушно оштетените деца.

Х3. Претпоставуваме дека **интелектуалниот статус** влијае врз **нивото на изразување, фондот и видовите на зборови** при опис на слика кај слушно оштетените деца.

X4. Претпоставуваме дека успехот по македонски јазик влијае врз нивото на изразување, фондот и видовите на зборови при опис на слика кај слушно оштетените деца.

X5. Претпоставуваме дека степенот на слушна оштетеност влијае врз нивото на изразување, фондот и видовите на зборови при опис на слика кај слушно оштетените деца.

X6. Претпоставуваме дека испитаниците со оштетен слух постигнуваат послаби резултати во однос на нивото на изразување од децата кои немаат оштетување на слухот.

X7. Претпоставуваме дека испитаниците со оштетен слух постигнуваат послаби резултати во однос на фондот на зборови од децата кои немаат оштетување на слухот.

X8. Претпоставуваме дека испитаниците со оштетен слух постигнуваат послаби резултати во однос на видовите зборови од децата кои немаат оштетување на слухот.

5. Варијабли

Во оваа истражување се поставуваат независни и зависни варијабли.

Независни варијабли се:

- училишната возраст
- полот кај испитаниците

- интелектуалниот статус
- успехот по македонски јазик
- степенот на слушно оштетување

Зависни варијабли се:

- нивото на изразување при опис на слика
- употребениот фонд на зборови
- употребените видови на зборови

6. Истражувачки техники и инструменти

Во текот на оваа истражување го користевме *дескриптивниот метод*. Од техники и инструменти за собирање на податоци го користиме описот на тест-слика „Слики во низа“ која се состои од 4 слики во низа од С.Владисављевиќ, „Снешко Белчо и Сонцето”.⁸⁶

Слики во низа или стрип-слики, се добар поттик за испитување на говорно-јазичните способности на сите возрасти. Тоа му овозможува на детето да забележува, да ги поврзува сликите и да направи сам свој тек на приказната која може да делува како самостојно спонтано излагање.⁸⁷

Стрип-сликата не се заснова на претходен вербален модел како што е случај кај прераскажувањето. Говорот што се добива со помош на стрип-слика е пооргинален од прераскажувањето, бидејќи бара самостојна јазична формулација, т.е.самостоен склоп на реченица или исказ. На основа на нив се согледуваат адекватноста на речникот, граматиката и синтаксата, спонтаната употреба и квалитетот на гласови, флуентност на говорот, и освен тоа можност за логичко поврзување на сликите и нивно толкување.

⁸⁶ Kostih, G. Vladislavljevih, S. Popovih, M., 1983. *Testovi za ispitivanje govora i jezika*. Beograd: Zavod za udzbenike i nastavna sredstava.p.215

⁸⁷ Димић, Н., 2004. *Проблеми у језичком изразу код глуве и наглуве деца*. Београд : Друштво дефектолога Србије и Црне Горе. 163.

Стрип-сликите може успешно да се користат за испитување на деца од 3 год., сите видови на пациенти со говорни и слушни проблеми, школски деца и младинци, како и возрасни афазични лица. Покрај усното соопштување, кај описменетите може да се побара и писмено излагање.

Стрип-сликата треба да содржи од 3 до 4 слики, меѓусебно поврзани со редослед на случувања. Сликите треба да се јасни и привлечни за децата, и треба да се поврзани со нивното животно искуство. Најдобро е за сите возрасти да се употребува иста стрип слика, бидејќи само така можат да се споредуваат јазичните можности на младите и старите лица, како и јазичните можности на полесно и потешко хендикепираните лица.

Испитувањето е индивидуално. Сликите во низа треба да се стават пред испитаникот. Треба да му се остави доволно време за да ги разгледа, а потоа да се побара од него да ги раскаже. Кога го испитуваме усниот говор најдобро е раскажувањето да се сними на магнетофон, но во нашиот случај децата своето раскажување го запишаа на лист-хартија, и тоа за секоја слика посебно објаснување.

Со помош на сликите во низа може да добиеме важни податоци за речникот, граматиката, синтаксата, содржината и логичкото кажување и флуентност или нефлуентност на говорот. Бидејќи во прашање е испитување на група деца или пациенти како и компаративна анализа на различни групи или возрасти, прво ќе дадеме квантитативна, а потоа и квалитативна анализа на податоците.

Анализирајќи го пишаниот текст кај учениците добивме многу податоци кои ни се од корист за нашето истражување. Го испитавме **нивото на изразување** (ниво на зборови, ниво на прости реченици, ниво на проширени и ниво на сложени реченици); употребениот **фонд на зборови** (вкупно и поединечно за секоја слика) и **видовите на зборови** (именки, заменки, придавки, глаголи, броеви, прилози, предлози, сврзници и честици).

Ја анализираме документацијата која ни беше достапна, како во ЗРДОС „Кочо Рацин“, така и во редовното ОУ „Коле Канински“ од Битола, и тоа:

- Училиштен дневник, за да ги добиеме податоците за возраста, полот и успехот по македонски јазик (крајната оценка од второто полугодие)

- Извештаите од психологот, за да добиеме информација за интелектуалниот статус и
- Аудиограмите од аудиометристот за да добиеме информација за степенот на слушно оштетување

7. Опис и анализа на примерокот

Примерокот на ова истражување опфаќа 60 ученици, од кои 30 се со оштетување на слухот од Заводот за рехабилитација на деца со оштетен слух „Кочо Рацин“ од Битола, како експериментална група, и 30 ученици од редовното училиште (без слушно оштетување) ОУ „Коле Канински“ од Битола, како контролна група. Опфатени беа учениците кои веќе се оспособени за самостојно пишување од III, IV, V, VI, VII и VIII одделение, кои ги поделивме во три групи и тоа I група (III-IV), II група (V-VI) и III група (VII-VIII). Нив ги изедначивме според училишната возраст, пол (машки и женски), интелектуален статус (просечни и потпросечни ученици) и успехот што го имаат постигнато по македонски јазик на крајот од второто полугодие: (оценка 5 и 4) во групата на добри ученици, и (оценка 3 и 2) во групата на слаби ученици.

Истражувањето го изведовме на крајот од месец септември од учебната 2011/2012 год. во ЗРДОС „Кочо Рацин“ од Битола и ОУ „Коле Канински“ од Битола.

Табела бр. 1 – Структура на примерок според независни варијабли

Групи	Одд	Пол			Слушно оштетување		Интелектуален статус			Оценка по македонски јазик			
		машки	женски	Вкупно	глуви	наглуви	просеч.	пот.	прос.	Добри (5 и 4)	Слаби (3 и 2)		
Група 1	III	/	4	11	3	1	2		2	3	1		
	IV	4	3		4	3	2		5	2	5		
Група 2	V	4	1	10	3	2	2		3	2	3		
	VI	3	2		3	2	4		1	3	2		
Група 3	VII	2	4	9	3	3	5		1	4	2		
	VIII	1	2		2	1	2		1	1	2		
Вк.		14	16	30	18	12	17		13	15	15		

Графикон бр.1 Структура на примерокот според полот



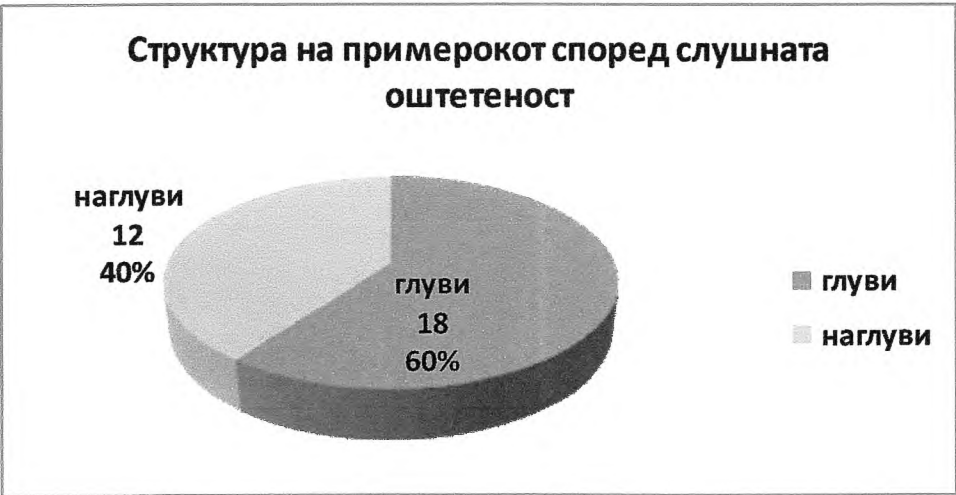
Во примерокот на нашево истражување беа вклучени 16 (53%) испитаници од женскиот пол и 14 (47%) испитаници од машкиот пол, како од контролната така и од експерименталната група.

Графикон бр. 2 Структурата на примерокот според училишната возраст



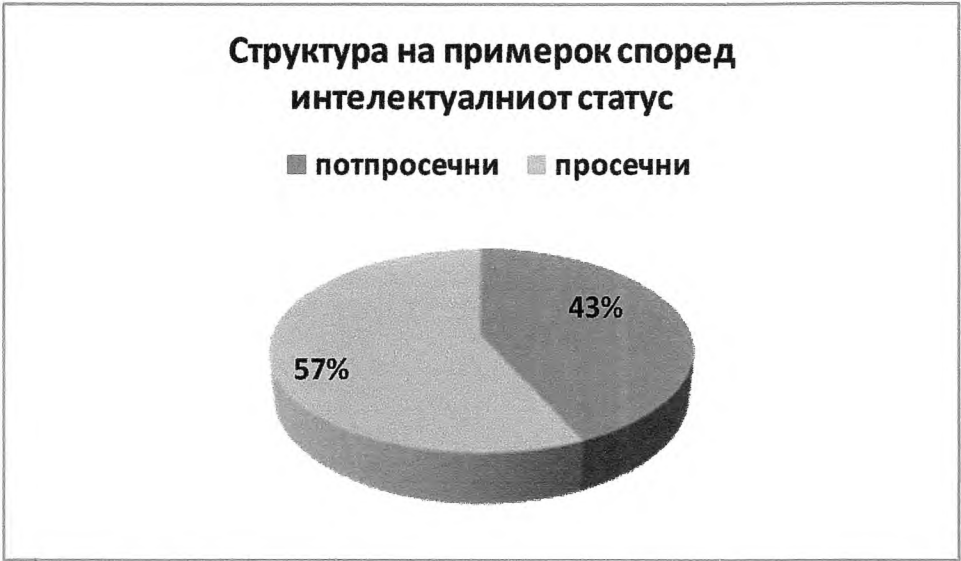
Во однос на училишната возраст децата со оштетен слух ги поделивме во три групи и тоа: прва група (III-IV одд.) 11 ученици или 37%, втора група (V-VI) 10 ученици или 33%, и трета група (VII-VIII) 9 ученици или 30%. Истата возрасна структура е застапена и во контролната група кај децата без оштетување на слухот.

Графикон бр. 3. Структурата на примерокот според степенот на слушна оштетеност



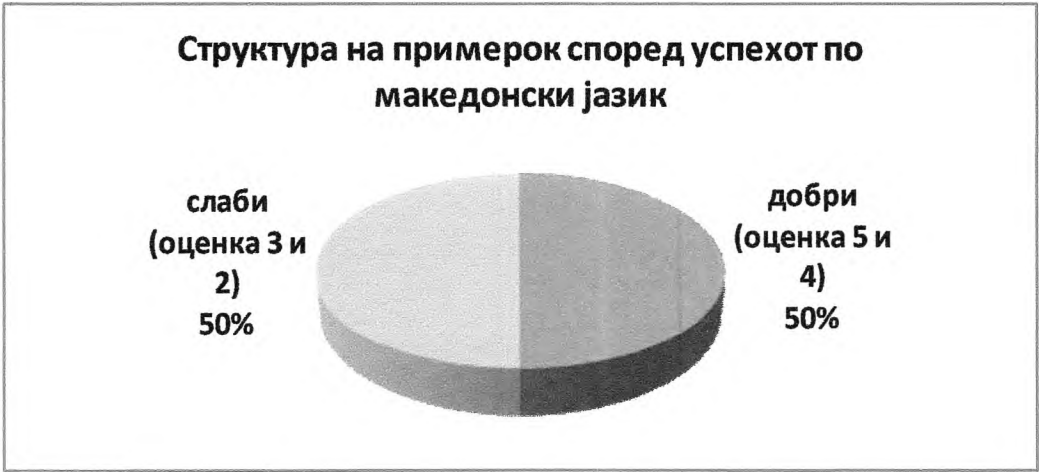
Според степенот на слушна оштетеност кај експерименталната група, учениците ги поделивме на 12 наглуви деца (40%) и 18 глуви деца (60%).

Графикон бр. 4. Структура на примерокот според интелектуалниот статус



Според тоа како е распределен примерокот по однос на интелектуалниот статус имаме две групи: 17 (57%) ученици се со просечни интелектуални способности и 13 или (43%) се со потпросечни интелектуални способности. Истата поделба ја имаме и кај контролната група на примерок.

Графикон бр. 5 Структурата на примерокот според успехот по македонски јазик



Според тоа како е распореден примерокот по однос на прашањето за успехот што го постигнуваат по македонски јазик, учениците ги поделивме во две групи: во групата на добри влегуваа оние со оценка од одличен 5 и многу добар 4, а додека во групата на слаби оние ученици кои по македонски јазик имаат добар 3 и доволен 2. Во оваа распределба имаме еднаква застапеност на двете групи, и тоа по 15 ученици (50%) и во групата на добри и во групата на слаби деца. И кај контролната група, т.е. кај децата без оштетеување на слухот имаме целосна еднаква застапеност.

8. Организација и текот на истражувањето

Испитувањето го направивме групно во секое одделение посебно. Секој ученик доби лист-хартија со 4 слики во низа, на кој за секоја слика поединечно напишаа по една реченица.

Сликите во низа ги ставиме пред испитаникот и му оставиме доволно време да ги разгледа, а потоа побаравме тоа што го гледа на сликите да го напишат под нив. За секоја слика треба да напишат одредена реченица и со тоа да ја поврзат приказната. Најпрвин баравме секој испитаник да го потпише дадениот лист со име и презиме и кое одделение посетува. Му потенциравме дека ова тестирање не влегува во глобалната оценка по македонски јазик. Условите во кои го извршивме тестирањето на учениците соодветствуваа на секојдневните училишни часови. Во текот на истражувањето водевме грижа за сите останати фактори, како субјективни така и објективни, кои можеа да влијаат на процесот на пишување. Испитувањето се изврши во текот на денот за да биде добро осветлението.

9. Статистичка обработка на податоците

Бидејќи е во прашање испитување на група на деца како и компаративна анализа на различни групи (експериментална и контролна), прво направивме квантитативна, а потоа и квалитативна анализа. Видовме колкав е минимумот, максимумот и просекот на употребени зборови (**фондот на зборови**) кај двете групи поединечно; каква е структурата на реченицата - ниво на изразување (**ниво на зборови**, ниво на прости реченици, проширени и ниво на сложени реченици) и кои **видови на зборови** (именки, заменки, придавки, глаголи, броеви, прилози, предлози, сврзници и честици) ќе се употребат при описот на сликите, (во фреквенција и просек).

Резултатите од истражувањето се изнесени и прикажани на текстуален, табеларен и графички начин. Податоците беа складирани и обработени во SPSS for windows 19 верзија. Од инференцијална статистика се искористи Пирсоновиот Хи – квадрат и Т-тест на мали независни примероци, при што за статистички значајна разлика беше земено нивото на значајност $p < 0.05$.

III. Резултати од истражувањето

Процената на пишаниот говор, во нашето истражување, ја направивме со помош на опишување на стрип-слики во низа. Децата имаа за задача самостојно писмено да ги опишат сликите што ги гледаат пред себе. За реализација на поставените цели и задачи, и за проверка на хипотезите, го направивме следното:

1. Го утврдивме вкупниот **фонд на зборови** употребен и кај децата со оштетен слух како експериментална група, и кај децата од контролната група т.е. без оштетеување на слухот, како за секоја слика поединечно така и вкупно за сите 4 слики.
2. Утврдивме кое е **нивото на писмено изразување** на децата со оштетен слух (ниво на зборови, проста реченица, проширена или сложена реченица), и тоа утврдивме и за децата без оштетеување на слухот, како за секоја слика поединечно така и за вкупно сите 4 слики.
3. Утврдивме кои **видови на зборови** (именки, заменки, придавки, глаголи, броеви, прилози, предлози, сврзници и честици) најмногу ги користат учениците од двете групи, при самостојно писмено опишување на сликите, како за секоја слика поединечно така и за сите 4 слики.
4. Го утврдивме *фондот на зборови, нивото на изразување и видовите на зборови* во однос на **полот** кај експерименталната група.
5. Го утврдивме *фондот на зборови, нивото на изразување и видовите на зборови* во однос на **училишната возраст**, кај децата со оштетен слух.
6. Го утврдивме *фондот на зборови, нивото на изразување и видовите на зборови* во однос на **интелектуалниот статус**, кај децата со оштетен слух.
7. Го утврдивме *фондот на зборови, нивото на изразување и видовите на зборови* во однос на **успехот по македонски јазик**, кај децата со оштетен слух.

8. Го утврдивме *фондот на зборови*, *нивото на изразување* и *видовите на зборови* во однос на **степенот на слушна оштетеност** кај експерименталната група.
9. Направивме компаративна анализа за *фондот на зборови*, кај децата со оштетен слух и кај децата без оштетеување на слухот.
10. Направивме компаративна анализа за *нивото на изразување* кај децата со оштетен слух и кај децата без оштетеување на слухот.
11. Направивме компаративна анализа за *видовите на зборови* кај децата со оштетен слух и кај децата без оштетеување на слухот.

I. Резултати од испитување на фондот на зборови кај двете групи

Табела бр.2 Фондот на зборови според полот кај децата со оштетен слух

пол	Слика 1		Слика 2		Слика 3		Слика 4		Вкупно		X ²	df	p
Ж	52	19.8%	63	23.9%	71	26.9%	77	29.4%	263	56%			
М	48	23.3%	48	23.3%	53	25.7%	57	27.7%	206	44%			
Вк.	100	21,3%	111	23,6%	124	26,5%	134	28,6%	469		1.167	3	0.832

$P > 0.832$

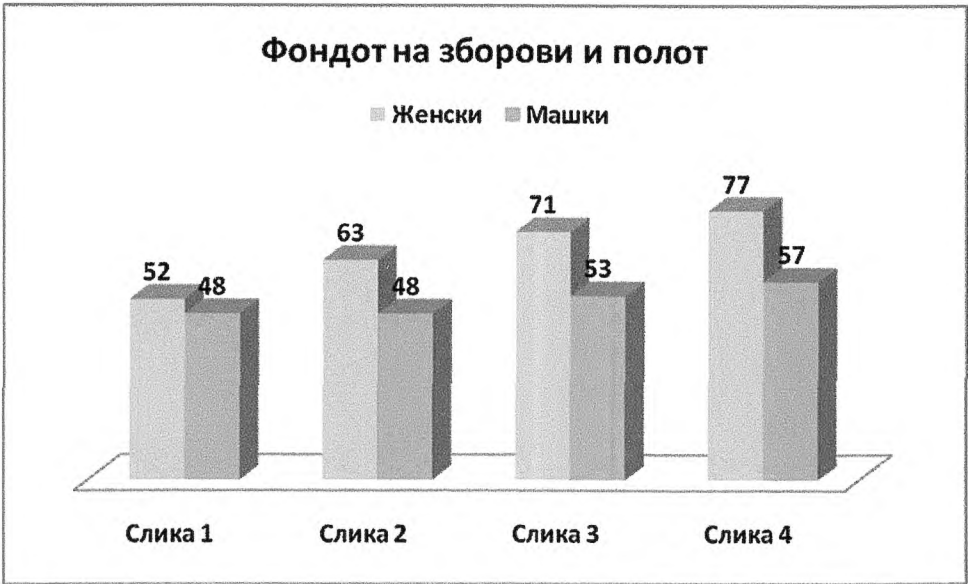
Од табела бр. 5 може да се види фондот на зборови кои го употребуваат учениците со оштетен слух, според полот, како за секоја слика поединечно, така и за вкупно сите 4 слики. На првата слика учениците од женски пол употребиле 52 збора или 19.8%, додека учениците од машки пол имаат 48 употребени зборови или 23,3%. За втората слика фондот на зборови изнесува 63 или 23,9% зборови употребени од

страна на женските, а 48 или 23,3% фонд на зборови од машките деца. Третата слика припадничките на женскиот пол ја опишале со 71 или 26.9% зборови, додека припадниците од машкиот пол употребиле 53 или 25,7% зборови. Кај последната слика односот на фондот на зборови на женски наспроти машки е 77 или 29,4% спрема 57 или 27,7%. Кога ќе го погледнеме вкупниот резултат на фондот на зборови за сите 4 слики ќе видиме дека тој однос изнесува 263 (56%) употребени зборови кај женскиот пол и 206 (44%) кај машкиот пол. Минимален број на зборови 48, се јавуваат кај првата и втората слика кај припадниците од машкиот пол, додека максимален фонд на зборови имаме кај четвртата слика кај женскиот пол и тоа 77 зборови.

Со оглед на вредноста на Хи-квадратот кој изнесува 1,167; а $p=0,832$ на ниво на значајност од 0,05 не постои статистички значајна разлика меѓу употребениот фонд на зборови и полот кај припадниците на експерименталната група.

Резултатите од табелата се презентирани на следниот графикон.

Графикон број 6. Фондот на зборови според полот кај експерименталната група



Табела бр.3 Фонд на зборови според училишната возраст на децата кај експерименталната група

Училиш. возраст	Слика 1	Слика 2	Слика 3	Слика 4	Вкупно	χ^2	df	p
Група 1	19	27	18	25	89	5,316	6	0,506
(III-IV)	21,3%	30,3%	20,2%	28,2%	18,9%			
Група 2	30	37	44	50	161			
(V-VI)	18,6%	22,9%	27,3%	31,2	34,3			
Група 3	51	47	62	59	219			
(VII-VIII)	23,2	21,4	28,3	27,1	46,8			
вкупно	100	111	124	134	469			

$P>0.506$

Од табела бр. 3 се гледа употребениот фонд на зборови според училишната возраст кај децата од експерименталната група и нивниот процентен износ за сите слики поединечно, како и за вкупниот фонд на зборови за сите четири слики.

Во првата група на деца кои се од трето и четврто одделение за првата слика употребени се 19 (21,3%) зборови, за втората слика 27 (30,3%) зборови, за третата 18 (20,2%) зборови за четвртата слика 25 (28,2%) зборови. Вкупно за сите четири слики се употребени 89 зборови.

За втората група од петто и шесто одделение за првата слика се употребени 30 зборови (18,6%), за втората слика 37 или (22,9%) зборови, за третата слика има 44 (27,3%) зборови, а за четвртата слика 50 зборови (31,2%). Вкупниот фонд на зборови за втората група е 161.

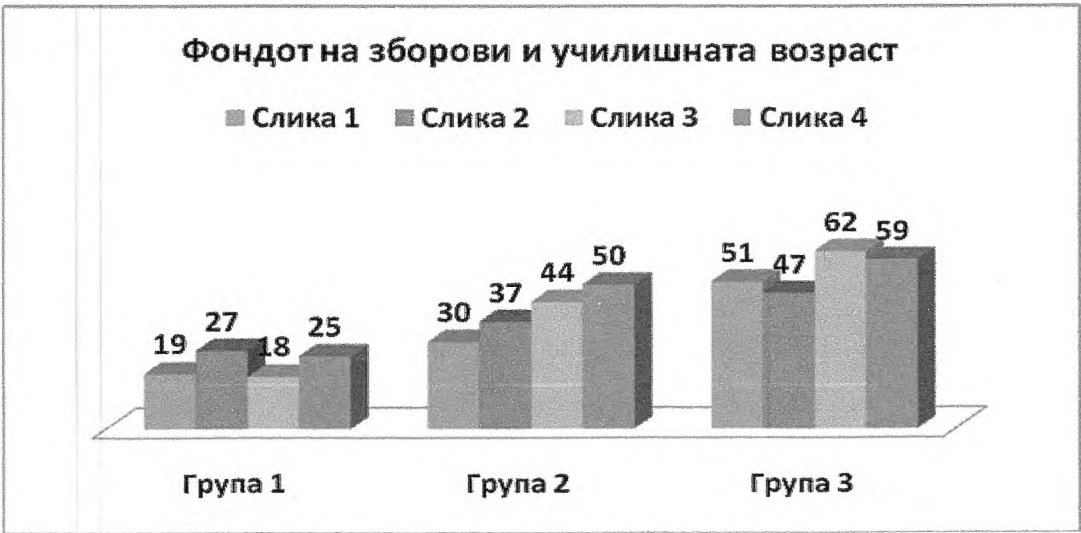
За третата група кои припаѓаат на седмо и осмо одделение се употребени вкупно 219 зборови за сите четири слики. За првата слика имаат употребено 51 (23,2) збор, за

втората слика 47 (21.4%) зборови, за третата слика се употребени 62 (28,3%) зборови , а за четвртата слика 59 или 27,1%.

Минимумот на употребени зборови се појавува кај третата слика од најмалата група и тоа 18 зборови, а максимумот е 62 збора за истата слика но кај најголемата возрасна група.

Со оглед на вредноста на Хи-квадратот кој изнесува 5,316; а $p=0,506$ на ниво на значајност од 0,05 не постои статистички значајна разлика меѓу употребениот фонд на зборови и училишната возраст кај припадниците на експерименталната група.

На следниот графикон бр.7се прикажани резултатите од табела бр.3



Табела бр. 4 – Фондот на зборови според интелектуалниот статус кај
експерименталната група

Интелек статус	Слика 1		Слика 2		Слика 3		Слика 4		Вкупно		X ²	df	p
Просеч. Учениц.	64	22.2%	70	24.3%	78	27%	76	26.5%	288	61.4%			
Потпро. Учениц.	36	19.9%	41	22.6%	46	25.4%	58	32.1%	181	38.6%			
вкупно	100	21,3%	111	23,6%	124	26,5%	134	28,6%	469				

P>0.62

Од табелата број 4 се гледа употребениот фонд на зборови при опис на слика, за секоја слика поединечно во однос на интелектуалниот статус на децата со општетен слух. Во групата на просечни ученици за сликата број еден се употребени 64 (22,2%) зборови, за слика број два се употребени 70 или (24.3%) зборови, за третата слика имаме 78 зборови или 27%, а за последната четврта слика имаме 76 (26.5%) употребени зборови. За сите четири слики од групата на просечни ученици има 288 или 61,4% употребени зборови. Кај групата на просечни ученици за првата слика имаат употребено 36 или 19.9% зборови, за втората слика имаат употребено 41 (22.6%) зборови, за третата слика имаат употребено 46 или 25.4% зборови, а за четвртата имаат искористено 58 или 32.1% фонд на зборови. За сите четири слики имаат фонд на зборови 181 или 38,6 %. Максималниот фонд се јавува кај групата на просечни и тоа 78 зборови, а минималниот број кај групата на потпросечни со фонд од 36 зборови.

Со оглед на вредноста на Хи-квадратот кој изнесува 2,13; а p=0,620 на ниво на значајност од 0,05 не постои статистички значајна разлика меѓу употребениот фонд на зборови и интелектуалниот статус (интелигенцијата) кај припадниците на експерименталната група.

Графикон број 8. Фондот на зборови спрема интелектуалниот статус кај експерименталната група



Табела бр. 5 Фондот на зборови според успехот по македонски јазик кај децата со оштетен слух

ценка по к.јазик	Слика 1		Слика 2		Слика 3		Слика 4		Вкупно		X²	df	p
обри ценка и 4)	46	19.4%	60	25.3%	67	28.2%	64	27.1%	237	50.5%	2.379	3	0.495
лаби ценка и 2)	54	23.2%	51	21.9%	57	24.6%	70	30.3%	232	49.5%			
УКУПНО	100	21,3%	111	23,6%	124	26,5%	134	28,6%	469				

P>0.495

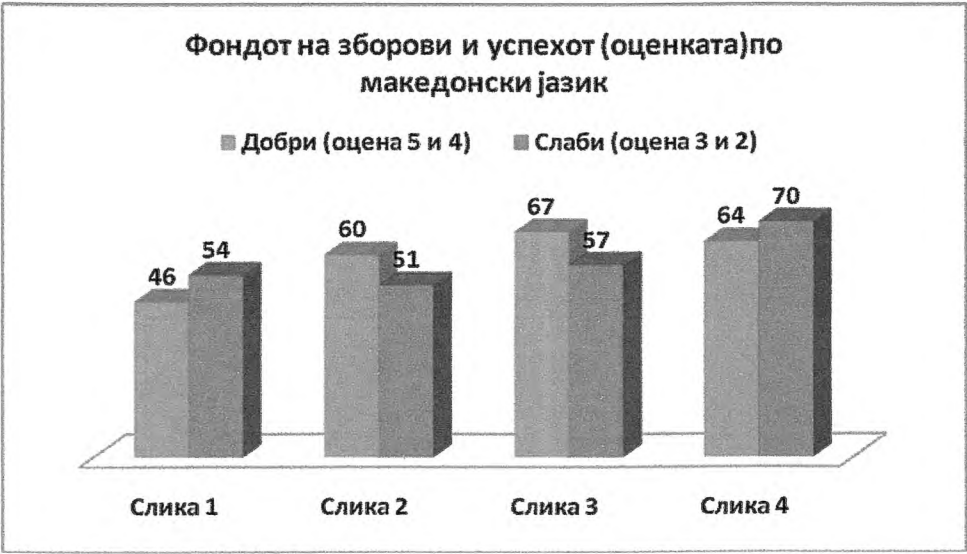
Од табела број 5 се гледа употребениот фонд на зборови според успехот што го постигнале децата по македонски јазик, за секоја слика поединечно и вкупно за сите

четири слики. Во групата на добри ученици за првата слика се употребени 46 зборови (19.4%), за втората 60 или (25.3%) зборови, за третата се употребени 67 (28,2%) зборови, а за четвртата слика добрите ученици со оштетен слух употребиле 64 или (27.1%) зборови. Севкупно за сите слики од оваа група на ученици се употребени 237 зборови.

Во групата на слаби ученици за првата слика се употребени 54 (23.2%) зборови, за втората 51 (21.9%) зборови, за третата 57 или (24.6%), а за четвртата слика се употребени 70 или 30.3% зборови. Вкупно за сите четири слики се употребени 232 зборови. Минимален фонд на зборови се јавува кај групата на добри ученици за првата слика кој изнесува 46 зборови, а максимумот е во групата на слаби ученици и тоа за четвртата слика и изнесува 70 зборови.

Со оглед на вредноста на Хи-квадратот кој изнесува 2,379; а $p=0,495$ на ниво на значајност од 0,05 не постои статистички значајна разлика меѓу употребениот фонд на зборови и успехот што го постигнуваат по македонски јазик припадниците на експерименталната група.

Графикон бр. 9 Фондот на зборови спрема успехот по македонски јазик кај децата со оштетен слух



Табела бр.6 Фондот на зборови спрема ниво на слушното оштетување кај децата од експерименталната група.

Слуш. Оштет.	Слика 1		Слика 2		Слика 3		Слика 4		Вкупно		X²	df	p
Глуви	56	20.4%	67	24.4%	75	27.5%	76	29.5%	274	58.4%	0,785	3	0,851
Наглу	44	22.6%	44	22.6%	49	25.1%	58	29.7%	195	41.6%			
Вкуп.	100	21,3%	111	23,6%	124	26,5%	134	28,6%	469				

P>0.851

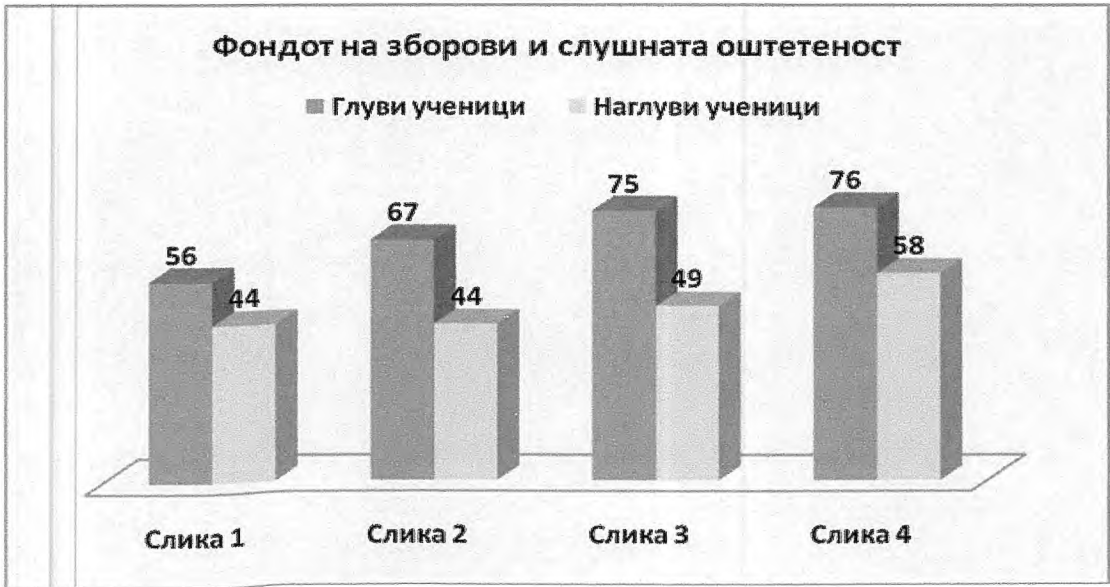
Од табела број 6 се гледа употребениот фонд на зборови според степенот на слушна оштетеност кај децата со оштетен слух. Во групата на глуви ученици за сликата 1 се употребени 56 (20,4%) зборови, за втората слика 67 или 24,4%, за слика број 3 се употребени 75 или 27,5% зборови, а за четврата слика фондот е 76 или 29.5% зборови. Вкупниот збир на фондот на зборови од сите слики е 274.

Во групата на наглуви фондот за сите слики е 195. За првата и втората слика се употребени 44 (22.6%) зборови, за третата слика 49 или 25.1% зборови, а за четвртата слика има 58 или 29,7% зборови.

Минимумот на употребениот фонд е 44 кој е во групата на наглуви и се сретнува за втората и третата слика, а максимумот е 76 зборови за четвртата слика кај групата на глуви ученици.

Со оглед на вредноста на Хи-квадратот кој изнесува 0,785; а p=0,851 на ниво на значајност од 0,05 не постои статистички значајна разлика меѓу употребениот фонд на зборови и степенот на слушна оштетеност кај припадниците на експерименталната група.

Графикон бр.10 фондот на зборови и степенот на слушна оштетеност



Табела бр. 7- Ниво на изразување и полот кај децата со оштетен слух

пол	Слика 1				Слика 2				Слика 3				Слика 4				вкупно			
Ниво на израз.	зборови	проста	Прошир.	сложена	зборови	проста	Прошир.	сложена	зборови	проста	Прошир.	сложена	зборови	проста	Прошир.	сложена	зборови	проста	Прошир.	сложена
Жен-ски	5	4	5	1	3	4	8	1	2	5	5	3	3	1	7	4	13	14	25	9
%	38,6	28,5	20	11,1	23	28,5	32	11,1	15,4	35,7	20	33,3	23	7,3	28	44,5	61,9	46,6	46,3	75
Маш-ки	1	5	7	1	2	4	7	1	3	3	8	0	2	4	7	1	8	16	29	3
%	12,5	31,2	24,1	33,3	25	25	24,1	33,3	37,6	18,7	27,5	0	25	25	24,3	33,3	38,1	53,4	53,7	25
Вк.	6	9	12	2	5	8	15	2	5	8	13	3	5	5	14	2	21	30	54	12
%	28.6	30	22.4	16.6	23.8	26.7	27.7	16.6	23.8	26.7	24	25.2	23.8	16.6	25.9	41.6	100	100	100	100

На табела бр. 7 се прикажани резултатите на нивото на изразување при писмено изразување кај децата со општетен слух во однос на полот. Кај припадничките од женски пол за првата слика употребиле 5 реченици кои ги изразиле на ниво на зборови или 38,6%, 4 прости реченици (28,5%), 5 проширени реченици или 20% и една сложена реченица или 11.1%. За втората слика се употребени 3 реченици на ниво на зборови или 23%, 4 прости реченици или 28,5%, 8 проширени реченици (32%) и 1 сложена реченица (11.1%). Кај третата слика се употребени 2 реченици на ниво на зборови (15,4%), 5 прости реченици или 35,7%, 5 проширени реченици или 20%, 3 сложени реченици 33.3%. За четвртата слика се употребени 3 реченици на ниво на зборови (23%), 1 проста реченица 7,3%, 7 проширени или 28% и 4 сложени реченици или 44.5%. Вкупно за сите четири слики се употребени 13 реченици на ниво на зборови, 14 прости реченици, 25 проширени реченици и 9 сложени.

Од групата на машки за сите четири слики се употребени 8 реченици на ниво на зборови, 16 прости реченици, 29 проширени и 3 сложени реченици. За првата слика имаме употребено 1 реченица на ниво на зборови (12,5%), 5 прости реченици (31,2%), 7 проширени реченици (24,1%) и 1 сложена реченица (33,3%). За втората слика се употребени 2 реченици на ниво на зборови (25%), 4 прости реченици или 25%, 7 проширени (24,1%) и 1 сложена реченица или 33,3%. За третата слика се употребени 3 реченици изразени на ниво на зборови 37,6%, 3 прости реченици или 37,6%, 8 проширени реченици или 27,5% и ниту една сложена. За последната слика имаме употребено 2 (25%) реченици на ниво на зборови, 4 прости реченици (25%), 7 проширени реченици 24,3% и 1 сложена реченица 33,3%.

Кај оваа група на испитаници имаме појава на максимален број случаи за опис на слика број 2 и тоа 8 проширени реченици и од женски пол; и 8 случаи на проширени реченици за опис на слика број 3, но од машки пол. Во групата на машки се појавува и минимумот на појавени случаи за опис на слика број 3, каде немаме ниту една појава на опис со сложена реченица.

Табела бр.8 Вкупниот износ на ниво на изразување и полот, и добиените вредности за Хи-квадратот

Пол	Зборови.	Прос.ре.	Прош.ре.	Слож.ре.	X ²	df	p
женски	13	14	25	9	4.38	3	0.22
Машки	8	16	29	3			
вкупно	21	30	54	12			

$P>0.22$

Со оглед на вредноста на Хи-квадратот кој изнесува 4,38; а $p=0,22$ на ниво на значајност од 0,05 не постои статистички значајна разлика меѓу нивото на изразување и полот кај припадниците на експерименталната група.

Резултатите се прикажани на следниот графикон бр.11



Табела бр. 9 Ниво на изразување и училишна возраст кај децата со оштетен слух

Возраст	Слика 1				Слика 2				Слика 3				Слика 4				вкупно			
Ниво на изразување	зборови	проста	Прошир.	сложена	зборови	проста	Прошир.	сложена	зборови	проста	Прошир.	сложена	зборови	проста	Прошир.	сложена	зборови	проста	Прошир.	сложена
Група 1	3	6	2	0	3	4	4	0	4	4	2	0	3	2	5	0	13	16	11	0
III- IV	23%	37,5	15,4	0	23	25	30,8	0	31	25	15,4	0	23	12,5	38,4	0	61,9	53,3	21,1	0
Група 2	3	2	5	0	2	2	5	1	1	3	6	0	2	2	4	2	8	9	20	3
V-VI	37,5	22,2	25	0	25	22,2	25	33,3	12,5	33,4	30	0	25	22,2	20	66,7	38,1	30	38,4	25
Група 3	0	1	5	2	0	2	6	1	0	1	5	3	0	1	5	3	0	5	21	9
VII-VIII	0%	20	23,8	22,2	0	40	28,6	11,2	0	20	23,8	33,3	0	20	23,8	33,3	0	16,8	40,5	75
Вкупно	6	9	12	2	5	8	15	2	5	8	13	3	5	5	14	5	21	30	52	12

Во оваа група учениците се поделени во три подгрупи врз основа на училишната возраст, и тоа прва група во која се ученици од III до IV одделение, во втора група ученици од V до VI одделение и третата група ученици од VII до VIII одделение.

Во првата група по возраст за слика број 1 имаме 3 случаи кои се изразиле на ниво на зборови (23%), 6 со проста реченица или 37,5%, 2 со проширена (15,4%) и ниту еден со сложена. За слика број 2 имаме 3 случаи со изразување на ниво на зборови (23%), 4 со проста реченица (25%) и 4 со проширена (30,8%), и ниту еден со сложена. За слика број 3 имаме 4 случаи кои се изразиле со зборови (31%), 4 со проширена (25%), и повторно немаме случај со сложена реченица. За слика број 4 имаме 3 случаи на ниво на зборови (23%), 2 на ниво на проста реченица (12,5%), 5 на ниво на проширена или 38,4% и ниту еден случај на сложена реченица. Вкупно од првата група на ученици по возраст употребиле 13 реченици на ниво на зборови, 16 прости реченици, 11 проширени и ниту една сложена реченица.

Во втората група по возраст за слика број 1 имаат 3 реченици кои се употребени на ниво на зборови (37.5%), 2 со проста (22,2%), 5 со проширена или 25 % и ниту еден со сложена. За слика број 2 се среќаваат по 2 случаи кои се изразиле на ниво на зборови и ниво на проста реченица, 5 со проширена и еден случај употребил сложена реченица. За слика број 3 се јавува 1 случај кој се изразил на ниво на збор или 12,5%, 3 случаи на ниво на проста реченица или 33.4%, 6 случаи на ниво на проширена реченица и ниту еден на ниво на сложена. За слика број 4 се употребени 2 реченици кои се изразени на ниво на зборови 25%, 2 на ниво на проста или 22,2%, 4 на ниво на проширена или 20% и 2 случаи на ниво на сложена реченица или 66.7 %. Вкупно од втората група на ученици се употребени 8 реченици на ниво на зборови, 9 прости, 20 проширени и 3 сложени реченици.

Во третата група по возраст за слика број 1 ги имаме следниве резултати: нема случај на изразување на ниво на зборови, еден случај се изразил на ниво на проста реченица или 20%, 5 случаи се изразиле со проширена реченица или 23,8% и 2 случаи кои користеле сложена реченица (22,2%). За слика број 2 немаме ниво на изразување на зборови, има 2 случаи кои користеле проста реченица или 40 % од севкупниот збир на прости реченици се употребиле овде, 6 испитаници употребиле проширена реченица (28,6%) и 1 случај на сложена реченица. За слика број 3 повторно немаме изразување

на ниво на зборови, 1 случај на ниво на проста реченица 20% 5 испитаници употребиле проширена или 23,8% и 3 случаи се изразиле со сложена реченица или 33,3%. За слика број 4 немаме изразување на ниво на зборови, имаме 1 случај кој употребил проста реченица, 5 деца употребиле проширена реченица или 23,8% и 3 случаи на сложена т.е. 33,3%. Вкупно, во оваа трета група, употребени се 5 реченици од типот на проста, 21 од проширени и 9 од сложените реченици.

Минимумот и масимумот на појавени случаи на реченици од различен тип по однос на возраста го покажуваат следново: минимум појава на јавување т.е. отсуство имаме во првата група за сложена реченица и за третата група за изразување на ниво на зборови, додека максимумот е 21 случај за појава на проширена реченица во третата група по училишна возраст.

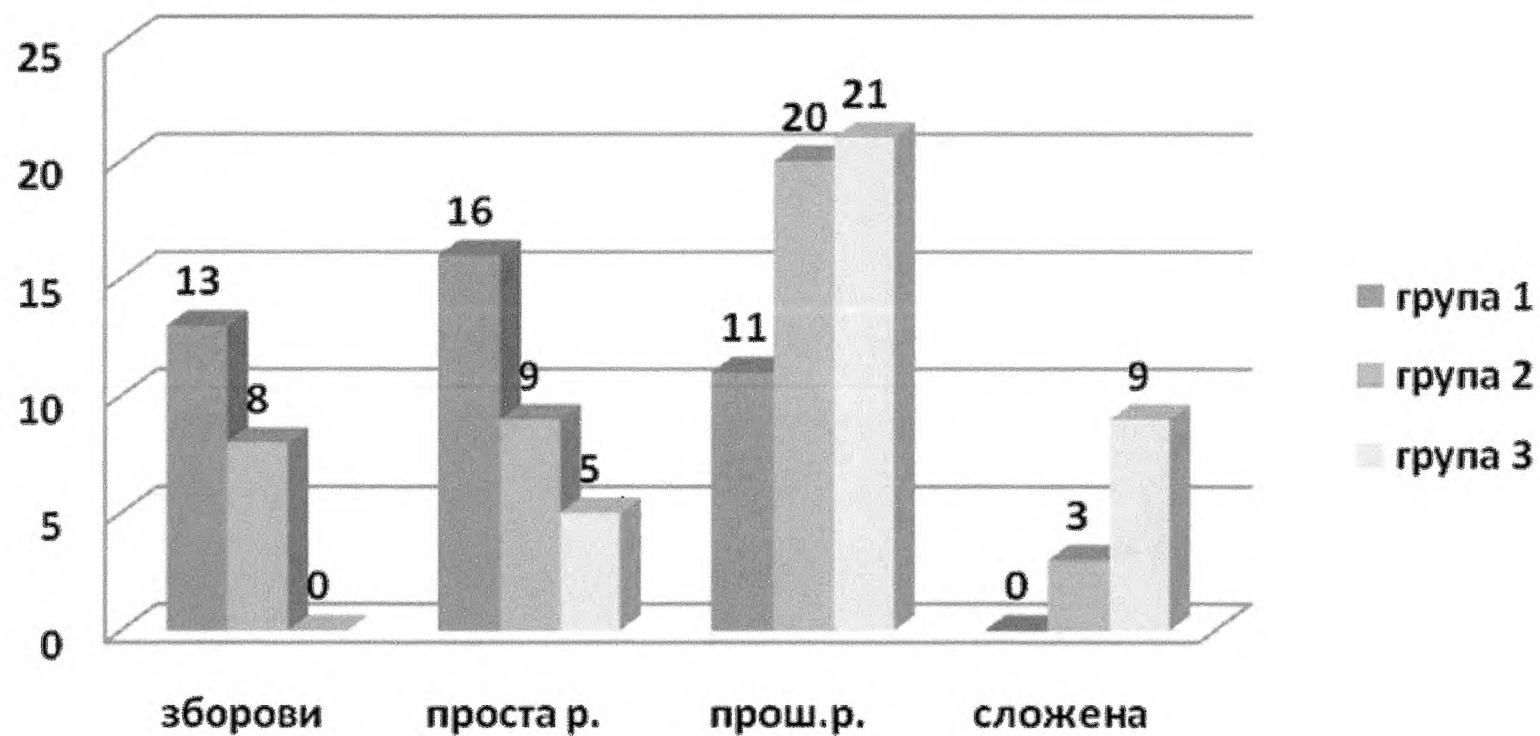
Табела бр. 10- статистички резултати за училишната возраст и нивото на изразување

Училиш.	Зборови.	Прос.ре.	Прош.ре.	Слож.ре.	X²	df	p
Група 1	13	16	11	0	34,7	6	1,0776E-0,5
Група 2	8	9	20	3			
Група 3	0	5	21	9			
вкупно	21	30	52	12			

$$P< 0.000010776$$

Со оглед на вредноста на Хи-квадратот кој изнесува 34,7; а $p=1,0776E-0,5$ на ниво на значајност од 0,05 постои статистички значајна разлика меѓу нивото на изразување и училишната возраст кај припадниците на експерименталната група. Резултатите се прикажани во следниот графикон бр.12

Ниво на изразување и училишна возраст



Табела бр. 11 Ниво на изразување и интелектуалниот статус кај децата со оштетен слух

Инте. стату	Слика 1				Слика 2				Слика 3				Слика 4				вкупно			
Ниво на израз.	зборови	<i>проста</i>	Прошир.	<u>сложена</u>	зборови	<i>проста</i>	Прошир.	<u>сложена</u>	зборови	<i>проста</i>	Прошир.	<u>сложена</u>	зборови	<i>проста</i>	Прошир.	<u>сложена</u>	зборови	<i>проста</i>	Прошир.	<u>сложена</u>
Про- сечни	2	4	7	2	2	3	10	1	1	2	9	3	1	3	10	2	6	12	36	8
%	33,3	33,3	19,6	25	33,3	25	27,7	12,5	16,7	16,7	25	37,5	16,7	25	27,7	25	28,6	40	66,6	66,6
Под- прос.	4	5	5	0	3	5	5	1	4	6	4	0	4	2	4	3	15	18	18	4
%	26,6	27,8	27,8	0	20	27,8	27,8	25	26,6	33,3	22,2	0	26,6	11,1	22,2	75	71,4	60	33,4	33,4
Вк.	6	9	12	2	5	8	15	2	5	8	13	3	5	5	14	2	21	30	54	12
%	28,6	30	22,4	16,6	23,8	26,7	27,7	16,6	23,8	26,7	24	25,2	23,8	16,6	25,9	41,6	100	100	100	100

На оваа табела се прикажани резултатите од тоа на кое ниво децата со оштетен слух се изразуваат при писмен говор. Од групата на просечни ученици за првата слика на ниво на зборови се изразиле 2 ученика (33,3%), на ниво на проста реченица се изразиле 4 ученици или 33,3%, 7 употребиле проширена или 19,6% и 2 сложена или 25%. За втората слика имаме 2 (33,3%) случаи кои се изразиле на ниво на зборови, 3 (25%) случаи се изразиле на ниво на проста реченица, 10 (27,7%) ученици се изразиле на ниво на проширена и 1 случај на ниво на сложена реченица или 12,5% .

За третата слика на ниво на зборови се изразил само еден ученик (16,7%), 2 случаи на проста реченица или 16,7%, 9 испитаници на ниво на проширена или 25%, и 3 случаи на сложена реченица или 37,5%. За последната слика изразување на ниво на зборови има повторно само еден испитаник (16,7%), 3 испитаници се изразиле со проста реченица или 25%, 10 случаи на ниво на проширена реченица (27,7%) и 2 на ниво на сложена реченица (25%).

Во групата на просечни ученици имаме вкупно 6 изразувања на ниво на зборови, 12 на ниво на проста, 36 на ниво на проширена и 8 случаи на ниво на сложена реченица.

Во групата на потпросечни ученици, има 15 случаи кои се изразиле на ниво на зборови, по 18 на ниво на проста и проширена реченица, и 4 сложени реченици.

За првата слика имаме 4 (26,6%) испитаници кои се изразиле на ниво на зборови, по 5 или 27,8% случаи на ниво на проста и проширена реченица, и ниту еден случај на сложена реченица. За втората слика имаме 3 или 20% случаи на ниво на зборови, по 5 испитаници на ниво на проста и проширена реченица или 27,8%, и еден случај на сложена реченица (25%). За третата слика 4 (26,5%) случаи се на ниво на зборови, 6 или 33,3% на ниво на проста реченица, 4 на проширена или 22,2%, и ниту еден случај на сложена реченица. За четвртата слика имаме 4 (26,6%) случаи кои се изразиле на ниво на зборови, 2 (11,1%) случаи на проста реченица, 4 (22,2%) на ниво на проширена и 3 (75%) случаи на ниво на сложена реченица.

Во ова група на ученици кои се поделени според интелектуалниот статус, појава на минимален и максимален број на јавување има во следниве случаи: максимален број

на појавени случаи имамае кај опишување на втортата слика и тоа 10 проширени реченици и 10 исто употребени проширени ученици за опис на четвртата слика од групата на просечни ученици, додека во групата на потпросечни се јавува минимумот на појавени случаи и тоа со нула или без појава за слика број 1 кај сложените реченици и слика број 3 исто во нивото на јавување на сложени реченици.

Табела бр 12. Приказ на статистичките вредности за нивото на изразување и интелектуалниот статус на децата со оштетен слух

Инт.статус	Зборови.	Прос.р.	Прош.р.	Слож.р.	X ²	df	p
просечни	6	12	36	8	11,95	3	0,0073
потпросечни	15	18	18	4			
вкупно	21	30	54	12			

P<0.0073

Со оглед на вредноста на Хи-квадратот кој изнесува 11,95; а p=0,0073 на ниво на значајност од 0,05 постои статистички значајна разлика меѓу нивото на изразување и интелектуалниот статус кај припадниците на експерименталната група.

На следниов графикон бр.13 се гледаат резултатите од табела 12.



Табела бр. 13- Ниво на изразување и успехот по македонски јазик кај децата со оштетен слух

Мак.јаз	Слика 1				Слика 2				Слика 3				Слика 4				вкупно			
Ниво на израз.	зборови	проста	Прошир.	сложена	зборови	проста	Прошир.	сложена	зборови	проста	Прошир.	сложена	зборови	проста	Прошир.	сложена	зборови	проста	Прошир.	сложена
Добри	3	3	6	1	0	4	9	1	2	3	6	3	1	1	10	2	6	11	31	7
(оцена 5 и 4) %	50	27,3	19,3	14,3	0	36,4	29	14,3	33,3	27,3	20	42,8	16,7	9	32,4	28,6	28,5	36,6	57,4	58,3
Слаби	3	6	6	1	5	4	6	1	3	5	7	0	4	4	4	3	15	19	23	5
(оцена 3 и 2) %	20	31,5	26	20	33,3	21,1	26	20	20	26,3	30	0	26,7	21,1	18	60	71,5	63,4	42,6	41,7
Вк.	6	9	12	2	5	8	15	2	5	8	13	3	5	5	14	2	21	30	54	12
%	28,6	30	22,4	16,6	23,8	26,7	27,7	16,6	23,8	26,7	24	25,2	23,8	16,6	25,9	41,6	100	100	100	100

Во групата на добри ученици вкупно имаме 6 испитаници кои се изразиле на ниво на зборови, 11 на ниво на проста реченица, 31 случај на проширена реченица и 7 на ниво на сложена реченица.

За првата слика има 3 (50%) случаи на ниво на зборови, исто толку на ниво на проста реченица или 27,3%, 6 случаи на ниво на проширена реченица или 19,3%, и еден случај или 14,3% на сложена реченица. За втората слика немаме реченица која е изразена на ниво на зборови, 4 случаи на ниво на проста реченица (36,4%), 9 испитаници се изразиле на ниво на проширена реченица или 29% и 1 (14,3%) случај на ниво на сложена реченица. За третата слика имаме 2 случаи кои се изразиле на ниво на зборови или 33,3%, 3 испитаници на ниво на проста реченица или 27,3%, 6 испитаници на ниво на проширена реченица (20%), и 2 случаи на сложена реченица или 42,8%. За сликата четири имаме по еден случај на изразување на ниво на зборови и ниво на проста реченица, 10 случаи на ниво на проширена реченица или 32,4%, и на ниво на сложена реченица имаме 2 испитаници (28,6%).

Во групата на слаби ученици вкупно имаме 15 случаи на изразување на ниво на зборови, 19 на ниво на проста реченица, 23 случаи на проширена и 5 случаи на ниво на сложена реченица.

За првата слика имаме 3 случаи кои се изразиле на ниво на зборови или 20%, по 6 случаи на ниво на проста и ниво на проширена реченица, и еден (20%) случај на ниво на сложена реченица. За втората слика имаме 5 случаи на изразување на ниво на зборови или 33,3%, 4 на ниво на проста реченица или 21,1%, 6 случаи на прочирена или 26% случаи и само еден случај на сложена реченица. За третата слика имам 3 случаи на изразување на ниво на зборови или 20%, проста реченица има кај 5 случаи (26,3%) , 7 случаи на проширена или 30% и ниту еден на сложена. Кај последната слика имаме по 4 случаи на изразување на зборови, проста и проширена реченица и по 3 случаи на сложена реченица (60%).

Максимумот за нивото на изразување на оваа група испитаници се јавила во четвртата слика и тоа за 10 употребени проширени реченици од групата на добри

ученици, а минимумот е проследен без појава на јавување во втората слика за ниво на изразување на зборови кај групата на добри, и уште еден случај без појава на јавување во сликата број три, во групата на сложени реченици од страна на слабите деца.

Табела бр. 14 статистички податоци за нивото на изразување и успехот по мак.јаз.

Успех. Мак.јаз.	Зборови.	Прос.р.	Прош.р.	Слож.р.	X ²	df	p
Добри (оценка 5 и 4)	6	11	31	7	7,06	3	0,068
Слаби (оценка 3 и 2)	15	19	23	5			
вкупно	21	30	54	12			

$p>0.068$

Со оглед на вредноста на Хи-квadratот кој изнесува 7,06; а $p=0,068$ на ниво на значајност од 0,05 не постои статистички значајна разлика меѓу нивото на изразување и успехот што го имаа по македонски јазик, припадниците на експерименталната група.

Резултатите од табелата се прикажани на следниов графикон бр.14



Табела бр. 15- Ниво на изразување и степеност на слушна оштетеност кај децата од експерименталната група

Слушна оште.	Слика 1				Слика 2				Слика 3				Слика 4				вкупно			
Ниво на израз.	зборови	проста	Прошир.	сложена	зборови	проста	Прошир.	сложена	зборови	проста	Прошир.	сложена	зборови	проста	Прошир.	сложена	зборови	проста	Прошир.	сложена
глуви	5	5	6	1	3	5	9	2	4	3	9	1	4	1	10	3	16	14	34	7
%	31,2	35,7	17,6	14,3	18,8	35,7	26,4	28,5	25	21,4	26,4	14,3	25	7,2	29,6	42,9	76,1	46,6	62,9	58,4
наглуви	1	4	6	1	2	3	6	0	1	5	4	2	1	4	4	2	5	16	20	5
%	20	25	30	20	40	18,8	30	0	20	31,2	20	40	20	25	20	40	23,9	53,4	37,1	41,6
Вк.	6	9	12	2	5	8	15	2	5	8	13	3	5	5	14	2	21	30	54	12
%	28,6	30	22,4	16,6	23,8	26,7	27,7	16,6	23,8	26,7	24	25,2	23,8	16,6	25,9	41,6	100	100	100	100

На следнава табела се прикажани резултатите според степенот на слушна оштетеност кај децата од експерименталната група.

Во групата на глуви ученици вкупно имаме 16 случаи кои писмено се изразиле на ниво на зборови, 14 случаи на ниво на проста реченица, 34 случаи на ниво на проширена и 7 испитаници кои се изразиле на ниво на сложена реченица.

Во истата група на ученици за првата слика имаме по 5 случаи кои се изразиле на ниво на зборови и ниво на проста реченица, 6 (17,6%) испитаници на ниво на проширена и еден испитаник на ниво на сложена реченица. Од истата група за втора слика употребиле 3 реченици кои ги изразиле на ниво на зборови или 18,8%, 5 прости или 35,7%; 9 проширени (26,4%) и 2 сложени реченици (28,5%). За третата слика се употребени 4 реченици на ниво на зборови или 25%, 3 прости реченици или 21,4%; 9 проширени (26,4%), и една сложена реченица (14,3%). За четвртата слика се употребени 4 (25%) реченици кои се изразени на ниво на зборови, 1 проста реченица (7,2%), 10 проширени или 29,6 и 3 сложени реченици или 42,9%.

Од групата на наглуви ученици на ниво на зборови вкупно за сите четири слики се изразиле 5 ученици, 16 случаи има на изразување со проста реченица, 20 се изразиле на ниво на проширена и 5 случаи на ниво на сложена реченица.

За првата слика од оваа група на ученици се употребени една реченица на ниво на зборови (20%), 4 реченици на ниво на проста или 25%, 6 случаи на ниво на проширена реченица или 30% и еден случај употребил сложена реченица. За втората реченица се употребени 2 реченици кои се изразени на ниво на зборови или 40%, 3 реченици на ниво на проста или 18,8%, 6 случаи на ниво на проширена реченица или 30% и ниту еден случај на ниво на сложена реченица. За третата слика се употребени една слика или 20% на ниво на зборови, 5 случаи се изразиле на ниво на проста реченица 31,2%, 4 случаи се изразиле на ниво на проширена реченица (20%), 2 случаи се на ниво на сложена реченица или 40%. За последната четвртата слика ситуацијата е следна: една реченица изразена на ниво на збор, (20%); по 4 реченици имаме за проста и проширена и 2 реченици се употребени од типот на сложена реченица.

Од групата на слушно оштетени ученици максимумот на ниво на изразување го среќаваме во проширена реченица (10) кај групата на глуви ученици за четвртата слика, додека минимумот е во групата на наглуви ученици (0) за сликата број два.

Табела бр. 16- Ниво на изразување според степенот на слушна оштетеност

Слуш.ош.	Зборови.	Прос.р.	Прош.р.	Слож.р.	X ²	df	p
Глуви	16	14	34	7	4,68	3	0,192
Наглуви	5	16	20	5			
Вкупно	21	30	54	12			

$p>0.192$

Со оглед на вредноста на Хи-квадратот кој изнесува 4,68; а $p=0,192$ на ниво на значајност од 0,05 не постои статистички значајна разлика меѓу нивото на изразување и слушната оштетеност кај припадниците на експерименталната група.

Резултатите се прикажани на следниот графикон бр.15



Резултатите добиени за видовите на зборови кај децата со оштетен слух се прикажани на следниве табели, во зависност од независните варијабли.

Табела бр. 17 Видови на зборови и полот кај децата со оштетен слух

Видови на зборови	Слика 1		Слика 2		Слика 3		Слика 4		Вкупно	
	Ж	М	Ж	М	Ж	М	Ж	М	Ж	М
Именки	26	36	28	31	24	35	29	32	107	134
%	24,2	26,9	26,2	23,1	22,4	26,1	27,2	23,9	100	100
Глаголи	13	9	18	11	18	11	20	14	69	45
%	18,8	20	26	24,4	26	24,4	29,2	31,2	100	100
Придавки	2	0	2	0	6	1	3	5	13	6
%	15,4	0	15,4	0	46,2	16,6	23	83,4	100	100
Заменки	0	1	1	0	1	1	4	1	6	3
%	0	33,3	16,6	0	16,6	33,3	66,8	33,3	100	100
Прилози	7	5	6	4	7	4	7	7	27	20
%	25,9	25	22,3	20	25,9	20	25,9	35	100	100
Предлози	0	0	1	1	2	0	0	2	3	3
%	0	0	33,3	33,3	66,7	0	0	66,7	100	100
Сврзници	0	0	0	1	2	2	1	1	3	4
%	0	0	0	25	66,7	50	33,3	25	100	100
Броеви	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
%	0	0	0	0	0	100	0	0	0	100
Членови	0	1	4	3	7	2	6	2	17	8
%	0	12,5	23,5	37,5	41,1	25	35,4	25	100	100
вкупно	48	52	60	51	67	57	70	64	245	224
	100		111		124		134		469	

Од табела бр.17 се гледа кои видови на зборови ги употребиле испитаниците од женски и машки пол, при писмено опишување на сликите.

Најпрво ќе ги разгледаме именките како видови на зборови и кој пол како ги користел нив во однос на сите четири слики. Женските ученици за слика број 1 употребиле 26 именки или 24,2% , за слика број 2 имаат 28 или 26,2%, за слика број 3 употребиле 24 именки, за четвртата 29 именки, додека вкупно за сите четири слики имаат употребено 107 именки. Кај машкиот пол резултатите се: за слика број 1 имаат 36 именки или 26,9%, за слика број 2 имаат 31 или 23,1%, за слика број 3 се употребени 35 именки или 26,1%, за слика број 4 има 32 именки или 23,9%. Вкупно за сите четири слики од страна на машките ученици се употребени 134 именки. Додека за збирот на женски и машки резултатот на добиени именки е 241.

Во групата на глаголи ги добивме следниве резултати: женските испитаници за слика број 1 употребиле 13 (18,8%) глаголи, за слика број 2 и 3 имаат по 18 глаголи (26%), а за слика број 4 имаат употребено 20 глаголи или 29,25. Вкупно за сите слики женските употребиле 69 глаголи. За машкиот пол се добиени следниве резултати: за слика број 1 има 9 глаголи или 20%, за слика број 2 и 3 се употребени по 11 глаголи (24,4%), за слика број 4 има 14 глаголи, додека вкупниот износ за сите слики е 45 употребени глаголи. Збирот на сите глаголи и од женски и од машки пол е 114.

Во групата на придавки, женските испитаници ги дале следниве резултати: за слика број 1 и 2 имаме по 2 (15,4%) придавки кои се употребени за опис на истите, за слика број 3 имаме 6 придавки или 46,2%) а за последната слика имаат употребено 3 придавки. Вкупниот износ на искористени придавки од страна на женските испитаници е 13. Машките придавки како видови на зборови ги употребиле многу помалку отколку женските: за слика број 1 и 2 немаме ниту една придавка, за слика број 3 само една (16,3%), за последната слика употребиле 5 придавки или 83,4%. За сите четири слики се употребени само 6 придавки. Збирниот резултат од двата пола за употребени придавки е 19.

За групата на зборови, заменки добиени се следниве резултати: Од женските испитаници за слика 1 нема употребено заменки, за слика број 2 и 3 по една замена или 16,6%, за слика 4 се искористени 4 заменки или 66,8%. Вкупно за сите четири слики се употребени само 6 заменки. Кај машките испитаници се јавуваат по една

(33,3%) замена за сликите со број 1,3 и 4, додека за втората слика нема ниту една замена. Вкупно се употребени само 3 замены за сите четири слики. Збирот од двата пола на употребени замены е 9.

Во групата на прилози од страна на женските испитаници се добиени следниве резултати: за слика број 1,3 и 4 се употребени по 7 прилози (25.9%) а за втората слика имаме 6 прилози или 22,3%. Употребени се вкупно 27 прилози од страна на женскиот пол. Кај машките испитаници имаме добиено вкупно 20 прилози, каде што за слика број еден се употребени 5 или 25%, за слика 2 и 3 има по 4 прилози или 20% и за слика број 4 има 7 прилози или 35%. Вкупно од двата пола се употребени 47 прилози како видови на зборови при опис на сите четири слики.

Кај предлозите имаме помала фреквентна употреба, кај женските прилозите се јавуваат само во слика број 2 со 1 случај и слика број 3 со 2 случаи. Значи вкупно е само 3 случаи на употреба на предлозите од страна на женските испитаници. Истиот фреквентен износ од 3 случаи е и кај машкиот пол, но неговата распределеност е на сликата 2 со еден прилог или 33,3% , и за четвртата слика 2 прилози или 66,7%. Збирот на вкупниот износ на прилозите кај двата пола е 6.

Сврзниците како група се јавуваат: кај женските само во слика број 3 каде што има употребено 2 (66.7%) сврзника, слика број 4 со употреба на еден (33.3%) сврзник, додека кај машките се присутни во слика број 2 со 1 (25%) случај, слика број 3 со 2 случаи (50%) и слика број 4 со употреба на 1 сврзник. Односот на употреба на сврзниците за сите четири слики е 3 за женски и 4 за машки, т.е. вкупно 7 употребени сврзници за сите четири слики.

Броевите како група на зборови се јавуваат само кај машките испитаници и тоа за слика број 3 со само еден пример.

Членовите како група на зборови се појавија со следниве резултати: кај женските ги има во сликата број 2 со 4 примери или 23,5%, слика број 3 со 7 примери или 41,1% и слика број 4 со 6 примери на членови или 35,4%. Вкупно за сите четири слики членовите се јавуваат со фреквенција од 17 примери. Кај машките вкупно за сите четири слики изнесува 8 примери на употреба на членови. За слика број 1 имаме еден пример, за слика број 2 имаме 3 членови или 37,5%, за слика број 3 и 4 по 2 случаи или

25%. Вкупно се употребени 25 членови од страна на двата пола при опис на сите четири слики.

Од страна на женските испитаници вкупно се употребени 245 зборови од сите видови, а кај машките 224 зборови, или вкупно имаме 469 зборови од двете групи за сите четири слики. Максимумот на појавени зборови и кај женскиот и кај машкиот пол е во групата на именки и изнесува 36 за машките и 29 за женските испитаници, т.е вкупно 241, а минимумот е во групата на броеви каде што имаме само еден случај во машкиот пол.

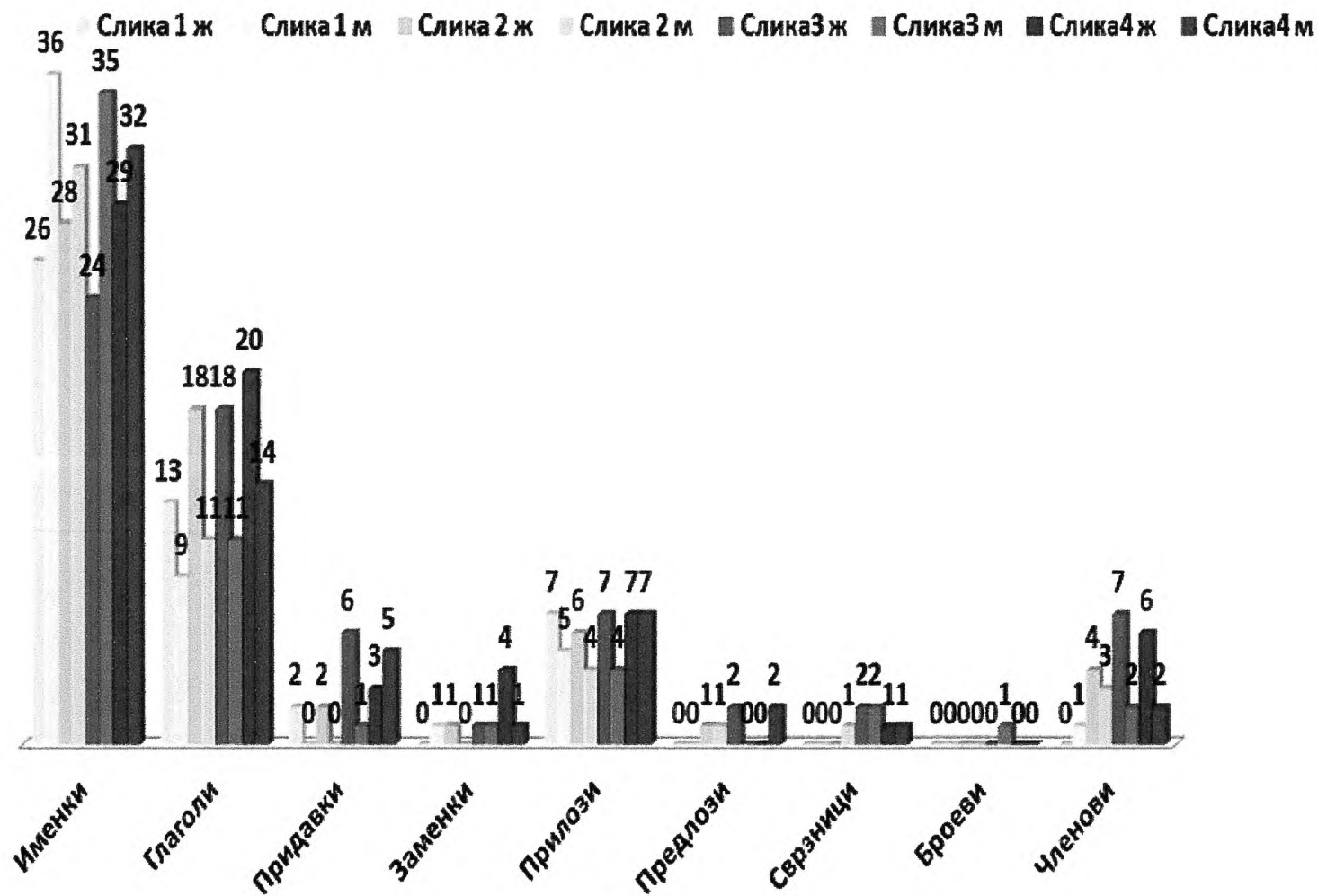
Табела бр. 18 - Статистички податоци за видовите на зборови и полот

Видови зборови	пол		X ²	df	p
	ж	м			
Именки	107	134	16.60	8	0.035
Глаголи	69	45			
Придавки	13	6			
Заменки	6	3			
Прилози	27	20			
Предлози	3	3			
Сврзници	3	4			
Броеви	0	1			
Членови	17	8			
Вкупно	245	224			

P<0.035

Со оглед на вредноста на Хи-квадратот кој изнесува 16,60; а p=0,035 на ниво на значајност од 0,05 постои статистички значајна разлика меѓу видовите на зборови и полот кај припадниците на експерименталната група.

Видови на зборови и полот



Табела бр.19 Видови на зборови и учил.возраст кај децата со општ.слух

Видови на збо.	Слика 1			Слика 2			Слика3			Слика4			вкупно		
Групи (I-III)	I	II	III	I	II	III	I	II	III	I	II	III	I	II	III
Именки	11	22	29	19	19	21	11	20	28	11	23	27	52	84	105
%	57,8	73,3	56,8	70,3	51,3	44,6	61,1	45,4	45,2	44	46	45,7	241		
Глагол.	5	5	12	7	10	12	4	10	15	7	11	16	23	36	55
%	26,3	16,6	23,6	25,9	27	25,5	22,3	22,7	24,2	28	22	27,1	114		
Прида.	1	0	1	0	0	2	0	2	5	3	2	3	4	4	11
%	5,3	0	1,9	0	0	4,3	0	4,5	8	12	4	5,1	19		
Замен.	0	0	1	0	0	1	0	1	1	1	2	2	1	3	5
%	0	0	1,9	0	0	2,1	0	2,2	1,6	4	4	3,4	9		
Припо.	1	3	8	0	4	6	2	5	4	3	5	6	6	17	24
%	5,2	10,1	15,8	0	10,8	12,7	11,1	11,3	6,5	12	10	10,2	47		
Предл.	0	0	0	0	1	1	0	0	2	0	1	1	0	2	4
%	0	0	0	0	2,7	2,1	0	0	3,2	0	2	1,7	6		
Сврзни.	0	0	0	0	0	1	0	1	3	0	1	1	0	2	5
%	0	0	0	0	0	2,1	0	2,4	4,8	0	2	1,7	7		
Броеви	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0
%	0	0	0	0	0	0	2,4	0	0	0	0	0	1		
Члено.	1	0	0	1	3	3	1	4	4	0	5	3	3	12	10
%	5,3	0	0	3,8	8,1	6,6	5,5	9,1	6,5	0	10	5,1	25		
Вкупно	19	30	51	27	37	47	18	44	62	25	50	59	89	161	219
	100			111			124			134			469		

На оваа табела се прикажани резултатите на учениците кои се поделени по училишна возраст во три групи: прва група се учениците од III-IV, втората група се V-VIодд, а третата слика VII-VIII одделение и е направен преглед за тоа кои видови на зборови и со која фреквенција се јавуваат кај нив.

Во групата на именките се употребени вкупно 52 од првата група, 84 од страна на втората група и 105 од третата група на ученици. За сликата број 1 се употребени 11 именки од првата група или 57,8%, 22 именки или 73,3% од втората група и 29 од третата група или 56,8% именки. За сликата број 2 се употребени по 19 именки од првата и втората група и 21 (44.6%) именка од третата група. За сликата број 3 се употребени 11 именки или 61,1% , 20 именки од втората група или 45,4% и 28 именки во третата група или 45,2%. За последната слика се употребени 11 именки од првата група (44%), 23 од втората група или 46%, и за третата група имаме 27 именки или 45,7%.

Во групата на глаголи имаме 23 глаголи кои се употребени од страна на првата група, 36 од втората и 55 од третата група на ученици. За слика 1 се употребени по 5 глаголи од првата и втората група на ученици и 12 од третата (23,6%). За слика број 2 се употребени 7 глаголи (25,9%) од првата група, 10 глаголи употребени од втората група или 27% и 12 или 25,5% глаголи од третата група на деца. За сликата 3 се употребени 4 глаголи од првата група на ученици или 22,3%; од втората група се употребени 10 или 22,7% глаголи и 15 (24,2%) глаголи од третата група ученици. За сликата број 4 имаме 7 глаголи или 28% од првата група, 11 (22%) од втората група и 16 глаголи или 27,1% од третата група на ученици.

Кај придавките како видови на зборови имаме по 4 вкупно употребени придавки од првата и втората група на ученици и 11 во третата група на деца. Поединечно за секоја слика резултатите се: за сликата број 1 се употребени по 1 придавка од првата и третата група, и од втората група немаме појава. За сликата број 2 немаме појава на придавки во првата и втората група, додека во третата имаме 2 придавки или 4,3% од сите употребени придавки од оваа група. За слика 3 немаме појава на придавки во првата група, додека во втората група има 2 (4,5%) придавки и 5 (8%) во третата група.

За слика број 4 имаме употреба на 3 придавки од страна на првата и третата групата, а во втората имаме 2 придавки (4%).

За групата на зборови на заменки имаме вкупно 1 замена употребена од првата група, 3 од втората и 5 од третата група. За сликата број 1 се употребени само 1 (1.9%) заменки од страна на третата група, во првата и втората група немаме појава на заменки. За слика број 2 за првата и втората група нема појава, а за третата група има 1 употребена замена, за слика 3 имаме по една замена во втората и третата група, а за првата група нема појава, за слика број 4 имаме 1 или 4% за првата група, по 2 за втората и третата група.

За групата на прилози имаме вкупно 6 употребени прилози од првата група, 17 од втората група и 24 од третата. За слика 1 се употребени 1 прилог или 5,2% од страна на првата група, 3 од втората група и 8 или 15,8% прилози од третата група. За слика број 2 немаме појава на прилог во првата група, 4 (10,8%) прилози од втората група и 6 употребени прилози од страна на третата група (12.7%). За слика 3 имаме 2 употребени прилози од првата група (11.1%), 5 од втората и 4 од третата група (6,5%). За слика 4 се јавуваат 3 прилози во првата група, 5 прилози во втората група (10%) и 6 прилози во третата група.

Во групата на предлози се употребени вкупно 6 предлози од кои 2 во втората и 4 во третата група. Во сликата број 1 немаме употреба на предлози. За слика 2 има само по 1 прилог во втората и третата група. За слика 3 има само употребени 2 предлози од страна на третата група. За слика број 4 има појава на по еден предлог за втората и третата група.

Во групата на сврзници има појава на 2 во втората група и 5 во третата за вкупно сите четири слики. За слика 1 нема појава на сврзник, за слика 2 има еден сврзник употребен од страна на учениците во третата група, за слика 3 има 1 сврзник во втората и 3 во третата група, за слика 4 има по еден сврзник во втората и третата група.

Броевите како видови на зборови се јавуваат само во втората група на ученици кај слика број 3.

Од видовите на зборови, членови, имаме употребени вкупно 25, од кои 3 се од првата група, 12 од втората група и 10 од третата група на ученици. За слика број 1 се

јавуваат само во првата група и тоа 1 (5,3%), за слика број 2 се јавуваат со 1 случај во првата група, и по 3 во втората и третата група, за слика број 3 имаме по еден случај на појава на членови во првата група и по 4 членови за во втората и третата група, и кај сликата број 4 имаме само 5 појави на членови во втората, и 3 во третата група на ученици.

Максимумот кај оваа поделба е постигнат кај групата на именки и тоа 105 од третата возрастна група, а минимумот, односно отсуство на појава има кај првата група за видовите на зборови: предлози, сврзници и броеви.

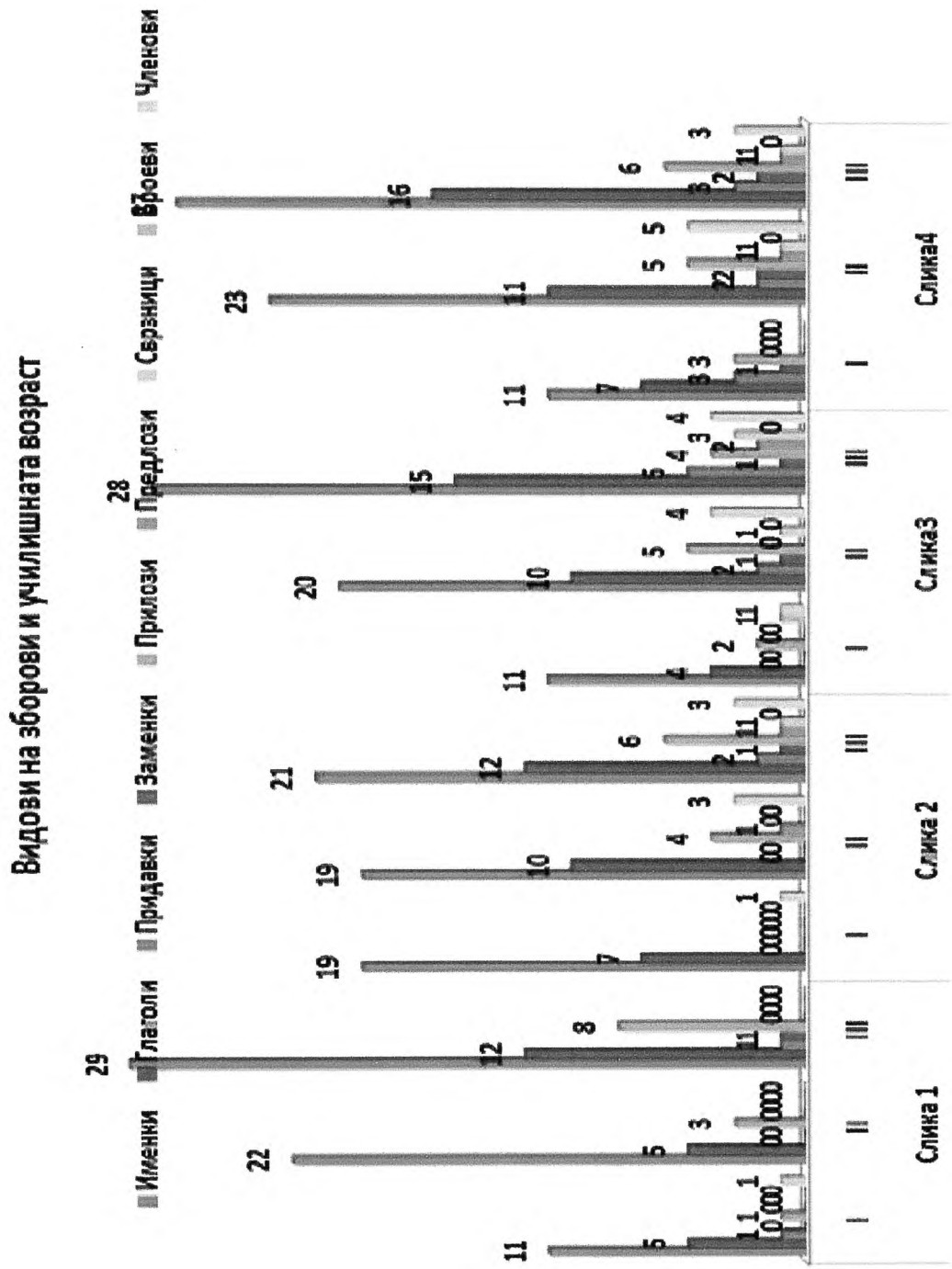
Табела бр.20 статистички податоци за училишната возраст и видовите на зборови

Видови зборови	Училишна воз.			X²	df	p
	Гр.1	Гр.2	Гр.3			
Именки	52	84	105	13,28	16	0.667
Глаголи	23	36	55			
Придавки	4	4	11			
Заменки	1	3	5			
Прилози	6	17	24			
Предлози	0	2	4			
Сврзници	0	2	5			
Броеви	0	1	0			
Членови	3	12	10			
вкупно	89	161	219			

$$P>0.667$$

Со оглед на вредноста на Хи-квадратот кој изнесува 13,28; а p=0,667 на ниво на значајност од 0,05 не постои статистички значајна разлика меѓу видовите на зборови и училишната возраст кај припадниците на експерименталната група.

Следниов графикон бр.17 ја прикажува состојбата на резултатите од претходната табела.



Табела бр.21 Видови на зборови и интелектуалниот статус

Видови на зборови	Слика 1		Слика 2		Слика3		Слика4		вкупно	
Интелектуален статус	просечни	подпросечни	просечни	подпросечни	просечни	подпросечни	просечни	подпросечни	просечни	подпросечни
Именки	38	24	36	23	42	17	35	27	151	91
%	25,1	26,4	23,8	25,3	27,7	18,8	23,4	10,7	100	100
Глаголи	13	9	17	12	22	7	20	14	72	42
%	18	21,4	23,6	28,6	30,5	16,6	27,9	33,4	100	100
Придавки	1	1	2	0	5	2	5	3	13	6
%	7,7	16,7	15,3	0	38,5	33,3	38,5	50	100	100
Заменки	1	0	1	0	1	1	2	2	5	4
%	20	0	20	0	20	33,3	40	66,7	100	100
Прилози	9	3	7	3	8	3	9	5	33	14
%	27,3	21,4	21,2	21,4	24,2	21,4	27,3	35,8	100	100
Предлози	0	0	1	1	2	0	1	1	1	1
%	0	0	25	50	50	0	25	50	100	100
Сврзници	0	0	1	0	3	1	2	0	6	1
%	0	0	16,6	0	50	100	33,4	0	100	100
Броеви	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0
%	0	0	0	0	100	0	0	0	100	0
Членови	1	0	4	3	6	3	6	2	17	8
%	5,9	0	23,5	37,5	35,3	37,5	35,3	25	100	100
вкупно	63	37	69	42	90	34	80	54	299	170
	100		111		124		134		469	

Од табелата бр.21 се гледа употребата на видовите на зборови според интелектуалниот статус на учениците. Групата ја поделивме на две подгрупи на просечни и потпросечни ученици.

За видовите на зборови од групата на именки просечните ученици ги постигнале следниве резултати: за слика број 1 имаат употребени 38 или 25,1%, за слика 2 има 36 или 23,8% именки, за слика 3 употребени се 42 или 27,7% именки, за последната слика се употребени 35 или 23,4% на именки. Од потпросечните ученици за слика број 1 се употребени 24 именки или 26,4%, за слика 2 има 23 именки (25,3%), за третата слика има 17 именки или 18,8%, и за последната слика има 27 именки или 10,7%. Вкупно од просечните ученици се употребени 151 именка, а од потпросечните 91.

За глаголите како зборови просечните ученици за слика 1 употребиле 13 или 18%, за слика 2 имаат употребено 17 или 23,6%, за слика 3 имаат 22 глаголи (30,5%) и за последната слика имаат употребено 20 глаголи или 27,9%. Од групата на потпросечни глаголите се јавиле во следниот однос: 9 за слика 1 или 21,4%, 12 глаголи за слика 2 или 28,6%, за слика број 3 7 глаголи или 16,6% и за последната слика 14 глаголи (33,4%). Вкупно од групата на просечни се употребиле 72 глаголи и 42 од потпросечните ученици.

Кај групата на придавки просечните ученици употребиле 13, а само 6 придавки се јавиле во групата на потпросечни ученици. За слика број 1 од групата на просечни е употребена само 1 приставка или 7,7%, за слика 2 има 2 придавки или 15,3%, за слика 3 и 4 се употребени по 5 придавки или 38,5%. Од учениците со потпросечни интелектуални способности за првата слика се појавиле 1 приставка или 16,7%, за втората слика нема ниту една, за третата слика се појавиле 2 случаи на придавки или 33,3% и за последната слика има 3 случаи кај што се појавиле придавките или 50% .

Во групата на заменици се појавиле 5 кај просечните и 4 кај потпросечните ученици. Од просечните ученици за слика 1,2 и 3 се употребени по една замена или 20%, а за последната слика 2 заменици или 40%. Кај потпросечните ученици за првата и втората слика нема појава на заменици, додека кај третата слика има една замена или 33,3% и кај последната слика има 2 заменици или 66,7%.

Кај видовите на зборови - прилози употребени се 33 од страна на просечните и 14 прилози од потпросечните испитаници. Кај групата на просечни се јавиле следниве резултати: за слика 1 и 4 се употребени по 9 прилози или 27,3%, за слика 2 има 7 (21.4%) прилози а за третата слика има 8 прилози или 24,2%. Во групата на потпросечни се јавиле: за слика 1, 2 и 3 имаат употребено по 3 прилози, а за слика 4 има 5 прилози (35,8%).

За зборовите предлози имаме 4 примери од групата на просечни и 1 од групата на потпросечни. За слика број еден кај просечните ученици немаме појава на предлози, за слика број 2 и 4 има по 1 предлог или 25% и за третата слика имаме употреба на 2 предлога или 50%. За групата на потпросечни имаме појава со по 1 случај во слика 2 и 4 или 50%, додека за сликите 1 и 3 немаме појава на предлози.

Во групата на зборови - сврзници се јавуваат 6 случаи во групата на просечни и 1 во групата на потпросечни. Кај просечните ученици се јавуваат следниве резултати: немаме појава на јавување за сликата 1, само 1 сврзник употребен за слика 2 или 25%, 3 сврзници за слика 3 (50%) и за последната слика 2 употребени сврзника при опис на сите четири слики или 33,4%. Во групата на потпросечни немаме ниту една појава за сликите со број 1,2 и 4, додека за слика 3 имаме само еден употребен сврзник.

Броевите како видови на зборови се јавиле со само една фреквенција и тоа во групата на просечни ученици и слика број 3.

Членовите се јавиле кај 17 случаи во просечните ученици, и 8 кај потпросечните ученици. Кај групата на просечни ученици имаме појава на: 1(5,9%) член за слика 1, 4 (23,5%) за слика 2, по 6 за сликите 3 и 4 или 35,3%. Кај групата на потпросечни за првата слика нема појава, за втората и третата слика има по 3 или 37,5% а за последната слика има 2 случаи на појава на членови во писменото изразување.

Максимумот на појавени зборови во оваа поделба е кај именките и тоа 42 за сликата број 3 за просечните, а минимумот е во видовите на броеви и тоа во групата на потпросечни каде нема појава на ниту еден случај на такви појавени зборови.

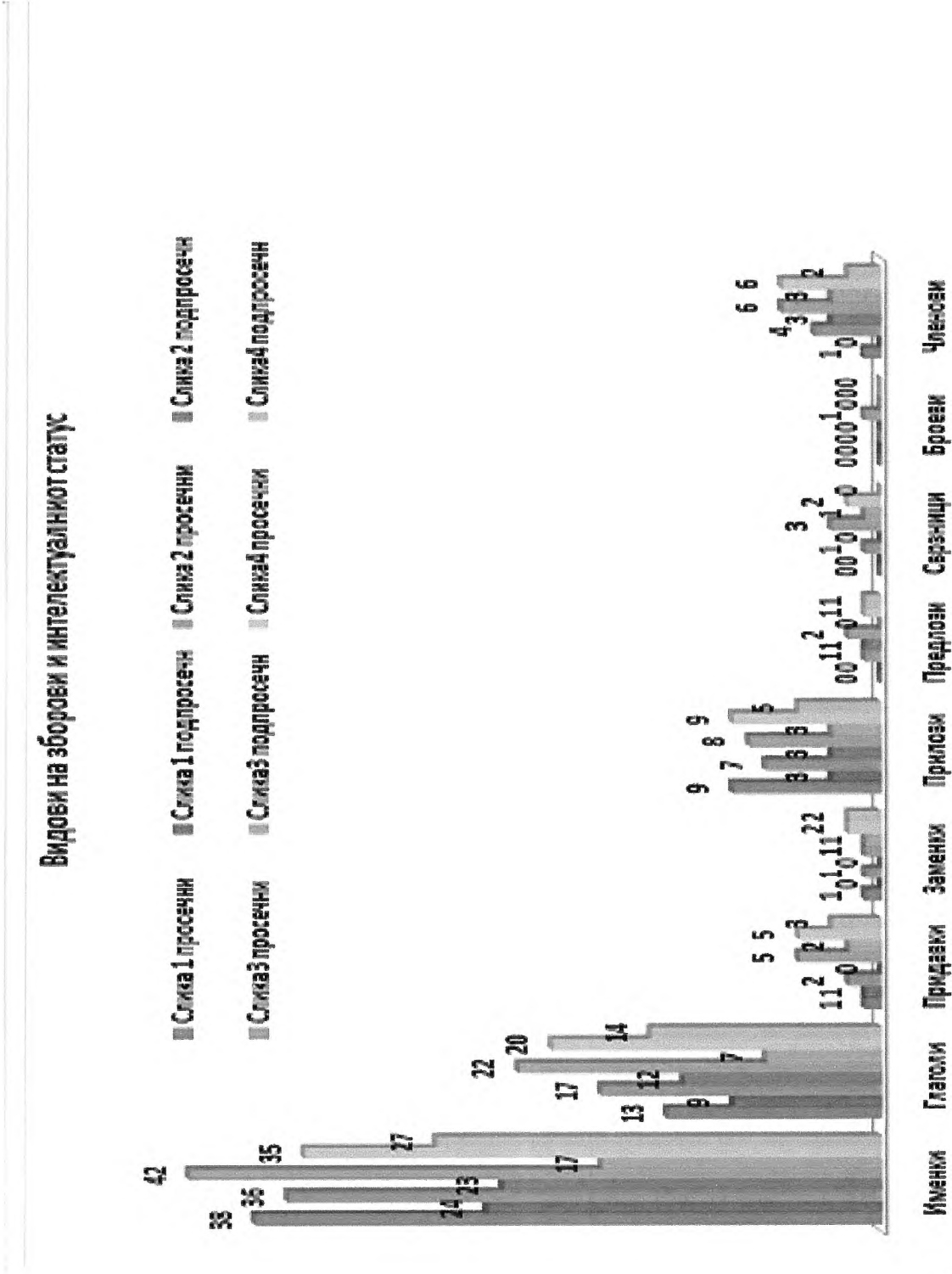
Табела бр. 22 статистички податоци за интелектуалниот статус и видовите на зборови

Видови на зборови	Интелек.статус		X²	df	p
	Просеч.	Подпросеч.			
Именки	151	91	4,24	8	0,834
Глаголи	72	42			
Придавки	13	6			
Заменки	5	4			
Прилози	33	14			
Предлози	4	1			
Сврзници	6	1			
Броеви	1	0			
Членови	17	8			
вкупно	302	167			

P>0.834

Со оглед на вредноста на Хи-квадратот кој изнесува 4,28; а p=0,834 на ниво на значајност од 0,05 не постои статистички значајна разлика меѓу видовите на зборови и интелектуалниот статус кај припадниците на експерименталната група.

На следниот графикон бр.18 се гледаат резултатите од табелата.



Табела бр.23 Видови на зборови и успех по македонски јазик кај децата со ошт.слух

Видови на зборови	Слика 1		Слика 2		Слика3		Слика4		вкупно	
Успех по мак.јазик	добри	слаби	добри	слаби	добри	слаби	добри	слаби	добри	слаби
Именки	34	28	31	28	33	26	30	31	128	113
%	26.5	24.8	24.3	24,8	25.8	23	23.4	27,4	100	100
Глаголи	10	12	17	12	21	8	19	15	67	47
%	14,9	25,5	25,4	25,5	31.3	17	28.4	32	100	100
Придавки	1	1	2	0	4	3	6	2	13	6
%	7,7	16.6	15.4	0	30,8	50	46.1	33.4	100	100
Заменки	0	1	1	0	1	1	3	2	5	4
%	0	25	20	0	20	25	60	50	100	100
Прилози	11	1	7	3	8	3	9	5	35	12
%	31.4	8.4	20	25	22.8	25	25.8	41.6	100	100
Предлози	0	0	1	1	2	0	1	1	4	2
%	0	0	25	50	50	0	25	50	100	100
Сврзници	0	0	1	0	3	1	2	0	6	1
%	0	0	16.6	0	50	100	33.4	0	100	100
Броеви	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0
%	0	0	0	0	100	0	0	0	100	0
Членови	1	0	4	3	9	0	6	2	20	5
%	5	0	20	60	45	0	30	40	100	100
Вкупно	57	43	64	47	82	42	76	58	279	190
	100		111		124		134		469	

Од табелата број 23 се гледа застапеноста на видовите на зборови според успехот што го постигнуваат учениците по македонски јазик и кои се поделени на добри и слаби.

Кај видовите на зборови именки се добиени следниве резултати: од групата на добри ученици за сликата број 1 се употребени 34 именки или 26,5%, за слика 2 има 31 именка или 24,3%, за слика 3 имаме добиено 33 именки и 30 именки се добиени за сликата 4 или 23,4%. Кај слабите ученици се јавиле за слика 1 и 2 по 28 именки или 24,8%, за слика 3 има 26 именки или 23% и за последната слика имаме 31 случај на јавени именки.(27,4%). Во групата на добри ученици вкупно се употребени 128 именки и 113 во групата на слаби ученици.

Во групата на глаголи имаме појава на следниве резултати кај добрите ученици: за сликата број 1 имаме употреба на 10 глаголи или 14,9%, за слика 2 има 17 глаголи или 25,4%, за слика 3 има 21 глаголи или 31,3% за за сликата број 4 има 19 појави на употреба на глаголи (28,4%). Вкупно се употребени 67 глаголи од страна на добрите ученици. Во група на слаби ученици се јавиле следниве резултати: за слика 1 и 2 се употребени по 12 глаголи или 25,5% ; за сликата број 3 се употребени 8 глаголи или 17%, додека за последната слика имаме 15 глаголи или 32%. Вкупно за сите четири слики се употребени 47 глаголи од страна на слабите ученици.

Од видовите на зборови придавки се употребени по 13 од страната на добрите ученици и 6 придавки од страна на слабите ученици. За добрите ученици се добиени следниве резултати: за слика број 1 имаме еден случај на употреба на придавка или 7.7%, за слика 2 има 15.4%, за слика 3 има 4 придавки или 30,8% , и за последната слика има 6 случаи на употреба на придавки или 46,1%. Од страна на слабите ученици се добиени други резултати и тоа, за слика 1 имаме 1 придавка или 16,6%, за слика 2 немаме појава, за слика 3 имаме 3 случаи на придавки или 50%, и за последната слика има 2 придавки или 33,4%.

Од групата на заменки имаме 5 појави во групата на добри ученици и 4 во групата на слаби ученици. Кај добрите ученици ги добивме следниве резултати: за слика 1 нема појава, за слика 2 и 3 имаме по еден случај или 20%, и за последната слика имаме 3 заменки или 60%. Кај слабите ученици имаме за слика број 1 и 3 по една

заменка или 25%, за слика број 2 немаме појава на замени, и кај сликата број 4 имаме 2 замени или 50%.

Во групата на прилози имаме 35 употребени прилози за сите слики од страна на добрите ученици и 12 употребени прилози од страна на слабите ученици. Во групата на добри ги добивме следните резултати: за сликата 1 имаме 11 или 31,4% на употребени прилози, за слика 2 има 7 или 20% прилози, за слика 3 има употребено 8 прилози (22,8%), и за последната слика 9 случаи на прилози или 25,8%. Од слабите ученици се добиени следниве резултати: за првата слика има еден случај на појава на прилог, за втората и третата има по 3 прилози или 25%, а за последнава слика има 5 прилози или 41,6%.

Од видовите на зборови на предлози се појавиле 4 случаи во групата на добри и 2 во групата на слаби ученици. Во групата на добри ученици се добиени следниве резултати: за слика 1 нема појава, за слика 2 и 4 има по еден (50%) случај на појава на предлози, додека за третата слика има 2 предлози или 50%. Кај слабите ученици немаме појава на јавување во првата и третата слика, а во втората и четвртата има по 1 случај (50%).

Во групата на сврзници имаме појава на јавување на 6 случаи во групата на добри и 1 случај во групата на слаби ученици. Кај добрите ученици ги добивме следниве резултати: нема појава во сликата 1, во слика 2 има 1 случај на сврзник или 16,6%, во слика број 3 има три сврзници (50%), и во четвртата слика има два сврзници или 33,4%. За слабите ученици немаме појава на јавување во сликите 1,2 и 4, додека слика 3 има само еден случај.

Во видовите на зборови-броеви имаме само една појава и тоа во сликата 3 кај добрите ученици.

Кај видовите на зборови-членови имаме 20 појави во групата на добри ученици и 5 во групата на слаби ученици. Кај добрите ученици за слика 1 имаме 1 употребен член или 5%, за слика 2 имаме 4 членови или 20% , за слика 3 има 9 членови или 45% и за последната слика има само 6 или 30%. Кај слабите ученици имаме отсуство на појава во сликата 1 и 3, додека за сликата 2 имаме употреба на 3 члена или 60%, а за последната слика има 2 члена или 40%.

Максимумот на појава на зборови се во групата на именки кај добрите ученици и тоа со 34, а минимумот е за групата на броеви кај слабите ученици каде имаме целосно отсуство на употреба од таков вид на зборови.

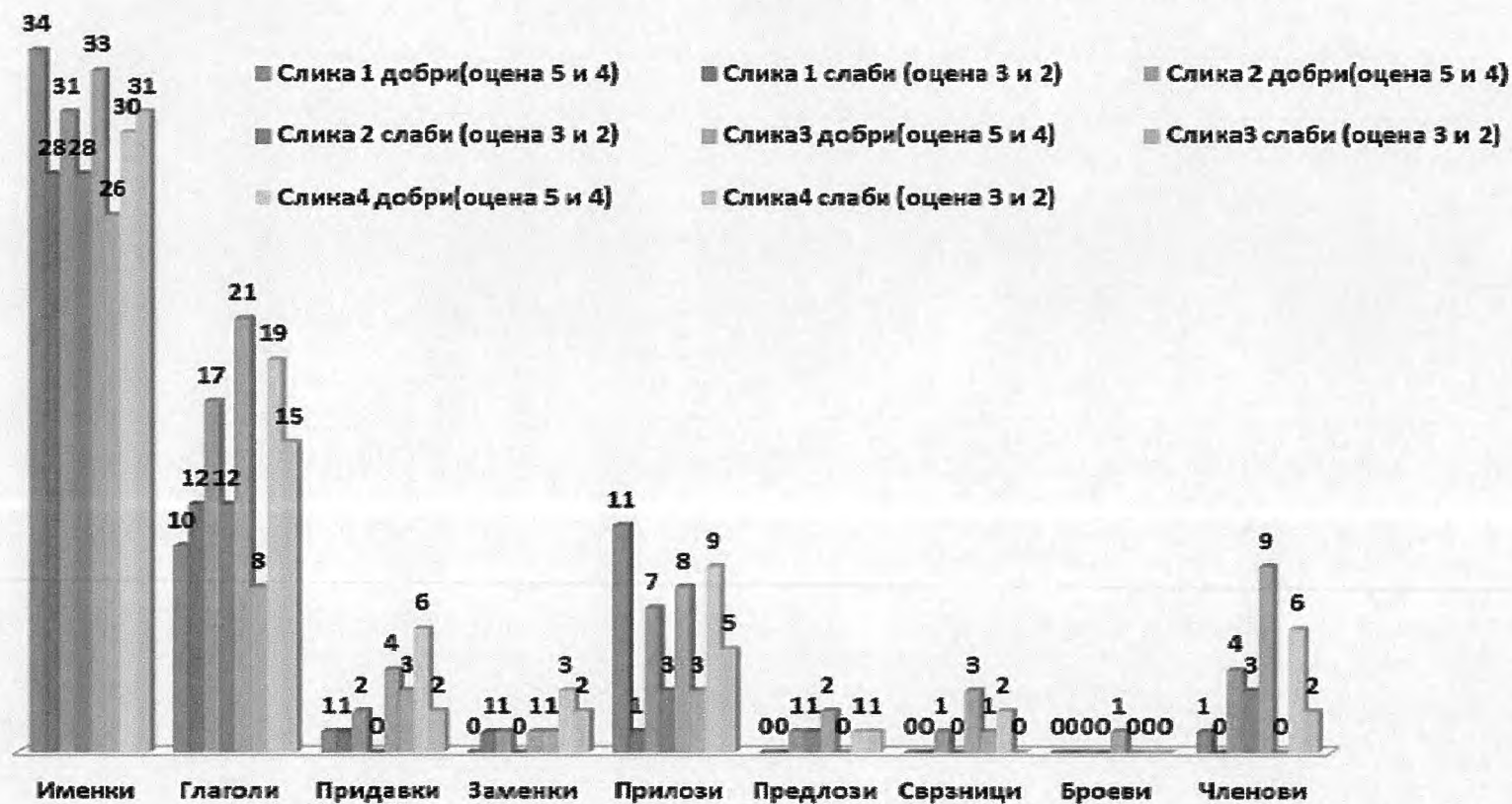
Табела бр. 24 Статистички резултати кај децата според успехот по македонски јазик

Видови на зборови	Успех по мак.јазик		X²	df	p
	Добри (оценка 5 и 4)	Слаби (оценка 3 и 2)			
Именки	128	113	16,01	8	0,037
Глаголи	67	47			
Придавки	13	6			
Заменки	5	4			
Прилози	35	12			
Предлози	4	2			
Сврзници	6	1			
Броеви	1	0			
Членови	20	5			
вкупно	279	190			

$$P<0.037$$

Со оглед на вредноста на Хи-квадратот кој изнесува 16,01; а p=0,037 на ниво на значајност од 0,05 постои статистички значајна разлика меѓу видовите на зборови и успехот по македонски јазик кај припадниците на експерименталната група. Резултативе од табелата се прикажани на следниот графикон бр.19

Видови на зборови и успехот (оцената) по македонски јазик



Табела бр.25 Видови на зборови и слушната оштетеност кај децата со ошт. слух

Видови на зборови	Слика 1		Слика 2		Слика 3		Слика 4		Вкупно	
Слушна оштетеност	глуви	наглу.	глуви	наглу.	глуви	наглу.	глуви	наглу.	глуви	наглуви
Именки	38	24	36	23	38	21	34	27	146	95
%	26	25,2	24,6	24,2	26	22,1	23,4	28,5	100	100
Глаголи	12	10	19	10	18	11	21	13	70	44
%	17,1	22,7	27,2	22,7	25,7	25	30	29,6	100	100
Придавки	1	1	0	2	1	6	4	4	6	13
%	16,6	7,7	0	15,4	16,6	46,1	66,8	30,8	100	100
Заменки	1	0	0	1	1	1	1	4	3	6
%	33,3	0	0	16,6	33,3	16,6	33,3	66,8	100	100
Прилози	7	5	7	3	6	5	9	5	29	18
%	24,1	27,7	24,1	16,9	20,6	27,7	31,2	27,7	100	100
Предлози	0	0	1	1	2	0	2	0	5	1
%	0	0	20	100	40	0	40	0	100	100
Сврзници	0	0	1	0	2	2	0	2	3	4
%	0	0	33,3	0	67,7	50	0	50	100	100
Броеви	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0
%	0	0	0	0	100	0	0	0	100	0
Членови	1	0	3	4	2	7	2	6	8	17
%	12,5	0	37,5	23,5	25	41,1	25	35,4	100	100
Вкупно	60	40	67	74	71	53	73	61	271	198
	100		111		124		134		469	

Во оваа табела се гледа употребата на именките од страна на глувите и наглуви ученици. Од групата на глуви ученици вкупно се употребени 146 именки и тоа; за слика број еден се употребени 38 именки (26%), за слика број 2 има 36 именки или 24,6%, за слика број 3 се употребени 38 именки или 26% за слика 4 има 34 или 23,4%; во групата на наглуви за слика 1 се употребени 24 именки или 25,2%, за слика број 2 има 23 именки (24,2%), за третата слика има 21 именка или 22,21% и за последната слика има 27 именки или 28,5%. Во групата на наглуви вкупно се употребени 95 зборови.

Кај групата на глаголи глувите ученици ги постигнале следниве резултати: за слика 1 се употребени 12 глаголи (17,1%), за слика 2 имаме 19 глаголи или 27,2%, трета слика со 18 глаголи или 25,7% и последната слика 21 или 30% на глаголи. Вкупно се употребени 70 глаголи во групата на глуви. За групата на наглуви се употребени вкупно 44 глаголи. За првата слика и втората се употребени по 10 глаголи (22,7%), за слика 3 се употребени 11 глаголи или 25% и за последната слика се употребени 13 глаголи 29,6%.

Во групата на придавки кај глувите ученици се употребени вкупно 6 за сите четири слики, и тоа за слика 1 и 3 имаме по 1 приставка или 16,6%, за слика број 2 немаме појава, а за четвртата слика 4 приставки или 66,8%. Во групата на наглуви имаме вкупно 13 приставки, од кои 1 приставка за првата слика, 2 приставки (15,4%) за втората слика, 6 приставки употребени за слика 3 или 46,1% и 4 приставки или 66,8% за последната слика.

Во групата на заменици вкупно се среќаваат 9 случаи на такви видови на зборови, од кои 3 се во групата на глуви и 6 во групата на наглуви. Кај глувите ученици имаме по еден случај на заменици во слика број 1, 3 и 4, а во слика 2 нема појава на заменици. Кај групата на наглуви немаме појава во сликата број 1, додека за сликата број 2 и 3 се со по една појава на замена или 33,3%. За слика број 4 имаме 4 заменици или 66,8%.

Кај групата на прилози имаме 29 појави кај глувите ученици и 18 прилози кај наглувите. Кај групата на глуви имаме појава на 7 прилози во слика број 1 и 2 или по 24,1%, слика 2 со 6 прилози (20,6) и последната слика со 9 случаи на прилози или

31,2%. Во групата на наглуви за слика 1, 3 и 4 имаме појава на по 5 или 27,7% прилози, за слика број 2 има 3 прилози или 16,9%.

Во групата на предлози имаме 5 примери кај глумите и 1 кај наглумата група на ученици. Во групата на глуми за првата слика нема појава на предлози, за сликата број 2 имаме една појава на предлози (20%), и за сликите 3 и 4 имаме по 2 примери на употреба на предлози (40%). Во групата на наглуви немаме појава на предлози во сликите број 1, 3 и 4., додека една појава имаме само кај слика број 2.

Кај видовите на зборови на сврзници вкупно се појавиле 3 примери во групата на глуми и 4 примери во групата на наглуви. Во групата на глуми за сликата 1 и 4 нема појава на сврзници, додека за слика 2 имаме појава на 1 сврзник или 33,3% и кај сликата број 3 имаме употреба на 2 сврзници. Кај наглумите деца во првата и втората слика немаме појава на сврзници, а во 3 и 4 слика имаме појава на по 2 примери на сврзници или 50%. Броевите како видови на зборови се јавуваат само со еден пример во групата на глуми за слика број 3.

За видовите на зборови од групата на членови имаме 8 примери кај глумите и 17 случаи на членови кај наглумите. За слика 1 има еден пример на употреба на членови од групата на глуми за слика 2 имаме 3 примери или 37,5 %, за сликите 3 и 4 по 2 случаи на употреба на членови (25%). Кај групата на наглуви за слика 1 нема појава, за слика 2 имаме 4 (23,5%), за слика 3 има 7 примери или 41,1% и за последната слика имаме 6 или 35,4 % членови. Максимумот на појава на зборови се во групата на именки и тоа 146 кај глумите ученици, а минимумот е во групата на наглуви за видовите броеви.

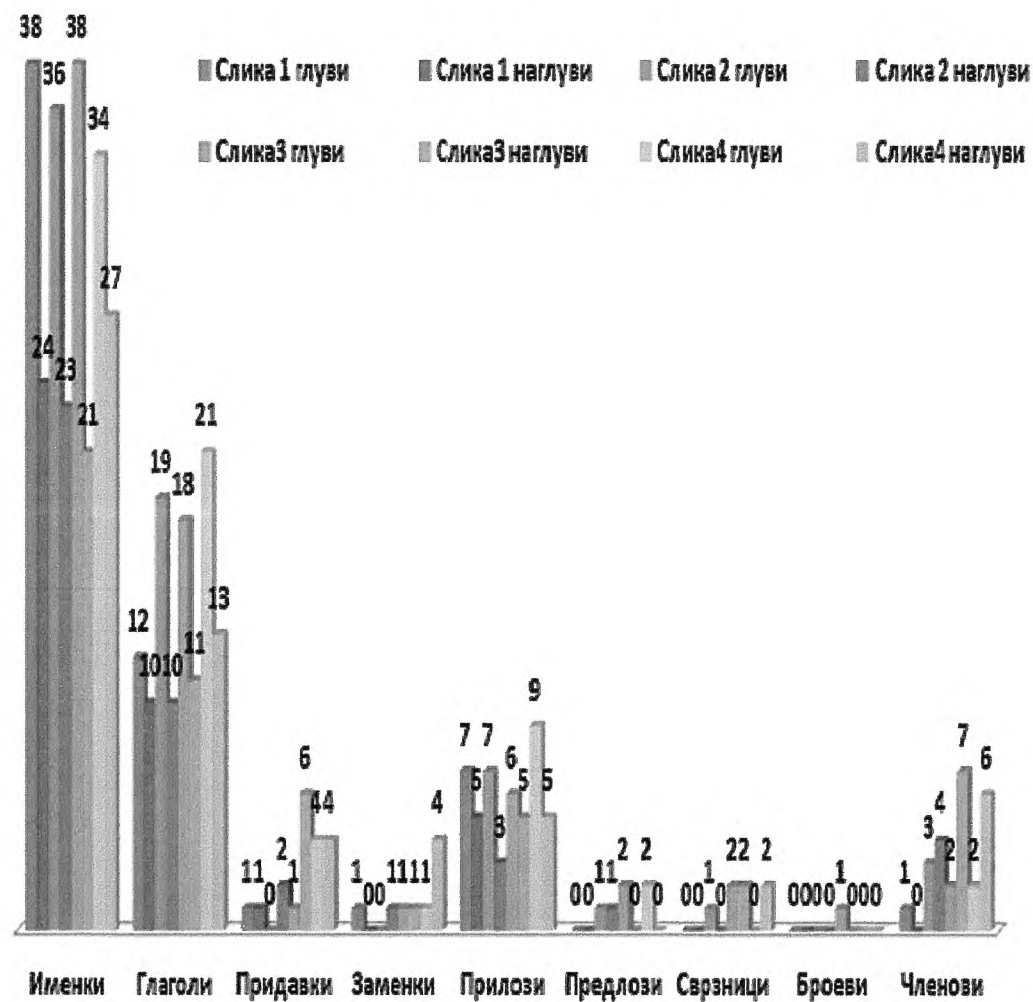
Табела бр.26 статистички податоци за видовите на зборови и степенот на слушна оштетеност

Видови	Слуш.оште.		X ²	df	p
Зборови	глуви	наглуви			
Именки	146	95	18,9	8	0,014
Глаголи	70	44			
Придавки	6	13			
Заменки	3	6			
Прилози	29	18			
Предлози	5	1			
Сврзници	3	4			
Броеви	1	0			
Членови	8	17			
Вкупно	271	198			

P<0.014

Со оглед на вредноста на Хи-квадратот кој изнесува 18,9 а p=0,014 на ниво на значајност од 0,05 постои статистички значајна разлика меѓу видовите на зборови и степенот на слушна оштетеност кај припадниците на експерименталната група.

Видови на зборови и слушна оштетеност



На следниве табели ќе ги изнесеме резултатите од компаративната анализа помеѓу учениците со оштетен слух кои припаѓаат на експерименталната група и децата без оштетување во слухот кои се дел од контролната група.

Табела бр.27 Приказ на резултати меѓу експерименталната и контролната група за фондот на зборови

Фонд на збор.		Група1		Група2		Група3		Вкупно	%
Слика 1	Екс	19	21,3%	30	18,6	51	23,2%	100	21,4
	Кон	76	20,1	103	32,1	91	19,5%	270	23,1
Слика 2	Екс.	27	30,3	37	22,9	47	21,4%	111	23,7
	Кон	94	24,8	73	22,7	120	25,7%	287	24,6
Слика 3	Екс.	18	20,2	44	27,3	62	28,3%	124	26,4
	Кон	74	19,5	71	22,1	104	22,3%	249	21,4
Слика 4	Екс.	25	28,2	50	31,2	59	27,1%	134	28,5
	Кон	135	35,6	74	23,1	151	32,5%	360	30,9
вкупно	Екс.	89	18,9%	161	34,3	219	46,85	469	100%
	Кон	379	32,5%	321	27,5	466	40%	1166	100%

Од табелата се гледа разликата во употребениот фонд на зборови меѓу двете групи. За првата слика, експерименталната група употребила 100 зборови наспроти 270 зборови кои ги употребиле децата од контролната група. За сликата број 2 децата со оштетен слух употребиле 111 зборови за нејзино опишување, додека децата без оштетување на слухот имале 287 збора. Односот на употребени зборови во третата слика е 124 кај експерименталните ученици, наспрема 249 зборови кај контролната група. За последната слика се добиени 134 зборови кај децата со оштетен слух и 360 зборови кај децата без оштетен слух. Во вкупниот збир на фондот на зборови кај сите четири слики се гледа огромната разлика во добиените резултати. Децата од експерименталната група имале вкупно 469 зборови, а децата од контролната група 1166 употребени зборови.

Табела 28. Т-тест за фондот на зборови помеѓу контролната и експерименталната група

групи	N	Аритмет. средина	Стандард. девијација	Стандардна грешка на аритметичка средина	Т - тест	Степени на слобода	Стандардна грешка на разлика
Експерим.	3	156,33	65,125	37,600	4,114	4	56,473
Контролна	3	388,66	72,981	42,136	4,114	4	56,473

Со оглед на вредноста на т-тестот од 4.114, за 4 степени на слобода, и споредба со соодветната вредност во таблицата која е 2,78; можеме да констатираме дека разликата меѓу аритметичките средини е статистички значајна на ниво од 0,05. Тоа значи дека децата од контролната група постигнуваат подобри резултати од децата во експерименталната група.

Резултатите од табелата се прикажани на следниов графикон бр.21



Табела бр. 29 Видовите на зборови кај експерименталната и контролна група

Групи 1-3	Видови на зборови	Именки	Глаголи	Придавки	Замени	Прилози	Предлози	Сврзници	Броеви	Членови	Вкупно
Слика 1	Екс.	52	23	4	1	6	0	0	0	3	89
	%	58,4	25,8	4,5	1,7	6,7	0	0	0	2,9	18,9
	Кон.	94	96	18	16	42	26	47	11	29	379
	%	24,8	25,3	4,7	4,2	11	6,8	12,4	2,9	7,9	32,5
Слика 2	Екс.	84	36	4	3	17	2	2	1	12	164
	%	51,2	21,9	2,4	1,8	10,3	1,2	1,2	2,7	7,3	34,9
	Кон.	106	80	25	7	9	37	31	0	26	321
	%	33	24,9	7,8	2,1	2,8	11,5	9,6	0	8,3	27,5
Слика 3	Екс.	105	55	11	5	24	4	5	0	10	219
	%	47,9	25,1	5	2,2	10,9	1,8	2,2	0	4,6	46,6
	Кон.	116	85	37	14	35	43	48	21	67	466
	%	24,9	18,2	7,9	3	7	9,2	10,3	4,5	14,3	39,9
Вк.	Екс.	241	114	19	9	47	6	7	1	25	469
	%	51,3	24,3	4	1,9	10	1,2	1,5	0,2	5,3	100
	Кон.	316	261	80	37	86	106	126	32	122	1166
	%	27,1	22,4	6,8	3,2	7,3	9	10,8	2,7	10,5	100

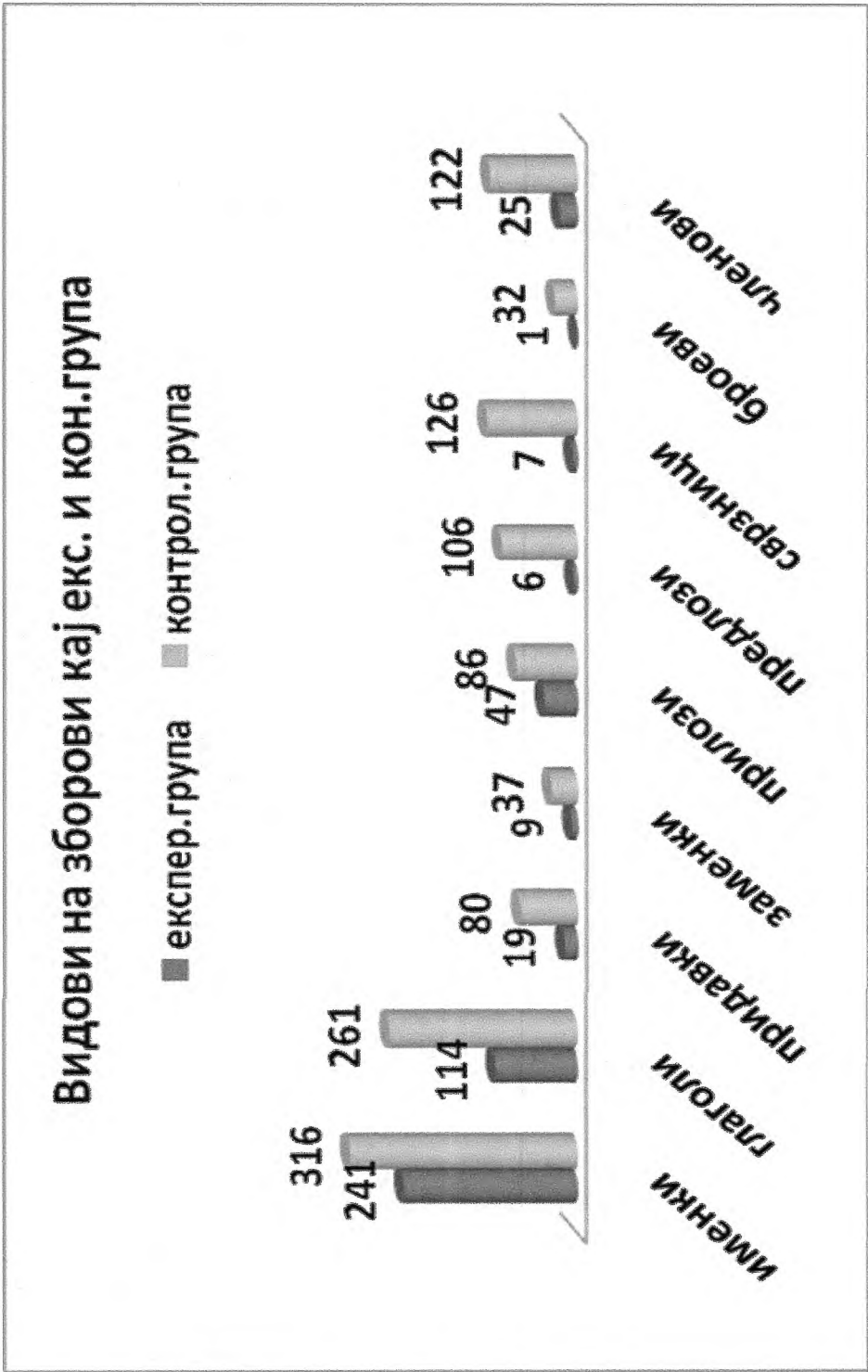
Од табелава се гледаа разликите во постигнативе резултати кај децата со оштетен слух и децата без оштетеување на слухот. Децата од експерименталната група употребиле 241 именка, наспроти 316 именки кои ги употребиле децата без оштетен слух за опис на сите четири слики. Од групата на глаголи се добиени 114 од експерименталната група наспроти 261 од контролната група. Во групата на придавки се добиени 19 кај децата со оштетен слух, наспроти 80 од децата кои немаат проблеми со слухот. Во групата на заменки односот е 9 наспроти 37, а кај прилозите тој сооднос е 47 наспрема 86. За предлозите се искористени само 6 од страна на експерименталната група, наспроти 106 кај децата без оштетување на слухот. Сврзниците се застапени со 7 кај децата со оштетен слух, наспрема 126 кај контролната група. Броевите ги има во однос на 1:32, а членовите се застапени со фреквенција од 25 кај експерименталните ученици , наспроти 122 кај децата без оштетување на слухот.

Табела 30. Т-тест за видови на зборови меѓу контролната и експерименталната група

групи	N	Аритмет. средина	Стандард. девијација	Стандардна грешка на аритметичка средина	Т - тест	Степени на слобода	Стандардна грешка на разлика
Експерим.	9	52,111	79,056	26,352	1,858	16	41,683
Контролна	9	129,55	96,889	32,296	1,858	16	41,683

Со оглед на вредноста на т-тестот кој е 1,858 за 16 степени на слобода, разликата меѓу аритметичките средини не е статистички значајна на ниво на значајност од 0,05.

Резултативе од претходната табела се прикажани на следниов графикон: бр.22



Ниво на израз.	Слика 1-4								вкупно	
Училишна возр.	зборови		Прост. речен.		Прош. Речен.		Слож. Речен.			
	е	к	е	к	е	к	е	к	е	к
Група 1	13	0	16	3	11	14	0	27	40	44
III- IV	61,9	0%	53,3%	60%	21,1%	53,8%	0%	31%	34,7	37,2
Група 2	8	0	9	2	20	7	3	29	40	38
V-VI	38,1	0	30%	40%	38,4%	26,9%	25%	33,3%	34,7	32,2
Група 3	0	0	5	0	21	5	9	31	35	36
VII-VIII	0%	0%	16,7%	0	40,5%	19,3%	75%	35,7%	30,6	30,5
Вкупно	21	0	30	5	52	26	12	87	115	118

На оваа табела се прикажани резултатите од нивото на изразување кај нашите испитаници. За сите четири слики децата со оштетен слух употребиле 21 реченица која ја изразиле на ниво на збор, наспроти ниту еден случај кај контролната група. За употребата на проста реченица соодносот е 30 кај глувите и наглуви деца, со 5 кај децата без слушно оштетување. Проширената реченица е употребена во 52 примера кај децата од експерименталната група и 26 примери кај децата од контролната група. Сложената реченица ја употребиле во своето писмено изразување само во 12 примери децата со оштетен слух, додека во 87 примери се среќава кај децата без слушно оштетување.

Табела 32. Т-тест за ниво на изразување помеѓу контролната и експерименталната група

групи	N	Аритмет. средина	Стандард. девијација	Стандардна грешка на аритметичка средина	Т тест	Степени на слобода	Стандардна грешка на разлика
Експерим.	3	38,333	2,886	1,666	0,342	4	2,924
Контролна	3	39,333	4,163	2,403	0,342	4	2,924

Со оглед на вредноста на т-тестот кој изнесува 0,342 за 4 степени на слобода, можеме да заклучиме дека разликата меѓу аритметичките средини не е статистички значајна на ниво од 0,05.

Следниов графикон бр.23 ги репрезентира податоците од претходната табела



Заклучоци

Во согласност со поставените задачи, а врз основа на добиените резултати од истражувањето и нивна анализа, можеме да ги донесеме следниве заклучоци:

1. Нул хипотезата која гласи, претпоставуваме дека во јазичниот израз ќе има отстапување меѓу учениците со оштетен слух и учениците без оштетување на слухот во однос на:

- Нивото на изразување
- Фондот на зборови
- Видовите на зборови

Со оглед на вредноста на t -тестот за мали независни примероци кој е изработен меѓу експерименталната и контролната група за процена на **нивото на изразување** кој изнесува $t=0,342$ за 4 степени на слобода, се гледа дека не постои статистички значајна разлика на ниво од 0.05 меѓу постигнатите резултати на двете групи на испитаници. Со тоа поставената хипотеза се отфрла, односно нема отстапување на нивото на изразување меѓу учениците со оштетен слух и децата без оштетување во слухот.

За вредноста на t -тестот за пресметаниот **фонд на употребени зборови** се добија следниве резултати: $t=4,114$ за 4 степени на слобода, што значи дека постои статистички значајна разлика на ниво од 0.05, односно врз вредноста на аритметичките средини меѓу групите, очигледно е дека децата од контролна група постигнуваат подобри резултати од децата на експерименталната група. Со тоа во овој случај се потврдува алтернативната хипотеза.

За тестирање на вредностите добиени од **видовите на зборови** меѓу двете групи вредноста на $t=1,858$ за 16 степени на слобода, значи дека разликата на аритметичките средини на двете групи не е статистички значајна на ниво од 0,05. Групите не се разликуваат во постигнатите резултати, со што поставената хипотеза се отфрла. Генерално можеме да заклучиме дека нул хипотезата делумно се прифаќа

2. Првата хипотеза која гласи дека училишната возраст влијае врз нивото на изразување, фондот на зборови и видовите на зборови при опис на слика кај децата со оштетен слух ќе ја образложиме со следниве добиени статистички вредности од Хи-квадрат тестот, и ќе заклучиме дека делумно се прифаќа бидејќи;

- Вредноста на $X^2=34,7$ за 6 степени на слобода кај децата со оштетен слух, пресметан за **нивото на изразување** и училишната возраст, укажува на тоа дека ја прифаќаме алтернативната хипотеза, т.е. постои статистички значајна разлика на ниво на важност од 0,05.

- Вредноста на $X^2=5,316$ $p=0,506$ за 6 степени на слобода кај децата со оштетен слух добиен од фреквенциите на **фондот на зборови** и возраста укажува на тоа дека не постои статистички значајна разлика на ниво на значајност од 0,05, т.е. ја отфрламе поставената хипотеза. Училишната возраст не влијае врз фондот на зборови кај децата со оштетен слух.

- Вредноста на $X^2=13,28$ $p=0,667$ за 16 степени на слобода кај децата со оштетен слух за **видови на зборови** укажува на тоа дека не постои статистички значајна разлика на ниво на значајност од 0,05, т.е. ја отфрламе поставената хипотеза. Можеме да констатираме дека училишната возраст не влијае врз пројавените видови на зборови кај децата со оштетен слух.

3. Втората хипотеза која гласи дека **полот** влијае врз развојот на нивото на изразување, фондот на зборови и видовите на зборови кај децата со оштетен слух ќе ја образложиме со следниве резултати;

- Добиената вредност на $X^2=4,38$ $p=0,22$ за 3 степени на слобода за полот и **ниво на изразување** укажува на тоа дека ја отфрламе поставената хипотеза, односно не постои статистички значајна разлика на ниво од 0,05. Полот не влијае врз нивото на изразување.
- Добиената вредност на $X^2=1,167$ $p=0,832$ за 3 степени на слобода за полот и **фондот на зборови** укажува на тоа дека ја отфрламе поставената хипотеза, односно не постои статистички значајна разлика на ниво од 0,05. Полот не влијае врз фондот на зборови кај децата со оштетен слух.

- Добиената вредност на $X^2=16,60$ $p=0,035$ за 8 степени на слобода за полот и видови на зборови укажува на тоа дека ја прифаќаме поставената хипотеза, односно постои статистички значајна разлика на ниво од 0,05. Полот влијае врз појава на видовите на зборови кај децата со оштетен слух.

За оваа поставена хипотеза заклучокот наведува на нејзино делумно прифаќање.

4. Третата хипотеза гласи: претпоставуваме дека интелектуалниот статус влијае врз нивото на изразување, фондот на зборови и видовите на зборови при опис на слика кај слушно оштетените деца, ќе докажеме дека делумно се прифаќа со добиените статистички вредности:

- Вредноста на $X^2= 11,95$ $p=0,007$ за 3 степени на слобода укажува на тоа дека ја прифаќаме поставената хипотеза, т.е. постои статистички значајна разлика на ниво од 0,05, меѓу нивото на изразување и интелектуалниот статус кај децата со оштетен слух. Интелигенцијата влијае врз нивото на изразување.
- Вредноста на $X^2= 2,13$ $p=0,620$ за 3 степени на слобода укажува на тоа дека не ја прифаќаме поставената хипотеза, т.е. не постои статистички значајна разлика на ниво од 0,05, меѓу фондот на зборови и интелектуалниот статус кај децата со оштетен слух. Интелигенцијата не влијае врз појавениот фонд на зборови.
- Вредноста на $X^2= 4,24$ $p=0,834$ за 8 степени на слобода укажува на тоа дека ја отфрламе поставената хипотеза, т.е. не постои статистички значајна разлика на ниво од 0,05, меѓу видовите на зборови и интелектуалниот статус кај децата со оштетен слух. Интелигенцијата не влијае врз видовите на зборови.

5. Четвртата хипотеза која гласи дека успехот по македонски јазик влијае врз нивото на изразување, фондот и видовите на зборови при опис на слика кај слушно оштетените деца ќе ја образложиме дека делумно ќе ја прифатиме со следниве статистички резултати:

- Вредноста на $X^2=7,06$ $p=0,068$ за 3 степени на слобода покажува дека ја отфрламе поставената хипотеза, т.е. не постои статистички значајна разлика на ниво од 0.05, меѓу нивото на изразување и успехот по македонски јазик кај децата со оштетен слух. Успехот по македонски јазик не влијае врз нивото на изразување.
- Вредноста на $X^2=2,379$ $p=0,495$ за 3 степени на слобода покажува дека ја отфрламе поставената хипотеза, т.е. не постои статистички значајна разлика на ниво од 0.05 меѓу фондот на зборови и успехот по македонски јазик кај децата со оштетен слух. Успехот по македонски јазик не влијае врз фондот на зборови.
- Вредноста на $X^2=16,01$ $p=0,037$ за 8 степени на слобода покажува дека ја прифаќаме поставената хипотеза и докажуваме дека постои статистички значајна разлика на ниво на значајност од 0.05, односно успехот по македонски јазик влијае врз видовите на зборови кај децата со оштетен слух.

6. Петтата хипотеза која гласи дека: претпоставуваме дека степенот на слушна оштетеност влијае врз нивото на изразување, фондот на зборови и видовите на зборови при опис на слика кај децата со оштетен слух, ќе ја докажеме со следниве статистички податоци:

- Добиените вредности на $X^2=4,68$ $p=0,192$ за 3 степени на слобода покажува дека ја отфрламе поставената хипотеза, бидејќи не постои статистички значајна разлика на ниво од 0.05 меѓу нивото на изразување и слушната оштетеност кај децата.
- Добиените вредности на $X^2=0,785$ $p=0,851$ за 3 степени на слобода покажува дека ја отфрламе поставената хипотеза, бидејќи не постои статистички значајна разлика на ниво од 0.05, меѓу фондот на зборови и слушната оштетеност кај децата.
- Добиените вредности на $X^2=18,9$ $p=0,014$ за 8 степени на слобода покажува дека ја прифаќаме поставената хипотеза, бидејќи постои

статистички значајна разлика на ниво од 0,05 меѓу видовите на зборови и слушната оштетеност кај децата. И оваа хипотеза делумно се прифаќа како таква.

7. Шестата хипотеза која гласи дека: испитаниците со оштетен слух постигнуваат послаби резултати во однос на нивото на изразување од децата кои немаат оштетеување во слухот ја докажуваме со следниве резултати:

Со оглед на вредноста на т-тестот за мали независни примероци кој е изработен меѓу експерименталната и контролната група за проценка на нивото на изразување кој изнесува $t=0,342$ за 4 степени на слобода, се гледа дека не постои статистички значајна разлика на ниво од 0.05 меѓу постигнатите резултати на двете групи на испитаници. Со тоа, поставената хипотеза се отфрла, односно нема отстапување на нивото на изразување меѓу учениците со оштетен слух и децата без оштетеување во слухот.

8. Седмата хипотеза гласи: претпоставуваме дека испитаниците со оштетен слух постигнуваат послаби резултати во однос на фондот на зборови од децата кои немаат оштетување на слухот ја докажуваме со следниве резултати:

За вредноста на т-тестот за пресметаниот фонд на употребени зборови се добија следниве резултати: $t=4,114$ за 4 степени на слобода, што значи дека постои статистички значајна разлика на ниво од 0.05, односно врз вредноста на аритметичките средини меѓу групите, очигледно е дека децата од контролната група постигнуваат подобри резултати од децата на експерименталната група. Со тоа, во овој случај се потврдува алтернативната хипотеза.

9. Последната, осма хипотеза гласи: испитаниците со оштетен слух постигнуваат послаби резултати во однос на видовите на зборови од децата кои немаат оштетување на слухот, ја докажуваме со :

За тестирање на вредностите добиени од видовите на зборови меѓу двете групи вредноста на $t=1,858$ за 16 степени на слобода, значи дека разликата на аритметичките средини на двете групи не е статистички значајна на ниво од 0,05. Групите не се разликуваат во постигнатите резултати, со што поставената хипотеза се отфрла.

Покрај направената квантитативната анализа на податоците значајно е да ја презентираме и добиената квалитативната анализа на податоците и неа да ја образложиме. За сите четири слики како најчесто употребувани од видовите на зборови се јавуваат:

- Именките како најфреквентна група на употребени зборови (снег, кука, дома, елка, дрво, зима, снешко, деца, оро, сонце, вода, метла);
- Глаголите како втори видови на зборови по употреба (има, врне, има, игра, прави, сака, смее, стопа, нема, плаче, мете);
- Прилозите како трета група на најчесто употребувани зборови (надвор, овде, сега, многу, надвор, таму, сега);
- Членовите како четврта група (-та, -то);
- Придавките како петти по ред на употреба (убаво, топло, чисто);
- Заменките како шеста група (јас, тие, тој);
- Сврзниците како седми (-и, а)
- Предлозите како осми (со, во, на, до)
- Броевите како последни (едно)

Како најчести грешки кои се јавуваа во пишаниот јазичен израз кај децата со оштетен слух во нашево истражување беа:

- Мешање (супституција) на гласови блиски по звучност: к-г, (снecк-снecг), д-т (тете-дете, тесата-децата), ж-ш, (снecжко-снecшко),
- Изоставување (омисија) на букви: с_ешко (н), г_ее (р),

Како најголема карактеристика за пишан јазичен израз кај нашиве ученици од експерименталната група е тоа што недостасуваат придавките и заменките како група на зборови, т.е. се употребени во многу мал број, а сите останати видови на зборови се употребени во најмал процент.

Предлози

Резултатите кои ги добивме со ова истражување ни наметнуваат одредени предлози за сурдопедагошката пракса;

- Учениците систематски да се воведуваат учениците во почетното пишување;
- Да се применуваат вежби за психомоторна реедукација, со цел да се стимулира развојот на пишувањето и преку графомоторни вежби да се развива убав ракопис уште во ниските одделенија;
- Да се изградува визуелна и аудитивна перцепција поради успешно совладување на процесот на пишување;
- Да се води сметка при изработка на наставните програмски содржини по македонски јазик и да се практикуваат повеќе часови за самостојно писмено изразување;
- Исто така во програмските содржини да се внимава и на индивидуалните разлики кај секое дете, кое се разликува едно од друго и по степенот на слухна оштетеност и по степенот на развиеност на говорот и употреба на јазикот;
- Формирањето на поими кај малите деца најчесто да се одвива низ игра, со што ќе се овозможи учење на нови поими кои ќе бидат корисни и често употребливи на таа возраст;
- Прво да се работи на формирање на конкретни поими кои означуваат предмети, дејства и нивни карактеристики;
- По обработените конкретни поими да се работи на општите поими, апстрактните поими и поимите за разговор низ приказни – на глувото дете треба да му се даде полна претстава за тоа што значи одреден збор, со тоа што не би го заменуваа со друг поим;

- Секогаш треба да се има на ум дека на глувото дете најпрво треба да му се даваат да ги учи зборовите кои за него имаат значење во секојдневниот живот и тоа да се прави со принципот на очигледност;
- Низ корекција на артикулативните грешки истовремено да се коригираат и погрешно напишаните зборови;
- При учење на поимите и збогатување на речникот и воопшто јазикот кај децата со оштетен слух, неопходно е да се ангажираат сите сетила во нивното формирање и да се даваат само главните карактеристики кои го одредуваат поимот;
- Секогаш, паралелно со формирање на поимите (зборовите), треба да се работи и на формирање на реченицата како збир на зборови;
- Секогаш, кога се појавуваат граматичките категории, треба да се обработуваат систематски и постапно, без да се направи конфузија во толкувањата и нивната примена;
- На децата секогаш постапно и систематски да им се зголемува лексичкиот фонд;
- Децата да се учат да пишуваат со разбирање и да го избегнуваат нивниот стереотипен стил;
- Посебно внимание да се посвети на употребата на сите видови на зборови, а не детскиот речник да се содржи само од конкретни именки и глаголи со кои најчесто ги објаснуваат своите мисли или потреби,
- Да се проширува детската реченица и да се збогатува со повеќе видови на зборови;
- Детските мисли да се изразуваат со проширени и сложени реченици, а не да се сведуваат на изразување само преку еден збор или проста реченица;
- Да се збогатува детскиот речник при што децата се запознаваат со соодветните синоними, антоними, хомоними и метоними на дадениот збор;

- Најчесто самостојно да се пишуваат реченици или текстови со дадени зборови, и со тоа да се увиди каква е структурата на реченицата и граматиката во неа, и низ примери таа да се коригира;
- Секогаш да се стремиме да изградуваме правилна реченица кај децата, и да ги упатуваме на нивна адекватна употреба во секојдневните ситуации;
- Постепено да се совладуваат одредени тежини во пишувањето (диктат на зборови и реченици; автодиктат; опис на слики; пишување на писма; самостојно пишување на дадена тема и креативно пишување);
- Да се оспособат децата самостојно да ја структурираат и обликуваат својата мисла на основа на внатрешните доживувања и надворешните информации, да ги совладаат граматичките, живописните и сликовити страни на јазикот, како и да ги стекнуваат навиките за правилно користење на јазичните средства и на тој начин да го совладуваат стандардниот книжевен јазик;
- Да се учат децата на граматички правила уште со самото описменување во најрана возраст;
- Постојано да се учат децата на збогатување на речникот во текот на целото образование;
- Да се користат стимулативни средства како што се илустрации, слики, цртежи и со нивна помош да се тераат децата на самостојно писмено изразување;
- Да се користи ИКТ за да се поттикнуваат децата на правилно пишување и значењето од тоа да се пренесе точна информација;
- Да се оспособуваат учениците за самостојно да ги обликуваат и структурираат своите мисли и размислувања;
- Да се мотивираат учениците писмено да се изразуваат и да развиваат љубов кон пишаниот збор и писмениот облик на комуникација;

- Да се поттикнуваат учениците со оштетен слух да го користат богатството на јазикот – јазичната сликовитост и разновидност, како во усниот така и во пишаниот говор;
- Да се обучуваат децата за да ги изразуваат своите мисли, чувства, доживувања и знаења со пишан говор, во согласност со правописните правила;
- Да се мотивираат што повеќе да сакаат да читаат книги и со тоа сами да го збогатат својот речник и да го развиваат својот говор;
- Да се мотивираат на самостојно креативно писмено изразување, без да се плашат од грешки низ пишување на проза и поезија;
- Да се оспособуваат на тоа што посамостојно да ги користат своите учебници и друга стручна литература;
- При обработка на текстови секогаш да се поаѓа од конкретното и познатото кон апстрактното и непознатото, и секогаш да се има на ум училишната возраст при обработка на ново;
- Визуелната перцепција на слушно оштетените деца има голема улога при развој на говорот кај нив, па на часовите при обработка на непознати текстови секогаш да се користат сликите како очигледни средства;
- Секогаш да се внимава на граматички правилниот говор и негова корекција, со што децата и писмено граматички правилно ќе се изразуваат;
- Постепено да се совладува брзината на пишување и да се работи на отстранување на грешките (супституција, омисија), кои се последица од оштетениот слух;
- Посебно внимание да се посвети на децата кои имаат проблем со дисграфичен и незрел ракопис ;
- Да се води сметка за тоа кога станува збор за соработката со родителите и укажување на тоа колку е важно и дома децата правилно и точно граматички да се изразуваат;

- Да се поттикнуваат родителите, и во домашни услови при разговор со нив, да ги тераат децата да употребуваат проширена и сложена реченица;
- Да им се даде на знаење на родителите без разлика дали тие се со општетен слух или не, дека се модел на јазично однесување за повеќе деца;
- Родителите да ги тераат своите деца дома да читаат книги и да пишуваат што почесто, со што ќе му го збогатуваат фондот на зборови кај нив;
- Како родители треба секогаш да разговараат со нив и да им го објаснат она што е ново и непознато за самото дете, со што индиректно ќе му го збогатуваат речникот.

Литература

1. Ајдински, Љ. и Андреевски, В., 2001. *50 години заштита, рехабилитација, воспитание и образование на лицата со пречки во развојот во Република Македонија*. Скопје:77
2. Ајдински, Љ., Ајдински, Г. и Михайлов, З., 1999. *Основи на дефектолошката теорија и практика*. Скопје.
3. Aitchison, J.,1995. An Introduction to psycholinguistic. In *The articulate Mammal*, New York: Routledge
4. Арнаудова, В. и Ачковска-Лешковска, Е., 1996. *Ајде да мислиме како да мислиме*, Скопје: Детска радост. 17
5. Ангелевска-Галевска, Н., 1998., *Квалитативни истражувања во воспитанието и образованието*. Битола.
6. Балканска, Н. , 2003. Усвојување на говорот-предуслов за целосна интеграција на глувите деца. Во *Конференција 10 години студии по дефектологија во Македонија*. Охрид: 95
7. Бојковска, С. Минова-Ѓуркова, Љ. Пандев, Д. и Цветковски, Ж., 2008.*Опита граматика на македонскиот јазик*. Скопје: АД Просветно дело.
8. Брајович, Љ. Матејич, З. Радоман, В. и Брајович, А., 1997. *Слух и слушна оштетења*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.167
9. Bradaric-Šlujo, S., 1991. Nepoželjni oblici ponasanja kod djece s ostecenjima sluha. Vo *Defektologija*. Zagreb. P.163
10. Bugarski, R., 1996. *Uvod u opstu lingvistiku*. Beograd: Cigoja štampa.
11. Васиќ, С., 1994. *Психолингвистика*. Београд.ИПИ.252
12. Vladislavljjevic, S., 1991. *Disleksija i disgrafija*. Beograd.
13. Vukovic, M., 2002. *Afaziologija*. Beograd
14. Вујасинович, З., 2000. Основна сазнања деце оштеченог слуха предшколског узраста у логичко-математичким активностима. Во *Београдска дефектолошка школа бр.1*. Београд: стр. 31
15. Голубович, С. 1996. *Афазиологија*. Београд
16. Delahunty, G. and Garvey, J.,1997. *The development of Language*.Colorado:Colorado State University.

17. Димич, Н., 1995. Употреба диктата у школама за слушно оштечену децу. Београд: *Београдска дефектолошка школа бр.2*. стр.37
18. Димић, Н., 2003. *Говорно-језички дефицити код глуве и наглуве деце*. Београд.
19. Димић, Н., 2004. *Проблеми у језичком изразу код глуве и наглуве деце*. Београд: Друштво дефектолога Србије и Црне Горе.
20. Димић, Н., 1996. *Специфичности у писању слушнооштечене деце*. Београд: Дефектолошки факултет.
21. Dimiћ, N., 2002. Klase reci i leksički deficit kod gluve i nagluve dece. Vo: *Istraživanja u defektologiji*, Beograd: Defektološki fakultet Univerzitet u Beogradu, str. 131.
22. Димић, Н., 2002. *Metodika artikulacije*. Београд: Дефектолошки факултет.
23. Димић, Н. и Кашич, З., 2000. Лексикон глуве и наглуве деце и отворена класа речи. *Београдска дефектолошка школа*. Београд: 63
24. Димич, Н. и Петкович, Ј., 2000. Функција основних глаголских времена у реченици глуве и наглуве деце. Во *Београдска дефектолошка школа бр. 1*. Београд: 29
25. Дурајлија, З., 1995. Васпитни рад са слушно оштеченом децом. *Београдска дефектолошка школа бр.2*. Београд:48
26. Džokovic, S., 2000. *Individualni tretman kod dece ostecenog sluha*. Beograd: Univerzitet u Beogradu defektoloski fakultet.
27. Ѓуркова-Минова, Љ., 2000. *Синтакса на македонскиот стандарден јазик*. Скопје: Магор.13
28. Fagan, M.and Pisoni, D., 2009. Hearing Experience and Receptive Vocabulary Development in Deaf Children With Cochlear Implants. In: *Department of Communication Science and Disorders. Indiana University*, <<http://jdsde.oxfordjournals.org/content/15/2/149.abstract>> (accessed on 15 may 2011).
29. Hayes, H. Geers, AE. Treiman, R. Moog, JS., 2009. Receptive vocabulary development in deaf children with cochlear implants: achievement in an intensive auditory-oral educational setting. In: *Department of Psychology, Washington University in St. Louis*, <<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/19125035>> (accessed on 15 may 2011).
30. Hrnjica, S., 1991, *Ometano dete*, Zavod za Udzbenike i nastavna sredstva, Beograd:p.160.

31. Hrnjica S., 1997, *Dete sa posebnim potrebama, dete sa razvojnim smetnjama u osnovnoj školi*, Učiteljski fakultet, Beograd:p. 142.
32. Јачова, З. 2006. *Визуелната перцепција на говорот кај лицата со оштетен слух*. Скопје:85.
33. Јачова, З.,2004. Специфичности во читањето и пишувањето кај децата со оштетен слух. Во Годишен зборник, книга 57. Скопје: Филозофски факултет”Св.Кирил и Методиј”Скопје. стр.595
34. Jachova, Z. and Karovska, A.,2009. Specifics in the vocabulary of the students with hearing impairments. In *Defektologija*. Tuzla: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet. p.123.
35. Јачова, З., Ковачева-Вељановска, О. и Каровска, А., 2011.*Разлики меѓу знаковните јазици*. Скопје: 19
36. Јачова, З. , Ковачева, О. и Каровска, А. , 2008. Скопје. *Дефектолошка теорија и практика*. 1-2.41
37. Караџозов, И. , 1998. *Воведение в специјалната педагогика*. Велико Трново
38. Kaljaca, S. i Glumbic, N., 2004. Dinamika razvoja leksickog fonda kod dece sa mentalnom retardacijom. Vo *Istraživanja u defektologiji*, Beograd: Defektološki fakultet Univerzitet u Beogradu, p. 101.
39. Kasic, Z., 2002.Agramaticna produkcija i semanticka “zbraka” kod dece ranog skolskog uzrasta. Vo: *Istraživanja u defektologiji*, Beograd: Defektološki fakultet Univerzitet u Beogradu, p. 113.
40. Карич, Ј., 2006. *Методика почетне наставе математике у школама за децу оштеченог слуха*. Београд:45
41. Kašić, Z. i Milošević, S., 2010. Sintagma i formiranje iskaza kod gluvih i nagluvih. Vo: T. Kovačević i V. Vučinić, *Smetnje i poremećaji: fenomenologija, prevencija i tretman*. I del, 2010. Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju,p.213.
42. Кашић, З. и Беатович, С., 2000. Деикса и проблем употребе деиктичких лексема код глуве и наглуве деце. *Београдска дефектолошка школа*. Београд:17

43. Керамитчиевски, С. 1989. Фонопедија. Београд: Научна Књига.
44. Kovačević, T. i Isaković, Lj., 2010. Razumevanje bajke na osnovu upotrebe znakovnog jezika i verbalne i pisane produkcije. Vo: T.Kovačević i V.Vučinić, I del. 2010 *Smetnje i poremećaji: fenomenologija, prevencija i tretman*. Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, p.279.
45. Ковачевич, Ј., 1999. *Учесталост примене метода у васпитно – образовном раду глувих*. Београд: Друштво дефектолога Југославије. 10
46. Kovačević, V., 2000. *Oštećenje sluha i leksičko-semantički razvoj*. Beograd: Zaduzbina Andrejević.p.97
47. Косевска, Ј., 2008. Личниот идентитет кај глуви адолесценти. *Дефектолошка теорија и практика 1-2*. Скопје:67
48. Kostic, G. Vladislavljevic, S. Popovic, M., 1983. *Testovi za ispitivanje govora i jezika*. Beograd: Zavod za udzbenike i nastavna sredstava.
49. Кочанковски, С., 2004. *Стилови на учење, типови на личност и училишниот успех*. Битола:15.
50. Кристал, Д., 1996. *Кембричка енциклопедија језика*, Београд: Нолит. 219
51. Милевска, М., 2010. Специфичности во пишувањето кај децата со оштетен слух. Во *Зборник на резимеа, 60 години воспитание, образование, рехабилитација и вработување на лицата со инвалидност во Република Македонија*. Битола: 140
52. Milošević, S., 2006. The frequency of use of attributive exponents in the language of completely and partially deaf children. In: *Journal of special education and rehabilitation*, Number 3-4. Skopje: Filozofski fakultet – Institut za defektologija. pp.77.
53. Mayberry, R., 2002. Cognitive development in deaf children: the interface of language and perception in neuropsychology. In: *Handbook of Neuropsychology*. 2nd edition, vol.8, part II, <<http://idiom.ucsd.edu/~rmayberry/pubs/Mayberry-CogDev-Hndbok.pdf>> (accessed on 20 may 2011).

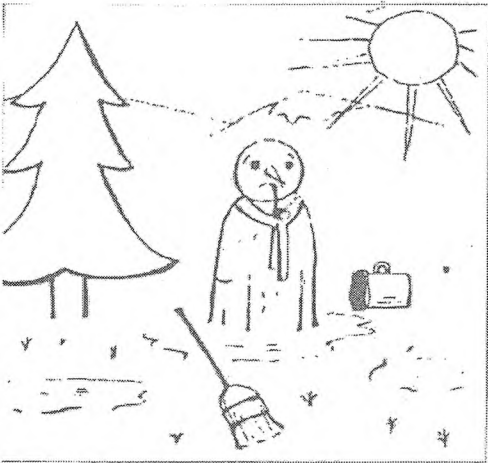
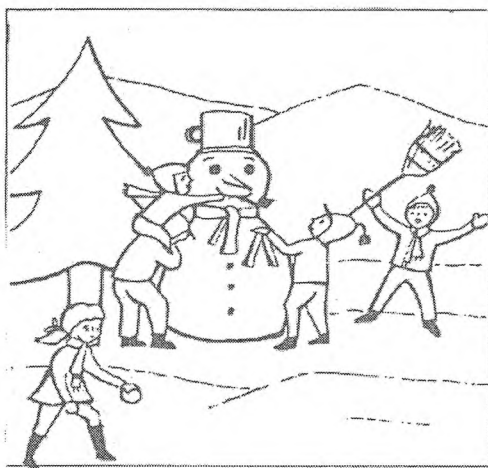
54. Мојановски, Ц., 1996. *Методологија на научно истражувачката работа*. Скопје.
55. Newman, S., 2003. *Small step forward*. 3rd ed. London and New York: Jessica Kingsley Publisher. pp. 103.
56. Николовска, Ј., 1998. Развојни карактеристики во речникот кај децата. *Годишен зборник*. Скопје: Педагошки факултет "Св.Климент Охридски"-Скопје. 100
57. Огненовски, Т., 2002. *Култура на изразувањето*. Универзитет "Св. Климент Охридски" Педагошки факултет. Битола: 217
58. Ostojić, S., 2004. *Auditivni trening i razvoj govora nagluve dece*. Beograd: Univerzitet u Beogradu Defektoloski fakultet.
59. Ostoic, S. i Maric, D., 2000. Karakteristike leksikona nagluve dece. *Beogradska defektoloska skola*. Beograd: 53
60. Ocic, G., 1998. *Klinicka neuropsihologija*. Beograd
61. Петров, Р. Ѓурчиновска, Л. и Станојковска-Трајковска, Н., 2008. *Заштита и рехабилитација на лицата со инвалидност*. Скопје: Филозофски факултет-Скопје, Институт за дефектологија. 31.
62. Pribanikj, Lj., 1998. Development of the language in hearing impaired children (Ph dissertation). Zagreb. Faculty of Special Education and rehabilitation. p.137.
63. Прибаниќ, Љ. и Милковиќ, М., 2009. Придобивките од раното изложување на знаковниот јазик. Скопје: *Дефектолошка теорија и практика* 3-4. 29
64. Радоман, В. 1995. Личност слушно оштетене особе. *Београдска дефектолошка школа бр.2*. Београд: 56.
65. Радоман, В., 1996. *Сурдопсихологија*. Београд: Дефектолошки факултет. 101
66. Radovančić, B. 1995. *Osnove rehabilitacije slušanja i govora*. Zagreb. p.38
67. Radići, I. Bradarić, S. Parago, E., 2008. Leksičko znanje mladezi ostecenog sluha. In: *Hrvatska revija za rehabilitacijska istrazivanja*. Vol.44, br.1, pp.93-103.
68. Съева, С., 2009. *Глухота в семејството*. Софија. стр.82 >ebookbrowse.com/72-gluhota-v-semeystvoto-saeva-pdf-d45055941 < (accessed on 5 february 2012)
69. Savič, LJ., 1984. *Metodika ucenja govora gluve*. Beograd: Zavod za udzbenike i nastavna sredstava.
70. Савић, Љ. и Ивановић, П., 1994. *Сурдопедагогија*. Београд: Дефектолошки факултет.

71. Савић, Љ., 1995. *Методика аудиторног тренинга*. Београд: Дефектолошки факултет.
72. Савић, Љ., 2004. *Невербална комуникација глувих и њена интерпретација*. Београд: Централни одбор Савеза глувих и наглувих Југославије.
73. Савић, Љ., 1997. *Сто година Београдске школе за слушно оштечену децу "Стефан Дечански"*. Београд.
74. Simić, N. Golubović, S. Slavnić, S., 2002. *Razvoj auditivne i vizuelne percepcije*. Beograd: Zelnid.
75. Simić, N. i Slavnić, S., 2002. *Atipičan jezički razvoj*. Beograd: Društvo defektologa Srbije.
76. Славнић, С., 2011. Значај кохлеарног импланта у развоју говора и језика код деце општењеног слуха. Во: II *Научно-практична конференција Слушам и говорим*, Ниш: Школа са домом ученика Бубањ.73.
77. Трајкова-Стаменкова, В.,1995. *Психологија*. Скопје:212
78. Cordic, A. i Bojanin, S., 1997. *Opsta defektoloska dijagnostika*. Beograd.
79. Џокович, С., 1997. *Формирање плозива код слушно оштечене деце предшколског узраста*. Београд:15
80. Škarić, I., 1988. *Govorne poteškoće i njihovo uklanjanje*. Zagreb: Mladost.62
81. Zamfirov, M. and Saeva, S., 2005. Dictionary in Physics and Astronomy for hearing impaired students with eleven foreign sign language dictionaries and tracing back the etymology of loan-words and roots which coincide with signs. In Res.Commun.of U.S.B. branch Dobrich, vol.7 (2005) Web-based version.www.signlanguage-bg.com/bg/publication/bg/22.pdf. (accessed on 5 february 2012).
82. Zivković, M.,1996. *Psihologija gluve i nagluve dece i omladine*. Zagreb:p.51

Прилози

„Снешко Белчо и сонцето“

Име и презиме: _____ одд. _____



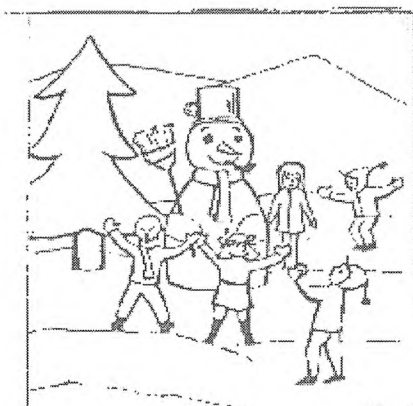
Пример бр. 1- за пишан јазичен израз од групата на наглуви, добри (оценка 5 и 4) од успехот по македонски јазик, женски пол, просечни по интелигенција и трета група по училишна возраст.



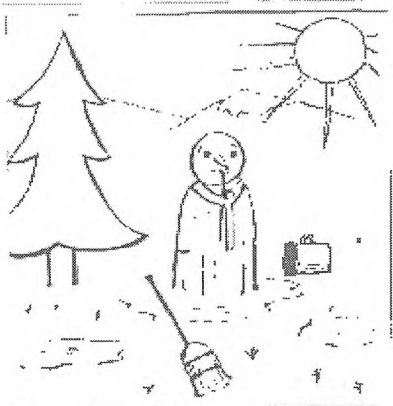
Пила снег наоко куќа
Екка многу снег



Снежко децата многу
игра убава снег

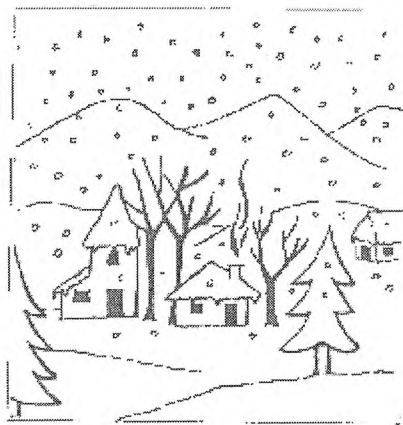


децата многу радост
многу убава деца



Снежко мила сонцејо
многу сонце мила снег

Пример бр. 2 – од групата на машки ученици, потпросечни способности, слаб успех (оценка 2 и 3) по македонски јазик, втора група по училишна возраст и група на глуви деца.



Кога дојде снег



Веднаш дојде



Кога дојде снег

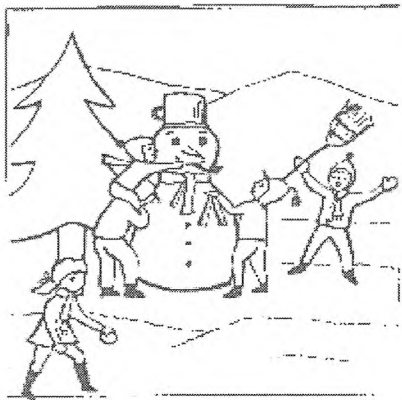


Кога дојде снег

Пример бр. 3 – женски пол, група на глуви ученици, трета група по училишна возраст, просечни интелектуални способности и добар успех (оценка 5 и 4) по македонски јазик.



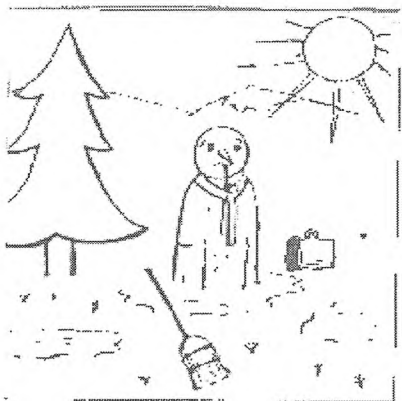
Овде имаа најбојот снег.



Потуј имаа снег
најбојот игра играјќи.

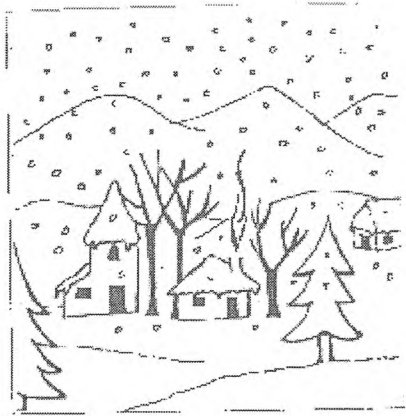


Еве снегот има
има играјќи сакаат игра.



Свети нема, снегот
играјќи сакаат.

Пример бр. 4 – машки пол, прва група по училишна возраст, потпросечни интелектуални способности, слаб успех (оценка 3 и 2) по македонски јазик во групата на глуви ученици.



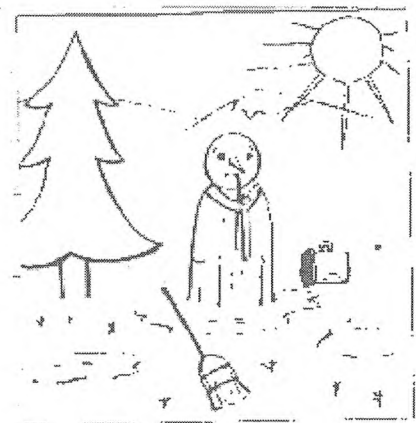
Сенг



Двор



Дево



Сонце