

VIII 1495



УНИВЕРЗИТЕТ „СВ. КИРИЛ И МЕТОДИЈ“
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ – СКОПЈЕ
ИНСТИТУТ ЗА ДЕФЕКТОЛОГИЈА



СПЕЦИФИЧНОСТИ ВО РЕЧНИКОТ КАЈ СЛУШНО ОШТЕТЕНИТЕ УЧЕНИЦИ

- магистерски труд -

Ментор:
Проф. д-р Зора Јачова

Кандидат:
Соња Јорданова

1146.3094

5.05.2014

СКОПЈЕ
Март 2014

ПРЕДГОВОР

Мотивот да се изработи овој труд беше да се утврдат специфичностите во речникот и неразвиениот облик на јазички асоцијации кај учениците со оштетен слух, односно да се овозможи увид во усвојувањето на семантичките категории (хомоними, антоними, синоними, метоними) преку компаративна анализа на резултатите добиени од семантичкиот тест меѓу учениците со оштетен слух и учениците без слушно оштетување. Истражувањето го спроведовме во Заводот за рехабилитација на деца со оштетен слух „Кочо Рацин” Битола, ОУ „Димо Хаџи- Димов” Скопје и средното училиште „Раде Јовчевски Корчагин” Скопје. Првата фаза од истражувањето се одвиваше во периодот од 18.01.2013 до 04.03.2013. Бидејќи чувствувавме потреба од дополнителна верификација, неопходна беше и втора фаза која траеше од 21.3.2013 до 15.4.2013.

Ја изразувам мојата голема благодарност кон проф. д-р Зора Јачова, која е мој ментор, професор и професионалец максимално посветен на својата професија, под чии ингиренции бев координирана и ми претставуваше голема чест и задоволство да соработувам во текот на изработката на мојата дипломска работа, магистерски труд а се надевам и докторски труд.

Сакам да ја изразам мојата искрена благодарност на дипл.правник Димитар Николоски и асс. д-р Наталија Ангелкова педијатар на Детската клиника во Скопје, кои ми помогнаа во обезбедувањето на технички услови и придонесоа да се изработи овој магистерски труд.

Ја изразувам мојата благодарност и на директорите и вработените во Заводот за рехабилитација на деца со оштетен слух „Кочо Рацин” Битола, ОУ „Димо Хаџи- Димов” Скопје и средното училиште „Раде Јовчевски Корчагин”, Скопје кои несебично ми овозможија пристап на теренот обезбедувајќи ми солидни услови при филтрирањето на испитаниците и при спроведувањето на самото истражување.

На крај, му се заблагодарувам на моето семејство без кое магистерскиот труд, една од многуте цели во животот, немаше да биде толку лесно реализирана.

Март 2014 година, Скопје

Соња Јорданова

СКРАТЕНИЦИ

ASL	= Американски знаковен јазик
AVT	= Аудиторно-вербална терапија
BNT	= Тест за процена на лексичките способности кај ученици (BNT)
CS	= Аудитивно-орална метода (Cued Speech)
ICD	= Меѓународна класификација на болести
LIS	= Италијански знаковен јазик (Lingua dei Segni Italiana)
TA	= Учителски асистенти (Teaching assistant)
VMI	= Невербален визуелно моторен интеграциски тест (Visual Motor Integration test)

СОДРЖИНА

ПРЕДГОВОР	2
СКРАТЕНИЦИ	3
АПСТРАКТ	6
ABSTRACT	7
ВОВЕД	8
I ТЕОРЕТСКИ ОСНОВИ НА ПРОБЛЕМОТ	10
1. НАУКА ЗА ЈАЗИКОТ	10
1.1. Лексикологија.....	14
1.2. Речник	18
1.3. Семантика	24
2. КАРАКТЕРИСТИКИ НА ГОВОРОТ КАЈ СЛУШНО ОШТЕТЕНИТЕ УЧЕНИЦИ.....	27
3. МЕТОДСКИ ПОСТАПКИ ВО ФОРМИРАЊЕ НА РЕЧНИКОТ.....	32
3.1 Формирање конкретни поими	35
3.2. Формирање општи поими	35
3.3. Формирање апстрактни поими	36
3.4. Формирање поими за раскажување и преку раскажување	36
3.5. Формирање поими врз основа на слика.....	36
3.6. Формирање поими во контекст на текстот или на песната	37
4. ГОВОРНО-ЈАЗИЧЕН ДЕФИЦИТ	37
4.1. Специфичности на лексиката	37
4.2 Специфичности на речникот	41
4.3 Аудитивно-орални методи и јазичниот развој.....	44
4.4. Визуелно-мануелните методи и јазичниот развој	48
5. РЕЛЕВАНТНИ ИСТРАЖУВАЊА	49
II МЕТОДОЛОГИЈА НА ИСТРАЖУВАЊЕ	59
1. ПРЕДМЕТ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО	59
2. ЦЕЛИ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО	59
3. ЗАДАЧИ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО	59
4. ХИПОТЕЗИ.....	60
5. ВАРИЈАБЛИ	61
6. ИСТРАЖУВАЧКИ ТЕХНИКИ И ИНСТРУМЕНТИ.....	61
7. ПРИМЕРОК НА ИСТРАЖУВАЊЕТО	62

8. СТАТИСТИЧКА ОБРАБОТКА НА ПОДАТОЦИТЕ	63
9. ТЕК НА ИСТРАЖУВАЊЕТО.....	63
10. АНАЛИЗА НА ПРИМЕРОКОТ	63
12. ВЕРИФИКАЦИЈА НА ХИПОТЕЗИТЕ.....	120
14. ЗАКЛУЧОЦИ	125
15. ПРЕДЛОЗИ И ПРЕПОРАКИ ЗА РАНА ХАБИЛИТАЦИЈА	126
ЛИТЕРАТУРА :	128
ПРИЛОГ	135

АПСТРАКТ

Во овој труд се прикажани резултатите од истражувањето за семантичките способности кај учениците со оштетен слух. Примерокот на ова истражување се состои од 66 ученици, од кои 33 се со оштетување на слухот од Заводот за рехабилитација на деца со оштетен слух „Кочо Рацин” - Битола како експериментална група, и 33 ученици (без слушно оштетување) од кои 7 од средното училиште „Раде Јовчевски Корчагин” и 26 од ОУ „Димо Хаџи-Димов” - Скопје, како контролна група. Учениците се изедначени според хронолошката возраст, пол (машки и женски), интелектуален статус и успехот што го имаат постигнато по македонски јазик.

Предмет на ова истражување претставува анализа на специфичностите во речникот и обликот на јазички асоцијации кај учениците со оштетен слух од Заводот за рехабилитација на учениците со оштетен слух „Кочо Рацин” Битола.

Анализата и интерпретацијата на резултатите покажаа дека оштетувањето на слухот има влијание врз семантичките способности кај учениците. Учениците со оштетен слух имаат дефицит во однос на вкупниот фонд на зборови и неразвиен облик на јазички асоцијации. Исто така резултатите покажаа дека вкупниот фонд на зборови кај учениците со слушно оштетување зависи од возраста, а влијание врз вкупниот фонд на зборови има и полот. Со анализата и интерпретација на резултатите исто така се покажа влијание на успехот по македонски јазик врз усвојувањето на вкупниот фонд на зборови. Во испитувањето се потврди дека испитаниците со оштетен слух постигнуваат послаби резултати во усвојувањето на хомонимите во однос на учениците што немаат слушно оштетување. Исто така резултатите покажаа дека испитаниците со оштетен слух постигнуваат послаби резултати во усвојувањето на антонимите во однос на учениците кои немаат слушно оштетување. Истражувањето го покажа и дефицитот на испитаниците со оштетен слух во усвојувањето на синонимите во однос на учениците што немаат слушно оштетување. Влијанието на слушното оштетување се покажа и во усвојувањето на метонимите во однос на учениците без слушно оштетување.

Клучни зборови: вокабулар, поими, семантичка способност, слушно оштетување.

ABSTRACT

In this paper the results for development of the semantic capabilities at the students with disabled hearing have been shown. The sample of this examination has been conducted at 66 students. 33 of them are with disabled hearing from Institution for Children's Rehabilitation with Disabled Hearing "Kocho Racin" from Bitola as a experimental group and 33 hearing students. 7 of them are from Secondary School „Rade Jovchevski Korchagin" and 26 of them are from Primary School „Dimo Hadzi-Dimov" Skopje, as a control group. The students are on the same level according to their chronological age, their gender, intellectual status and their grade of Macedonian language.

The aim of this research is to make an analysis of semantic capabilities and the form of language associations, on children with disabled hearing from Institution for Children's Rehabilitation with Disabled Hearing "Kocho Racin" from Bitola.

The analysis and the interpretation of the results showed that hearing disabilities have a big impact on a children's semantic capabilities. Students with disabled hearing have a deficit in the total number of words and undeveloped form of language associations. The results also showed that disabled hearing students' total number of words is dependent on chronological age and gender's influence on a total number of words. The analysis and the interpretatio showed the influence of Macedonian language grade on learning the total number of words. This research also confirmed that the students with disabled hearing gained worse results in the learning of homonyms compared to the students without disabilities in hearing. The results also showed that the students with disabled hearing gained worse results in antonyms' learning compared to the students without hearing disabilities. The research showed that the students with disabled hearing gained worse results in synonyms learning compared to the students without disabilities in hearing. The influence of hearing disability has been also shown in the learning of metonyms.

Key words: hearing disability, semantic capabilities, terms, vocabulary.

ВОВЕД

Говорниот развој е континуиран процес со кој се развиваат и се формираат фонетско-фонолошкото, лексичкото и синтаксичкото ниво и се усвојуваат правилата на комуникација. Јазикот е средство за разбирање, кој опфаќа разни системи на комуникација. Во зависност од сетилото кое е доминантно во разбирањето, во давањето и примањето на кодови, постојат разни начини на разбирање: орално, визуелно, аудитивно, пишано, олфакторно, тактилно, пантомимско, кинетичко итн., па со самото тоа и разни видови средства за комуницирање - движење, знак, говор, цртеж, писмо и други. Говорот е единствена јазична манифестација со која располага само човекот, се применува како конвенционално артикулациско средство за меѓусебна комуникација на луѓето, притоа користејќи артикулирани гласови за пренесување на одредена порака.

Развојот на говорот претставува развој на обликување гласови, процес на растење кој тргнува од нејасни, неодредени, случајно формирани гласови, до јасни, разбирливи и контролирани гласови. Според тоа, говорот не е каков било глас кој се произведува во устата, туку „говор“ претставува само онаа група на гласови која се произведува во устата и има одредено значење за детето.

Свесното доживување на зборовите кај лицата кои слушаат е доста сложен процес, кој можеме да го претставиме на следниот начин: во свеста на секој човек со нормален слух за секој поединечен збор постои акустичен еквивалент – слика збор, односно енграм за тој збор. Тие перципирани сигнали создаваат аперцепција (ја провоцираат нејзината содржина), која е составена од низа говорно гласовни – елементи – фонеме. Во услови на наглувост, во зависност од тоа за каков степен на оштетување на слухот се работи, до мозокот ќе стигнуваат непотполни импулси, за кои нема акустична слика на зборот (звучни енграми), па затоа тие и не би можеле да се сфатат, поради што е потребен голем психички напор за дешифрирање на тоа што е речено. Успешноста за разбирање на тие непотполни сигнали кои допираат до свеста зависи од рехабилитацијата, односно од успешноста на аудитивниот тренинг. Затоа при рехабилитацијата првиот принцип е глобална перцепција на зборот, а подоцна негова анализа, учење глас по глас, кој се дополнува во видна и кинестетичка компонента како би се создала нејзина слика – енграм.

Ако наглувоста прогредира, се влошува и перцепцијата, а со самото тоа и аперцепцијата. Колку повеќе минува времето, прогресијата е се поголема, акустичната слика полака се гасне, зборот се заборава и настанува глувонемост. Рано остварениот социјален контакт врз основа на остатокот на слух му отстапува место на видот, и од аудитивен се преминува на оптичко-кинестетички пат на учење на говорот. Така од наглувост до глувост постои само временска и градуелна разлика, зависна од социјалната средина и образовна култура на семејството од која потекнува детето. Затоа е потребно навремено опфаќање на децата со аудиторен тренинг за да не избледи и да не се заборава звучната слика на зборот, за што постојат посебни методи, техники, принципи и средства.

Целта на ова истражување е да се утврдат специфичностите во речникот и неразвиениот облик на јазички асоцијации кај учениците со оштетен слух односно да се овозможи увид во усвојувањето на семантичките категории (хомоними, антоними, синоними, метоними) преку компаративна анализа на резултатите добиени од семантичкиот тест меѓу учениците со оштетен слух од Заводот за рехабилитација на деца со оштетен слух „Кочо Рацин” - Битола и учениците без слушно оштетување од ОУ „Димо Хаџи- Димов” - Скопје и средното училиште „Раде Јовчевски Корчагин” - Скопје.

I ТЕОРЕТСКИ ОСНОВИ НА ПРОБЛЕМОТ

1. НАУКА ЗА ЈАЗИКОТ

Комуникацијата претставува базична човечка потреба, за чиј развој круцијално влијание има слушањето, кое зазема важен дел во јазичниот развој како и во вештините за комуницирање и учење. Комуникацијата опфаќа една мошне широка научна област во различните хуманитарни и социјални навикни. Генерално е прифатено дека нејзиното значење е интуитивно јасно и не претпочита создавање на конкретни научни дефиниции. Комуникацијата во секоја научна област определува различно семантичко значење:

- Давање новини, информации, топлина;
- Давање знак;
- Предавање болест, пренесување зараза;
- Чувствување на врската (на пр. преку телефон или помеѓу одделни простории);
- Патишта, железници и телефонски и телеграфски врски;
- Врски преку радио и телевизиските приемници¹.

Како термин комуникацијата може да се интерпретира како синоним на општењето меѓу индивидуите преку размената на определени знакови, но и како чисто технички пат за остварување на соопштенија и врски.

Во областа на хуманитарните науки комуникацијата се објаснува во контекстот на секојдневното функционирање на индивидуата, што се смета дека таа обезбедува обем на идеи, информации, чувства, нагласувања и позиции помеѓу луѓето.² Комуникацијата претставува процес на социјално заемно дејствување кое се реализира преку предавање и примање, или замен обем на соопштенија.³ Процесот на комуникација се остварува преку достигнувањето до определени комуникативни цели стимулирани од определени

¹ Hornby, A. Cowie, P. Gimson, A., 1987. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English, Oxford University Press, Oxford, 170

² Shames, G. N.B. Anderson., 2002. Communication disorders, Allyn @ Bacon (Sixth Edition), 55

³ Zhao, Y. Sun, H., 2009. Co morbidities and behavioral problems in children with functional articulation disorders, PubMed, Mar, 11, (3), 240-241, (accessed on 4 Mrch 2013)

комуникативни способности.⁴ Слушното оштетување, иницира задоцнет развој на рецептивните и експресивните јазични вештини како што се говорот и јазикот.⁵ Комуникацијата и говорот претставуваат активен процес, при кој говорникот кодира или формулира информација, а слушателот ја декодира ја разбира таа информација.⁶ Комуникацијата претставува социјален акт, кој ја изразува интеракцијата со другите.⁷ За да се оствари овој процес, неопходна е мотивација помеѓу партнерите кои учествуваат во процесот на испраќање и примање на информациите. Едновремено испраќачот на пораката како и оној кој што ја прифаќа истата, потребно е да располагаат со единствен знаковен код, составен од конвенционални симболи и правила со цел да се оствари комбинирањето наречено јазик.⁸ Како дополнителни елементи при пренесувањето на соопштението претставуваат различните комуникативни канали или медијатори:

- Аудитивен;
- Визуелен;
- Тактилен;
- Олфактотен;
- Орален;
- Кинетички.

За да биде успешен одреден комуникативен акт, потребно е тој да биде реализиран така што говорникот и соговорникот можат да си ги заменат позициите. Традиционалната психолингвистичка литература го дефинира комуникативното однесување на индивидуата како вербално и невербално а со тоа и самата комуникација како вербална и невербална⁹. За невербални комуникативни средства се сметаат следните елементи кои учествуваат во процесот на соопштувањето:

1. Паравербални средства- ја менуваат формата и смислата на кажаното преку користењето на индивидуалните карактеристики на говорникот. Ги

⁴ Enberby, P. Pickstone, C., 2005. How many people have communication disorders and why does it matter?, *Advances of Speech Language Pathology*, 7,(1), 9-10 (accessed on 15 April 2013)

⁵ Threats, T., (2006). Towards an international framework for communication disorders: Use of the ICF, *Journal of Communication Disorders*, 39, (4), 262-263 (accessed on 17 April 2013)

⁶ Karbasi, S. Fallah, R. Golestan, M., 2011. The Prevalence of Speech Disorders in Primary School Students in Yard-Iran, *Acta Medica Iranica*, 49, (1), 34-35 (accessed on 4 May 2013)

⁷ Howell, P. Davis, R. Williams., 2008. Late childhood stuttering, *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 51, (3), 672-673 (accessed on 7 May 2013)

⁸ Haesler, S., 2007. Programming for Speech, *Scientific American MIND*, 18, (3), 69 (accessed on 25 April 2013)

⁹ Йосифова, Р., 2008. Мълчанието, Ромел, София, 15

изразуваат личните карактеристики, начинот на мислење и емоциите на говорникот. Ги вклучуваат интонацијата, дикцијата, интензитетот, фреквенцијата на говорот, темпо-ритмичните карактеристики на зборот (акцентирање на определени елементи, брзината на зборувањето, паузи, време на излагање на информацијата);

2. Лицева експресија (мимики) - додава дополнително или преносно значење на вербалната информација. Има големо значење во изразувањето на емоциите;
3. Поглед - изразува појава на интерес или недостаток за информацијата;
4. Гестови-латински-gestus што значи движење на дел од телото, симултано движење на рацете, главата или телото, кое изразува некакво значење или смисла;
5. Допир-користење на физички контакт како дел од комуникацијата и
6. Растојание.

Вербални средства за комуникација се: јазикот, зборот и говорот. Јазикот е орудие, средство за комуникација кој има знаковен карактер и кој служи за анализа на човечкото искуство во секоја човечка заедница преку единици (морфеми, зборови, искази), кои имаат смисловна содржина и знаковно изразување.¹⁰ Јазикот постои во секој од неговите носители како индивидуален кодирачки систем.¹¹ Noam Chomsky (1966) прв го опишува тој индивидуален систем на човекот, кој што изучувајќи го појавувањето на граматичките структури, го воведува терминот трансформациони граматика, според кои семантиката и граматиката функционираат независно. Чомски воведува две теоретски конструкции:

- Јазична компетентност
- Јазична изјава

Јазичната компетентност е знаењето на индивидуата за јазикот, познавањето на јазичниот систем, кој што ги вклучува јазичните единици и правилата за нивното комбинирање. Тоа е збирот од интуитивни знаења на секој човек за граматиката, речникот

¹⁰ Георгиев, Б., 2006. Езикот како знакова система, Нов вјалгарски универзитет, Софија, 52

¹¹ Bishop, D., 2006. What Causes Specific Language Impairment in Children?, Current Directions in Psychological and Psychiatry, 31, 1045

и употребата на јазикот.¹² Јазичната компетентност е нешто различно од научните знаења за граматиката, речникот и употребата на јазикот, кои можат да бидат определени како металингвистичка компетентност.¹³

Јазичната изјава е реалната употреба на јазикот од страна на индивидуите во процесот на соопштувањето, кодирање и декодирање на информацијата во различните искажувања. Ја изразува способноста да се приспособат интуитивните и научни знаења за граматиката, речникот и употребата на јазикот во секое конкретно соопштување, со цел да се постигне успех при неговото завршување.¹⁴

Модалности на јазичната изјава се артикулираниот збор и писмениот збор, кој ги вклучува способностите за читање и пишување. Јазичната изјава на индивидуата претставува поддршка која почнува од способностите за познавање односно, идентификација, класификација и диференцијација на говорните звукови како и од изградената способност за практично изведување на зборовните сигнали (артикулациска практичност/говор и практичност за пишување).¹⁵ L. Bloom и M. Lahey (1978) претставуваат модел за структурата на јазикот, кој го опишува јазичниот систем како интеграција од три базични компоненти: форма (лингвистичка структура), содржина (јазично значење) и употреба (практично користење на јазикот за комуникативни цели).¹⁶ Моделот покажува во колкава мера детето ги интерпретира јазичните правила во однос на формата, содржината и употребата. Со други зборови, јазикот што детето е потребно да го научи, се разгледува како споредба помеѓу детската изјава и нормативниот јазик, кој се дефинира како систем од формални јазични правила, содржински јазични правила и правила за јазична употреба.¹⁷

Слушното оштетување, иницира задоцнет развој на рецептивните и експресивните јазични вештини како што се говорот и јазикот. Овие проблеми го вклучуваат и фонолошкиот, јазичниот, лексичкиот и граматичкиот развој. Целта на раниот скрининг е

¹² Fisher, S., 2005. Dissection of molecular mechanisms underlying speech and language disorders, *Applied Psycholinguistics*, 26, 125

¹³ Kent, R.D., 2004. *The MIT Encyclopedia of Communication Disorders*, MIT Press, London, 67

¹⁴ McKinnon, D. McLeod, S. Reilly., 2007. The Prevalence of stuttering, voice and speech-sound disorders in primary school students in Australia, *J Lang Speech Serv Sch*, 38, (1), 10 (accessed on 15 November 2012)

¹⁵ Threats, T., 2006. Towards an international framework for communication disorders: Use of the ICF, *Journal of Communication Disorders*, 39, (4), 261 (accessed on 23 January 2012)

¹⁶ Bloom, L. Lahey, M., 1978. *Language development and language disorders*, John Wiley, 22

¹⁷ Princeton Speech-Language@Learning Center (2005). *American Speech-Language-Hearing Association (ASHA), Articulation Disorders*, www.kidsource.com/asha/articulation.html

да се идентификуваат децата со слушно оштетување веднаш по раѓањето, со цел да се иницира ран третман и да им се овозможи во голема мера да уживаат нормален јазичен развој.¹⁸

1.1. Лексикологија

Лексикологијата потекнува од грчките зборови *lexico* „збор“ и *logos* „учење или наука“ односно, наука на зборовите или наука за проучување на зборовите¹⁹. Гледано од лингвистички аспект лексикологијата може да биде историска и описна, историска поради нејзината значајност во откривањето на потеклото и развојот на формата и значењето на лексичките единици во одредени јазици гледано низ временската призма и описна поради проучувањето на речникот на јазикот како систем во одредена точка на времето.²⁰

Морфологијата која е во тесна релација со лексикологијата, ја истражува структурата на зборовите.²¹ Морфемите се најмалите граматички единици во јазикот, кои имаат сопствено значење. Постојат два вида морфеми: слободни и ограничени. Слободните морфеми можат да стојат самостојно како зборот и доколку направиме обид да ги поделиме на помали делови, го губиме значењето на зборот. Ограничените морфеми го менуваат оргиналното значење на зборовите додавајќи им го своето сопствено значење. Морфологијата е поврзана со формите на зборовите и нивното формирање. Стојанов (1983) ја определува морфологијата како дел од граматиката, во која пред сè се изучуваат формите на зборовите-правилата за нивното сврзување со различните форми на еден збор граматички значаен.²² Освен правилата на формообразувањето во морфологијата се изучува и изградбата на зборовите со оглед на најмалите структурни елементи во нивниот состав односно-морфемите. Од гледна точка на морфологијата зборот се разгледува како структура од една репрезентативна форма, која има различни форми со исто лексичко значење, но изразуваат различни граматички категории:

Добар-добра-добро-добри-добриот-добрата-доброто-добрите.

¹⁸ Wolf, R. et al., 2008. Hearing screening in newborns: systematic review of accuracy, effectiveness, and effects of interventions after screening, *Disease in childhood*, 95, (10), 130-131 (accessed on 27 october 2012)

¹⁹ Brinton, B. Fujiki, M. McKee, L., 1998. Negotiation skills of children with specific language impairment, *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 41, 935 (accessed on 19 April 2013)

²⁰ Kent, R., 2004. *The MIT Encyclopedia of Communication Disorders*, MIT Press, London 65-66

²¹ Jovanova-Simic, N. Slavnic, S., 2009. *Atipican jezicki razvoj*, Društvo defektologa Srbije, Beograd, 10

²² Стојанов, С., 1983. Граматика на савременниа бјалгарски книжовен език, Институт по бјалгарски език, БАН, 95

Морфемите се делат на две основни групи: корени морфеми - носители на основното лексичко значење на зборот и афикси - го допонуваат, го модифицираат значењето на зборот. Во зависност од местото, функцијата и значењето на афиксите, тие се делат на префикси и суфикси.²³

Семантиката е наука што го проучува значењето на зборовите, а синтаксата ја одредува подреденоста на зборовите во реченицата. Со промената на редот на зборовите се менува и значењето на реченицата. Проучувањето и толкувањето на синтаксата на детскиот говор или граматичноста на говорот најчесто тргнува од збор-реченица како темел во синтаксичкиот развој на детскиот говор.

Поврзаноста помеѓу фонетиката и лексикологијата и значајноста од нивната корелација, ја утврдува фактот на структурирање на зборовите од фонеме, кои иако немаат сопствено значење, имаат важен дел во формирањето на морфемите. Фонологијата е оној дел од јазичниот систем, кој ја истражува структурата на звучната изградба во јазикот односно говорните звуци во зборот.²⁴ Според Bowen (1998) фонологијата е наука која ја изучува формата, структурата на звучната подреденост во јазикот односно говорниот звук и супрасегментните елементи на зборот, од гледиште на нивната лингвистичка функција во процесот на говорната комуникација.²⁵ Секој одделен јазичен систем содржи специфични говорни звуци или фонеме, кои го карактеризираат. Фонемата е најмалата фонетска единица во јазикот, односно претставува звук кој ги структурира јазичните единици - зборови и морфеми.²⁶ Фонемата се определува врз основа на функционалната вредност - лингвистичка функција, која говорниот звук ја извршува во јазичната комуникација²⁷. Фонемата е најмалата сегментна единица на зборот и содржи

²³ Куцаров, И., 1997. Лекции по българската морфология, Пловдивско университетско издателство, Пловдив, 16

²⁴ Bishop, D. et al., 1999. Different origin of auditory and phonological processing problems in children with language impairment: Evidence from a twin study, *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 42, 158 (accessed on 24 March 2013)

²⁵ Bowen, C., 1998. *Developmental phonological disorders. A practical guide for families and teachers*, ACER Press, Melbourne, 93

²⁶ Roberts, J. Rescola, L. Giroux, J., 1998. Phonological Skills of Children with Specific Expressive Language Impairment, *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 42, 362 (accessed on 22 April 2013)

²⁷ Shriberg, L. Tomblin, J. McSweeney, J., 1999. Prevalence of speech delay in 6-year-old children and comorbidity with language impairment, *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 37, (5), 1475, (accessed on 28 April 2013)

диференцијални признаци, кои ја определуваат нејзината фонологична содржина²⁸. Фонемите се основата на формалната структура на јазикот, која ги опфаќа областите на фонологијата, морфологијата и синтаксата. Фонетиката ги истражува говорните звуци како материјална реализација на фонемите.²⁹ Градењето значајни односи со граматичкиот систем како и припаѓањето на зборовите во одредени делови од говорот, ја објаснува релацијата помеѓу лексиката и граматиката.³⁰ Лексиколошките истражувања можат да бидат генерални, кои ги истражуваат заедничките генерални карактеристики на зборовите на сите јазици, и специјални, кои ги истражуваат карактеристиките на зборовите само на одреден јазик. Компаративните лексички истражувања прават споредба на зборовите на два јазици, од спротивна гледна точка. Кај голем број на слушно оштетени деца говорниот јазик е ограничен и неразбирлив, поради што во голем број случаи не може да се испитува и да се анализира. Позначајни лексички карактеристики кај децата со слушно оштетување се:

1. Најмногу употребувани зборови се именките и глаголите;
2. Јавувањето на броевите и прилозите се јавува во V одделение, односно апстрактноста на бројот ја отежнува неговата идентификација како посебен збор. Прилозите и предлозите се редуцирани во гестовниот говор, кој е примарен за оваа популација, што резултира со нивна дефицитна застапеност и во пишаниот говор; исто така овие зборови поради својата несамостојност, ја отежнуваат нивната идентификација од страна на децата со слушно оштетување;
3. Другите видови на зборови релативно малку се употребуваат. Бројот на употребените заменки е незначаен. Зборовите според својата функција и значење се разликуваат од другите видови на зборови, а пак извиците не се употребуваат;
4. Пишаното изразување кај слушно оштетените ученици е аграматично. Учениците не можат да ги поврзат зборовите во речениците и речениците меѓусебно;

²⁸ Wagner, R. Torgesen, J., 1987. The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills, *Psychological Bulletin*, 101, 2005

²⁹ Grunwell, P., 1987. *Phonological Assessment and Analysis Procedures*, Edward Arnolds, London, 78-79

³⁰ Bedore, L. Leonard, L., 2001. Grammatical morphology deficits in Spanish-speaking children with specific language impairment, *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 44, 921-922 (accessed on 23 April 2013)

5. Во однос на граматичката структура најголем проблем претставува правилната употреба на категоријата род, број, лице а особено падеж³¹;
6. Најчесто се користат дополнителни стимули за да го испровоцираат пишаното изразување како што се: слика, дел од слика, краток филм, давање наслов, задача за пишување на писмо. Кај голем број на деца со слушно оштетување овие техники се непознати. Доколку одреден речник, морфолошки структури, синтаксички структури или други значајни лингвистички структури не се појават во стимулирачкиот пишан материјал, тогаш ќе немаме начин да дознаеме дали тоа е поврзано со недостатокот на детето да ги препознава овие структури или пак поради недоволно користени стимулирачки материјали³²;
7. Одредени реченични конструкции се појавуваат во пишаното изразување, но нивната улога во речениците и во текстот е нејасна;
8. Лексичкиот дефицит е очигледен особено при употреба на затворена класа на зборови;
9. При задавање на одредени букви и составување на одредени зборови, учениците со слушно оштетување не покажуваат голема тешкотија;
10. Присутно е препишување на глаголите во инфинитив кои се дадени во заграда;
11. Присутна е употреба (замена) на друго основно време како и употреба на непотполно идно време, кое се состои само од глагол во инфинитив³³;
12. Присутна е неадекватна употреба на помошни глаголи;
13. Присутна е замена на главниот глагол со помошниот глагол;
14. Присутна е појава на употреба на непостоечки форми на глаголи;
15. Присутна е неадекватна употреба на глаголските видови односно несвршените глаголи се заменуваат со свршени;
16. Присутна е неможност за употреба на повратните глаголи.

Со цел да се постигне подобар лексички квалитет кај децата со оштетен слух потребно е:

- Формирањето на поимите да се спроведува низ игра;

³¹ Bishop, D., 1994. Grammatical errors in specific language impairment: Competence or performance limitations?, *Applies Psycholinguistics*, 15, 545

³² Bishop, D. et al., 1999. Diferent origin of auditory and phonological processing problems in children with language impairment: Evidence from a twin study, *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 42, 160 (accessed on 24 March 2013)

³³ Wagner, R. Torgesen, J., 1987. The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills, *Psychological Billetin*, 101, 2008-2009

- Иницијално да се формираат конкретни поими што означуваат предмети, работа или карактеристики на предметите;
- По обработените конкретни поими се преминува на градење на општите, апстрактните поими, со што на слушно оштетеното дете е потребно да му се дадат голем број претстави за тоа што значи одреден збор;
- Да се искористат артикулациските можности на детето³⁴;
- Начинот на формирање на поимите е потребно да се базира на принципот на очигледност;
- Неопходно е ангажирање на сите сетила при формирањето на поимите и давање само на главните карактеристики што го одредуваат дадениот поим;
- Паралелно со формирањето на поимите се работи и на формирање на речениците;
- Граматичката категорија што се јавува е потребно да се обработи граматички правилно³⁵ и
- Постепено и систематично да се зголемува лексичкиот фонд на учениците.

1.2. Речник

Речникот можеме да го дефинираме како складиште со значајни зборови, од кое „извлекуваме“ за да кодираме што ни е кажано, да ги изразиме нашите мисли, или да го интерпретираме она што го читаме.³⁶ Во лингвистиката речникот претставува индекс-список на азбучно подредени и протолкувани зборови и поими со нивното значење, употреба, потекло и творба. Во психологијата поимот речник се асоцира со речници за одделните возрасти, општествените класи, слоеви, социјални и професионални групи и за одделни личности. Во педагошка смисла се употребуваат термините: речник за учебник,

³⁴ Тодорова, Е., 2009. Артикулационни нарушенија, Нов български университет, София, 27

³⁵ Rinaldi, P. Caselli, C., 2008. Lexical and Grammatical Abilities in Draft Italian Preschoolers: The Role of Duration of Formal Language Experience, *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 14, (1), 74 (accessed on 28 October 2012)

³⁶ Luckner, J.L. Cooke, C., 2010. Summary of the Vocabulary Research Students Who Are Deaf or Hard of Hearing, *American Annals of the Deaf*, 155, (1), 38-39 (accessed on 12 November)

речник на усното изразување, речник на писменото изразување, речник на субјектот³⁷. Во применетата лингвистика се сретнуваат: речник на обичната комуникација и речник на стручната комуникација. Речникот е мошне проучувана форма на говорно однесување кај децата. Зборот е вербално средство за комуникација, кое служи за предавање на лингвистичкиот код (јазикот).³⁸ Во однос на тоа кога се изговара првиот збор едни автори го наведуваат 15-тиот месец, а пак други автори таа појава ја лоцираат помеѓу 11-тиот и 16-тиот месец³⁹. Fenson et al., (1994) направиле студија кај испитаници со слушно оштетување што користеле американски знаковен јазик (ASL) при што го анализирале фондот на речникот односно фондот на знаци во различни хронолошки возрасти. Тие заклучуваат дека бројот на знаци значително се зголемува по 27-от месец (на. пр. од 8-35 месеци), што резултира со продуктивен вокабулар на тригодишна возраст, речиси 150 пати поголем од вокабуларот пред третата години. За да се истражуваат моделите на развој, истите автори направиле регресивна анализа, користејќи ја возраста како независна променлива и големината на возраста како променлива зависна варијабла. Како што се очекувало, имало позитивна корелација помеѓу големината на вокабуларот и возраста, што покажува дека големината на вокабуларот се зголемува со возраста. Знаејќи дека ASL има точна големина на знаци, следува дека големината на тековниот вокабулар на едно дете може да биде значително поголема. Од 8-11 месеци децата имаат мал фонд на вокабулар (иако сите во тој период веќе продуцираат одреден фонд на знаци). Ова рано почнување на продукција на говор многу често било забележувано во литературата, каде што се зачнувале голем број прашања во однос на тоа што е тоа што го иницира развојот на говорот кај глувите деца. Сепак, децата без слушно оштетување иницираат комуникација на многу рана возраст. Така голема е веројатноста дека и децата со слушно и децата без слушно оштетување создаваат комуникациски гестови на многу рана возраст, со што кај глувите деца знаците имаат и лексичко значење. Од 12-17 месеци продуктивниот вокабулар е значително поголем. Со тврдењата добиени од ова истражување се потврдува фактот дека, експресивниот говор почнува на околу 12-месечна

³⁷ Николовска, Ј., 1996. Детскиот говор следење и испитување, Универзитетска печатница "Св. Кирил и Методиј", Скопје, 67

³⁸ Матанова, В., 1998. Дијагностика на деца со комуникативни нарушувања, Универзитетско изд. „Св. Климент Охридски“, Софија, 74

³⁹ Цонева, Ц., 2001. Логопедија. Опис, дијагностика и терапија на комуникативните нарушувања, Радар-Принт, Софија, 82

возраст. Интересен е фактот дека раниот продуктивен вокабулар на овие деца го надминува вокабуларот на децата без слушно оштетување. Од 18-23 месеци просечниот вокабулар е ист и кај децата со слушно оштетување и кај децата без слушно оштетување. Ова истражување покажува дека децата со слушно оштетување кои го користат ASL покажуваат ран почеток на продукција на говор, но интензитетот на ваквата продукција не се забележува и кон крајот на втората година⁴⁰. Детето во развитокот на својот речник првите зборови ги употребува во врска со предметите што непосредно ги запознава, со нив контактира, за нив се интересира и говорно ги именува, односно првите зборови се имиња на поединечни-конкретни предмети. Ваквите зборови претставуваат основа на детскиот речник и нив детето може самостојно да ги користи. Се разликуваат два начина преку коишто се развива детскиот речник:

1. Првиот начин се однесува на зборови и поими што се стекнуваат со лично сознание за предметите, појавите и суштествата со кои детето е во постојан допир и комуникација. Такви се зборовите: маса, соба, врата, кола, бато, маче, врата;
2. Вториот начин во развитокот на речникот и збогатувањето на речникот кај децата се остварува во процесот на воспитно-образовната работа по одделните воспитно образовни подрачја и наставни предмети, преку кои децата се здобиваат со т.н. научни поими, што обично се интерпретираат вербално.

Овие два вида поими укажуваат дека развитокот и формирањето на речникот кај децата е симултан процес со развиток на поимите. Во еволуцијата на зборовните значења, постојат три степенa:

- Синкрети

Значењето на зборовите на синкретичниот степен е својствено за раната возраст, кога детето го сврзува значењето со поединечните предмети.

- Комплекси

На степенот комплекси, детето зборовите ги асоцира со множество на конкретни предмети, така што и еден ист збор може да спојува и спротивни значења во случаи кога предметите може да се доведат во заемна врска (нож-виљушка, капа-чизми).

- Поими

⁴⁰ Fenson, L. et al., 1994. Variability in early communicative development, Society for Research in child Development, 59, 76 (accessed on 14 May 2013)

На развојниот степен поими детето првично ги совладува зборовите што претставуваат општа ознака, а потоа ги усвојува и оние што имаат посебни ознаки (цвет-роза, облека-палто, овошје-јаболко)⁴¹.

Децата го учат речникот на директен и индиректен начин. Повеќето вокабуларни знаења се стекнуваат на индиректен начин преку секојдневна интеракција со возрасните, врсниците, браќата и сестрите, преку разговори за игри, песни, рутини како и преку читање и други видови активности. Во истражувањето на Hart et al. е утврдено дека пред петтата година на детето, голем број на фактори влијаат на квалитативниот и на квантитативниот аспект на речникот, посебно ставајќи акцент на јазичниот инпут што се користи дома. Стекнувањето и достигнувањето на речникот е значајно не само поради корисниот индекс на вербално учење туку и поради фактот дека вокабуларните знаења се во корелација со мерките за препознавање на зборовите, говорното разбирање и читањето кај децата без слушно оштетување и кај децата со кохлеарен имплант.⁴²

Cunningham et Stanovich (1998) утврдуваат дека поединци во V одделение што читаат секој ден по 20 минути, читаат 2 милиона зборови повеќе компарирано со поединците што не можат да читаат или немаат навика да читаат. Ако 2 отсто од зборовите се непознати за учениците, тогаш тие ќе бидат изложени на 40.000 нови зборови секоја година. Не треба да се исклучи и фактот дека изложеноста на нови и непознати зборови е поголема преку користење на печатени медиуми, отколку при конверзација или гледање телевизија. Истите автори утврдуваат дека стапката на изложеност на 1.000 зборови е 68 за весници, 65 за списанија, 53 за стрип книги, и 31 за елементарни детски книги, во споредба со стапката на изложеност на 1.000 зборови, од кои 17 се за разговори меѓу пријателите и 2 за гледање телевизија. Учењето зборови е прогресирачки процес, кој почнува од раѓање и продолжува во текот на животот. Постојат два начина на кои детето ги поврзува значењата на зборовите:

- Експлицитен начин

⁴¹ Николовска, Ј., 1996. Детскиот говор следење и испитување, Универзитетска печатница „Св. Кирил и Методиј“, Скопје, 75

⁴² Fagon, K. M. Pisoni, D.B., 2010. Hearing Experience and Receptive Vocabulary Development in Deaf Children With Cochlear Implants, *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 15, (2), 150-151 (accessed on 12 November 2012)

Се реализира така што возрасните именуваат некој предмет или дефинираат некој збор и директно во готова форма му го пренесуваат на детето, често барајќи тоа да го повтори и да го запамети.

- Имплицитен начин

Се остварува кога детето преку сопствено искуство, по пат на конкретен вербален контекст, го асоцира значењето на одделните зборови со што го збогатува својот речник. Развојниот процес на речникот кај детето ги подразбира и двата начина. Првиот е поекономичен, но се стреми кон површен вербализам и фразерство во изразувањето. Вториот е помалку економичен, но затоа е посамостоен, попродлабочен и потраен. Тој овозможува постабилна логичка заснованост на речникот и комуникацијата. Развојот на речникот го следат и потребите за посодржајно и поразновидно изразување и комуницирање. Усвојувањето на нови зборови може да доведе и доведува до напуштање на некои зборови што почнуваат да звучат старомодно, детски и традиционално. Развојот на поимите е поврзан со развојот на речникот, затоа секогаш треба да се работи на формирање нови поими, на проширување на веќе усвоените, и на постојано вежбање за поимите да станат нивна сопственост.⁴³ Јазичното искуство е во тесна врска со развојот на речникот, односно децата што имаат кохлеарен имплант на помала возраст, побрзо го развиваат и го збогатуваат речникот⁴⁴. Во таа насока влијаат и некои екстралингвистички-надворешни (од други јазици) и интралингвистички-внатрешни (од јазикот што се усвојува) фактори во кои спаѓаат и стремежите за задоволување на сите растечки потреби преку функционализација на речникот од обичните материјални, воспитно-образовни, литературно-уметнички, културни, научни и други области. Развојот на речникот кај децата е согледлив и преку развојот на нивните можности за дефинирање на зборовите, односно на поимите, зашто со дефиницијата се одредува и суштината на предметите и содржината и значењето на зборовите⁴⁵.

⁴³ Dimic, N., 2003., Govorni-jezicki deficit kod gluve i nagluve dece, Defektoloski fakultet, Univerzitet u Beogradu, Beograd, 152

⁴⁴ Fagon, M. Pisoni, D., 2009. Hearing Experience and Receptive Vocabulary Development in Deaf Children With Cochlear Implants. In Department of Communication Science and Disorders, Indiana University, 15, (2),149 accessed on 4 October 2012)

⁴⁵ Lyon, G. et al., 2003. Defining Dislexia, Comorbidity, Teachers' Knowledge of Language and Reading, a Definition of Dislexia, Annals of Dyslexia, 53, 13

Anglin et al. сугерираат дека во текот на годината, децата без слушно оштетување просечно стекнуваат знаење за 860 основни зборови или 2,4 основни зборови во текот на денот, или околу 6.000 основни зборови до крајот на второто одделение.

Земајќи ги предвид интелектуалните способности на глувите деца, за 45 минути можат да научат еден нов збор. Доколку на секој час глувото дете изучува нов збор, тогаш неговите говорни способности ќе ги доближиме до способностите на детето што слуша. При предавањето на новите зборови потребно е да се внимава на кој начин тие се дозираат во речникот на глувите ученици. Речникот на глувите деца се развива по строго одредени лингвистички закони: иницијално се јавуваат именките, за краток период се јавуваат и глаголите како носители на дејствата, а потоа другите видови зборови, кои остануваат прогресивно симетрични, иако вкупниот фонд на зборови расте. Во училиштата за глуви е потребно иницијално да се формира општ фонд на зборови како неопходен нуклеус за понатамошен развој на говорот. При формирањето на говорот кај глувите деца не смееме да се водиме според артикулациските принципи, туку мораме да ја развиваме лексичката страна на говорот-мислата, фреквентните зборови, а можноста за нивно изговарање се изведува на повеќе начини. Проблемот кај глувите деца при учењето на говорот се јавува, бидејќи тие малку или воопшто не слушаат од тоа што им се зборува.⁴⁶ Вистинското богатење на детскиот речник претставува проширување на детското искуство и развој на нивното мислење кое го обликуваме во говорот. Според тоа, како посебно сурдометодско правило треба да биде формирањето на логичко мислење кај глувото дете, правилно донесување на заклучок и други мисловни операции. На тој начин влегуваме во еден нов домен наречен формирање реченици. Значи, не збор што стои статички, туку реченица во која зборот е во динамика. Според тоа, процесот на богатење на речникот кај глувите деца во прво време се однесува на асоцијација на зборовите со предметите, својствата и појавите со кои децата кореспондираат односно што ги перципираат.

Според Armbruster et al. истовременото разбирање на зборовите се одвива низ три секвенционални фаза:

1. Непознато: зборот и значењето се комплетно непознати;
2. Запознавање: одреден дел од зборот е познат; индивидуата има идеја за базичното значење;

⁴⁶ Jovanovic, S. N. Slavnic, S., 2009. Atipican Jezicki Razvoj, Društvo Defektologa Srbije, Beograd, 135

3. Утврдување: зборот е познат; индивидуата може веднаш да го препознае неговото значење и да го употреби.

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 во пасивниот обем на речникот кај детето како субјект.

Примената на универзалниот скрининг како и утврдувањето на слушното оштетување кај новороденчињата претставува клинички значаен бенефит за развој на јазичките способности во текот на основното образование.⁴⁷ Развојниот процес во дефинирањето на зборовите ги следи следните типови на дефинирање⁴⁸:

- Омисија (испуштање на одговорот со кој може да се определи зборот);
- Ехолалија (повторување и определување на зборот со самиот себеси);
- Погрешно дефинирање;
- Афективно (литерарно) дефинирање;
- Дескриптивно дефинирање;
- Функционално дефинирање;
- Нецелосно категоријално дефинирање;
- Целосно категоријално дефинирање.

1.3. Семантика

Катичич (1991) ја дефинира семантиката како наука за јазичната содржина. Терминот потекнува од грчкиот глагол „*semaino*” што значи „означува”, или „именува”. Најголемиот фокус на семантичките истражувања е насочен кон лексичкиот развој.⁴⁹ Значењето на зборовите се проучува преку анализата на начинот со кој зборовите и речениците се употребуваат во одреден вербален и невербален контекст⁵⁰. *Хомонимите* се зборови кои во себе кријат повеќе значења (фононими) на пр. зборот маса кој може да има

⁴⁷ Colin, R. et al., 2006. Language Ability after Early Detection of Permanent Childhood Hearing, *The New England Journal of Medicine*, 354, (20), 2139-2140 (accessed on 12 November 2012)

⁴⁸ Тодорова, Е., 2011. Артикулациони нарушенија и чуждоезикожо обучение, в: *Език, литература, многоезичие*, НБУ, 289-290

⁴⁹ Paul, P., 2009. *Language and deafness*. Jones and Bartlett, Ontario, 68

⁵⁰ Касабов, И., 2006. Граматика на семантиката, Универзитетско изд. „Св. Климент Охридски”, Софија 12

значење маса за јадење, маса како мерна единица за тежина⁵¹. Хомонимите се усвојуваат најрано, децата ги диференцираат веќе после шестата година. Кај глувите деца *хомонимите* се најдобро развиена категорија на зборови. Поради двојното значење на зборовите, конкретно и апстрактно глувите ученици го даваат само конкретното значење на зборот, а на апстрактното значење не можат да се сетат. На пример зборот „политика“ за нив е асоцијација за весник, зборот „пол“ претставува машки и женски а никако и географски поим. *Антонимите* се зборови што имаат спротивно значење (на пр. ден- ноќ, машко-женско). Антонимите стануваат потполно јасни кога се доживуваат и разбираат поимите за спротивно. Овие поими детето ги опфаќа и генерализира на повеќе поими колку е постаро и со позрели способности на мислењето и интелигенцијата. Во однос на антонимите глувите деца покажуваат подобри одговори за конкретните поими: утрото е спротивно на вечер, влезот е спротивен на излез. За зборот „љубов“ спротивен збор е „развод“, а не „омраза“, за зборот „среќа“ глувите деца одговараат со „среќен пат“, а за зборот ден одговараат со „добар ден“. *Синоними* се различни зборови со кои се изразува исто значење (градина-бавча). За синонимите, С. Владисављевиќ проблемот го гледа во богатството на речникот. На пример кога ќе се даде зборот градина децата одговараат дека тоа е детска градинка, зоолошка градина. Според тие одговори децата се на вистинскиот пат кон достигнување на зрелиот одговор кој би требало да гласи бавча. Овој одговор се добива на подоцна возраст. Глувите деца за збор „дом“ даваат одговор дом за глувоними но не и „куќа“, за зборот пат даваат одговор поврзан со функција „возење автомобил“, „возење велосипед“, но не и патека, улица, премин. *Метоними* се зборови што содржат преносно значење поради што се очекува истото да се препознае (на пр. За кого се вели дека е како лисица?). Метонимите се јавуваат подоцна, кога сензомоторните шеми на оперативното мислење ќе почнат да се одвојуваат од потребата за непосреден сензомоторен примерок и ќе почнат да се одвиваат во областите на формалните операции. Тогаш се јавува флексибилност во мислењето. Метонимите бараат повисока развиеност на моќта на мислењето за да можат потполно да се разберат. Најдобро се сфаќаат на единаесет годишна возраст, со развојот на формалните операции. Сите зборови со метонимско значење за глувите деца имаат визуелна карактеристика и никако не можат

⁵¹ Savic, Lj., 1984. *Metodika ucenja govora gluve dece*, Zavod za udzbenike i nastavna sredstva, Beograd, 65

своето сознание да го издигнат на ниво на преносно значење или каузалитет. Негативните одговори во однос на хомонимите, синонимите, антонимите и метонимите, укажуваат на фактот дека глувите деца немаат способност за синтетизирање, поради доминантноста на анализата над синтезата. Глувите деца исто така немаат способност за „групирање“, „сортирање“ на зборовите според одредено значење поради изолираното учење, поради доминантноста на визуелниот фактор, што укажува на тоа дека формирањето на поими кај глувите деца не треба да претставува едноставно именување односно именување-деноминација, туку дека тоа претставува сериозен психолингвистички проблем, затоа што поимот е она што ја создава мислата, а зборот е нејзина надворешна манифестација. Зборовите не треба да се повторуваат во научени стереотипи и нивно механичко повторување, туку во нови комбинации и функции така што ќе бидат поврзани со непосредните активности на детето, да бидат поврзани со говорното општење на децата помеѓу себе со цел поимот да добие одредена флуентност во детскиот говор⁵². Начинот на комуникација на возрасните, е еден од значајните фактори за тоа како детето ќе го развие говорот⁵³. Правилната употребна вредност и правилното значење на зборот се постигнува преку споредување на поими кои лесно се заменуваат, и тоа на истиот час односно запознавање на глувото дете дека зборот ја менува својата семантичка вредност во зависност од контекстот и од позицијата на зборот во реченицата, односно да се потенцира дека зборот може да има кратко и широко значење. Созревањето на поимот е временски процес. Поради тоа не треба да се инсистира на повторување на зборот, непосредно по самото негово запознавање, туку во одредена погодна провоцирачка ситуација. Потребно е детето со слушно оштетување да го запознае значењето на зборот и зависноста од другите зборови во реченицата, а тоа претставува повисоко ниво на вербален израз кој се постигнува во поголемите одделенија. Без специјални говорни вежби детето со слушно оштетување не може да ја научи нивната семантичка важност а уште помалку самостојно да ја употреби во секојдневниот живот. Непоходно е детето со слушно оштетување да се научи дека еден ист збор може да се каже и на друг начин. На пример: „лажеш“ може да се замени со „не е вистина“, „не е точно“ или пак „лут“ може да

⁵² Георгиева, А., 1994. Преработка на лингвистичката информација при разбирање на искази од страна на децата со специфично јазично нарушување, Годишник на СУ, ФНПП, 87

⁵³ Гугалова, И., 2003. Дискурсот-нови лингвистички и нелингвистички аспекти, Универзитетска библиотека „Четиво“, Софија, 34

се замени со „бесен”, „жесток”, „опасен”. Начинот на кој постапува сурдологот е: на таблата пишува проста реченица, а зборот што сакаме да го замениме го пишуваме со креда во боја. На пример: Убаво море. Заменувајќи го зборот „убаво” со синонимни зборови добиваме:

1. Убаво море;
2. Сино море;
3. Длабоко море;
4. Солено море;
5. Бескрајно море;
6. Мирно море.

Учењето на глувото дете дека еден збор може да има повеќе значења е една од етапите за правилен семантички развој на децата со слушно оштетување. Потребно е детето со слушно оштетување да сфати дека овие зборови имаат нешто општо во својот корен, но тоа општо со текот на времето се губи и се перципираат како еднаквозвучни но со различно значење. На пример зборот коса:

1. Коса на главата;
2. Коса за косење на тревата;
3. Планинска коса;
4. Коса улица.

Најдобар начин за учење на зборовите е преку импровизирани ситуации (кај лекарот, во продавница, во пошта, на приредба).

2. КАРАКТЕРИСТИКИ НА ГОВОРОТ КАЈ СЛУШНО ОШТЕТЕНИТЕ УЧЕНИЦИ

Liang & Liu's (2008) ги анализирале дефицитите во говорот кај глувите деца и утврдиле различни видови морфолошки конструктивни грешки, лексички додатоци, морфемски супституции и други како удвојувања и кратења.⁵⁴ Навремената училишна интеграција, изложеноста на големите јазични барања и вештини за воспоставување на интеракција со децата без слушно оштетување и подготвеноста на родителите за интегрирање на своето дете во редовно училиште, се значајни фактори за развој на

⁵⁴ Yuk-chau, L., 2011. Production of Nominal Compounds by Cantonese – speaking Deaf Children, University of Hong Kong, 1-2 (accessed on 27 October 2012)

говорот кај децата со кохлеарен имплант.⁵⁵ Специфичностите во речникот кај децата со слушно оштетување се поврзани со правилната употреба на: комуникацијата, јазикот, зборот, говорот, артикулацијата, говорниот звук, фонемата, говорната комуникација.⁵⁶ Процесот на говорна комуникација ги вклучува не само артикулациските и говорните способности кај индивидуата, туку и вокабуларните и јазичните способности.⁵⁷ За да се оствари комуникацискиот акт, говорниот и слушниот апарат потребно е да располагаат со нормална анатомска градба, како и со еден ист лингвистички код- таков јазичен систем, кој е еднаков и за двајцата соговорници по форма, содржина и употреба⁵⁸. Оваа конвенционалност го обезбедува правилното функционирање на процесите на јазично кодирање и јазично декодирање на вербалната информација. Според Д. Тилков и Т. Бояджијев (1990) лингвистичниот код на говорот се трансформира во артикулациски и акустичен код, т.е. во определени артикулациски движења, кои иницираат специфични акустични карактеристики. Слушателот од своја страна (со помош на органот за слух) ја прима звучната информација, ја преработува, ја декодира и ја прави соодветна на својот лингвистички код. Само доколку и двата кода се еднакви, лингвистичката врска е можна. Јазикот не би се остварил доколку немаме правилна функција на материјалните форми како што се артикулациските движења и акустичните карактеристики. Јазикот е средство за воспоставување на односи со другите и за постигнување на различни цели. Процесот на јазично стекнување се разликува од процесот на јазично учење. Јазичното стекнување е природен несвесен процес од човековиот јазичен развој без директни инструкции, а јазичното учење е процес на свесно стекнување на јазични знаења преку инструкции.⁵⁹ Јазикот што детето го стекнува во текот на првите години го нарекуваме прв јазик. Пластичноста на мозокот почнува да се намалува околу петтата година. Детето што не го стекнало јазикот во тој временски период (често наречен „критичен период“) ризикува од губење на флуентноста на мајчиниот јазик како и на кој било друг јазик.⁶⁰ Бебињата се

⁵⁵ Le Maner- Idrissi et al., 2009. Cochlear implant and lexical diversity development in deaf children: intra-and interindividual differences, *Current Psychology Letters*, 25, (2), 27-28 (accessed on 28 October 2012)

⁵⁶ Тодорова Е., 2013. Специфични артикулациони нарушенија през детството, Нов български универзитет, Софија, 24

⁵⁷ Тодорова, Е., 2009. Артикулационни нарушенија, НБУ, Софија, 8

⁵⁸ Nakazawa, K. et al., 2003. A case of difficult airway due to lingual tonsillar hypertrophy in a patient with Down's syndrome, *Anesth Analg.*, 97, (3), 5

⁵⁹ Denham, K. Lobek, A., 2012. *Linguistics for Everyone*, Nelson Education, Canada, 4

⁶⁰ Humphries, T. et al., 2012. Reducing acquisition for deaf children: Reducing the harms of zero tolerance to the use of alternative approaches, *Harm Reduction Journal*, 16, (1), 1-2 (accessed on 15 October 2012)

раѓаат во богато структурирана социо-културна средина, опкружени со родителите, објектите и рутините, кои го иницираат присвојувањето на уникатните човечки капацитети како што е говорниот јазик.⁶¹ Латерализацијата на јазикот е процес во левата хемисфера кој се јавува во раните развојни периоди на детето. Верникеовата област е карактеристично видлива во левата хемисфера на фетусот од 26-та гестациска недела.⁶² Бебињата уште првата недела по раѓањето покажуваат поголем електричен одговор во левата хемисфера на јазикот, а во десната хемисфера на музиката. Студиите покажале дека во текот на смеењето бебињата имале поголемо отворање на левата страна на устата (страна која што е контролирана од десната хемисфера), а во текот на баблингот тие имаат поголемо отворање на десната страна (контролирана од левата хемисфера). Под одредени околности десната хемисфера може да преземе голем број од јазичните функции што постојат во левата хемисфера. Споредбата на досегашните истражувања ја покажуваат значајноста на мозокот во градбата на јазикот во левата хемисфера, но и тоа дека и десната хемисфера е инволвирана во раниот јазичен развој.

Кога се генерираат неправилни артикулациски движења, кои ја менуваат соодветната акустична карактеристика на говорните звуци, најчесто се работи за артикулациски нарушувања, кои пак се дел од говорните нарушувања, кои по правило не вклучуваат јазични нарушувања и се јавуваат поради оштетување на слушниот сензорен канал.

За да ги научи правилата, според кои јазичните единици се употребуваат односно за да ги совлада фонологијата и граматиката, детето треба да ги осознае физичките и социјалните појави со кои информацијата се предава преку јазикот и да развие способности за преработка, организација и зачувување на јазичната информација⁶³. Кога детето почнува да го совладува јазикот, иницијалното учење на истиот се одвива низ следните два принципа:

1. Последователност од звуците: едно или повеќе последователни повторувања според дадениот јазик, кои се наоѓаат во непосредната околина на детето – родители, брат, сестра и др;

⁶¹ Houston, D. et al., 2012. The Ear is Connected to the Brain: Some New Directions in the Study of Children with Cochlear implants at Indiana University, 23, (6), 11-12 (accessed on 27 october 2012)

⁶² Fromkin, V. Rodman, R. Hyams, N., 2011. An Introduction to Language, Calder Foundation, New York, 54,55

⁶³ Bernstein, D. Tiegerman, E. 1985. The Social Bases of Language Acquisition. Language and Communication Disorders in Children, Charles Merrill Publishing, New York, 42

2. Ситуациона информација: она што детето го гледа, чувствува и доживува во моментот, кога акумулира последователност од звуците⁶⁴.

Според Станоева, паралелната информација е исклучително важна, бидејќи преку неа се извлекуваат значењата што се содржат во звучната последователност, а исто така таа го прави и поврзувањето на одделните елементи во реченичната верига. Според истата авторка, детето правилно ги интерпретира звуците според одредени правила (фонологични) во вериги (зборови) со подредено значење (семантика). Според тоа фонологичната онтогенеза е од исклучителна важност како за јазичниот така и за говорниот развој на детето. Кон крајот на третата година повеќето деца имаат натрупување на лингвистична компетентност, која им дозволува да општат со возрасните, а совладувањето на јазичната структура со нејзината семантика и функција завршува пред тргнувањето во училиште. Детето за да може да го разбере говорот на возрасните и да општи со нив продуцирајќи звуци (зборови), си создава свој фонологичен систем со сопствени правила, еден за разбирање (фонологично декодирање) и еден за продуцирање (фонологично кодирање)⁶⁵. Овој развој на фонологијата кај детето е поддржан од:

- Двигателните и праксичките способности во секој момент од развојот-кои обезбедуваат сигурност при говорниот исказ/артикулација на генерираните искажувања;
- Обем на краткотрајна меморија (колку зборови можат да се запаметат);
- Перцептивна и аудитивна способност за идентификација, класификација и диференцијација на фонемите.

Кај некои деца овие процеси се пролонгираат и се несвојствени за возраста и социо-културната средина.

Децата со слушно оштетување, кои зборуваат или го користат знаковниот јазик, претендираат да користат едноставни реченични структури, склони за прекумерна употреба на предмет-глагол-објект реченична шема.⁶⁶ Други карактеристики на говорот кај слушно оштетените деца се:

⁶⁴ Стянова, Ју., 2011. Ранно езиково развитие, Ромел, Софија, 12

⁶⁵ Јосифова, Р. Попандова, М. Нецова, Р., 2010. Дијагностика и превенција на јазикот, Изд. Ромел, Софија, 3-4

⁶⁶ Marshark, M. Spencer, P.E., 2010. The Oxford handbook of deaf studies, language, and education, Oxford University, New York, 305

- Кај глувите деца од раѓање има неартикулирани гласови или споеви на гласови што ги разбира само тесната околина;
- Заостануваат во разбирањето на семантиката на зборовите, која зависи од степенот на стимулација;
- Поради комуницирањето со гест, не се развива речникот и претходно формираното останува на конкретно ниво;
- Ги слушаат само нагласените зборови или слогови во зборовите, поради што се јавува дисторзија;
- Глувото дете не може само да го научи говорот;
- Еднаш научениот збор и неговото значење егзистира само за себе во свеста на глувото дете, во контекстот во кој е научен;
- Кај хомонимните зборови како и кај метонимите, кои имаат двојно значење, конкретно и апстрактно, го разбираат само конкретното значење;
- Неможност при изговарањето на високите „гласови“ односно фрикативи и африкативи;
- Драстично заостануваат во формирањето поими, дури и во споредба со слепите деца;
- Поради неможноста за вербално изразување на мислите, детето останува на елементарно ниво на изразување на поимите, што прави негативна рефлексивна врз богатството на речникот, на преобразбата на пасивниот речник во активен, развој на логички мисли;
- Дефицит во граматичките и синтаксичките законитости;
- Кратките реченици долго се задржуваат во говорот, а бавно се развиваат речениците со три до четири збора, кои дури и ако се развијат покажуваат примитивна конструкција;
- Детето постојано се врти кон соговорникот и прашува повеќепати за една иста работа;
- Интензитетот на гласот е едноличен, униформен, тивок говор, без нагласување на ритмот со одредена карактеристичност на грубо темпо;
- Кодирањето на говорот е најзначајниот проблем кај децата со оштетување на слухот.

Гугањето кај глувите деца во почетокот на развојот по квалитетот не се разликува од гугањето кај здравите деца, но во периодот околу 6-от месец, кога гугањето преминува во имитирање на околината, во гугањето кај глувите деца се забележуваат одредени дефицитарности во споредба со здравите деца.⁶⁷

Карактеристиките на говорот на слушно оштетените деца до три години се:

1. Новороденчиња (до шест месеци):

- Плачат кога ќе слушнат неочекувана силна врева;
- Не се будат на гласна врева;
- Не можат да се смират со тивко зборување или пеење;
- Не ја вртат главата во насока на вашиот глас;
- Не цагорат, не гугаат;
- На дванаесет месеци не можат да ги разберат едноставните фрази: па-па, плескање со рацете.

2. Деца (од три месеци до две години)

- Не ја вртат главата во насока на тивкиот глас при првото обраќање;
- Не реагираат на звуците од надворешната средина;
- Не реагираат на звуците или не можат да лоцираат од каде тие доаѓаат;
- Не звучат како другите деца или користат говор што се разликува од говорот на нивните врсници;
- Не гледаат телевизорија со нормален тон;
- Се јавува развојно отстапување при користењето и разбирањето на зборовите.

Раната интервенција треба да го поттикне развојот на детето од неговото раѓање, земајќи ги предвид индивидуалните способности на детето и на неговото семејство.⁶⁸

3. МЕТОДСКИ ПОСТАПКИ ВО ФОРМИРАЊЕ НА РЕЧНИКОТ

Зборовите и поимите, се неопходен дел од јазикот без кои не може да се замисли говорот како средство за комуникација во човековата околина. Зборот ја обезбедува

⁶⁷ <http://www.entnet.org/HealthInformation/childshearing.cfm> (accessed on 10 october 2012)

⁶⁸ Јачова, З. Димитрова-Радојичиќ, Д. Чичевска-Јованова, Н., 2004. Раната интервенција на децата со пречки во развојот, Дефектолошка теорија и практика, 5 (1-2), 47-59

инструменталната реализација на јазикот, неговата реална употреба во процесите на соопштување, кодирање и декодирање на информациите.⁶⁹ Процесите на соопштување на информацијата се реализираат преку вербалниот и пишаниот збор. Вербалниот збор е форма на јазична изјава, која ги содржи фонологичните, морфо-синтаксичките, семантичките и прагматичните јазични елементи⁷⁰. Вербалниот збор може да се интерпретира и преку невербалните и паравербалните средства за комуникација (мимики, гестови, интонација, паузи). Писмениот збор е форма на јазична изјава, која ги содржи фонологичните, морфо-синтаксичните, семантичките и прагматичните знаковни јазични елементи. Градбена единица на пишаниот збор претставува графемата (буквата), која ги фиксира фонемите од јазикот, обединува во азбука или други структури како што е пишувањето на цели зборови и реченици⁷¹. Писмениот збор содржи правописни и пунктуациски правила, специфични за секој интегрален писмен систем. Тие знаковни средства се користат во писмениот збор, со цел да овозможат точно, брзо и јасно предавање на информацијата, идеите, или емоциите.⁷² Совладувањето на писмениот збор почнува на 5-7 годишна возраст преку сознајното и целонасочно институционално учење во училиште.⁷³ Начинот на формирање на поимите и почитување на посебните и општи принципи (директен метод или принцип, принцип на интерес на детето, принцип на доживување) се есенцијалните фактори за правилно формирање на зборовите и поимите. Формирањето на поимите е прв, основен принцип, кој се одвива паралелно со совладувањето на артикулацијата, што резултира со изговарање на гласовите структурирани во зборови-поими, од страна на глувото дете.

Зборот, поимот кај глувото дете постои, но потребно е да се именува, деноминира. Зборот е потребно да има семантика како свој конститутивен дел, а значењето се одредува трајно или во зависност од комуникациската структура: денотација, екстензивно или експлицитно значење, зборови што ги прифаќаат сите соговорници и конотација, интензивно или имплицитно значење, кое зборот го добива во одредена ситуација. Со ова

⁶⁹ Rescola, L., 2002. Language and reading outcomes at age 9 in late-talking toddlers, *Journal of Speech Hearing Language Research*, 45, 365 (accessed on 10 April 2013)

⁷⁰ Raitano, N. et al., 2004. Pre-literacy skills of subgroups of children with speech sound disorders, *Journal of Child Psychology of Child Psychology and Psychiatry*, 45, (4), 821-823 (accessed on 13 May 2013)

⁷¹ Георгиева, Б., 2006. Јазикот како знаковен систем, НБУ, Софија, 39-40

⁷² Мавлов, Л., 1997. Процесот на вербална комуникација. Еден хиерархичен модел, *Специјална педагогија*, 3, 38

⁷³ Haesler, S., 2007. Programming for Speech, *Scientific American MIND*, 18, (3), 52 (accessed on 15 April 2013)

се постигнува флексибилна, а не статичка функција на зборот. Со оглед на тоа дека зборот се формира првенствено врз основа на реални предмети, мора да биде заситен со конкретна содржина и не мора да се врзува, залепува само за конкретни предмети, работи или карактеристики дури и во случај кога тоа би биле типични претставници за таа група предмети. Зборот од самиот почеток мора да претставува општ поим и во себе да има тенденција за понатамошен развој.

Зборот, поимот првично мора да се разграничи од групата на поими со слични имиња, работи или карактеристики, а посебно од зборовите со кои лесно се заменуваат. Дадениот поим, треба да биде активен говорен израз, да живее, да се користи, да биде флуентен во речникот на децата со слушно оштетување, а не да има статично мртво значење. Тоа се постигнува со секојдневна систематска работа корелирана со голем број примери, фрази и разговори за песни, текстови, кои иницијално е потребно да се научат напамет. Со навременото имплантирање и тренирање на децата со слушно оштетување ќе се развијат способностите за подобар начин за дискриминација и перцепција на зборовите а со тоа ќе се постигнат и подобри говорни вештини.⁷⁴ Поимот е совладан доколку кај глувото дете се јави потреба да го користи. Паралелно со демутизацискиот период се јавува и неопходноста од создавање навики за читање на говорот од уста и од лице, како единствено средство за перцепција на говорот кај децата со оштетен слух во целокупниот едукативен период.⁷⁵

Формирањето на поимите кај глувите деца се одвива низ следните шест начини на обработка:⁷⁶

1. Формирање конкретни поими;
2. Формирање општи поими;
3. Формирање апстрактни поими;
4. Формирање поими за раскажување и преку раскажување;
5. Формирање поими врз основа на слика;
6. Формирање поими во контекст на текстот или на песната.

⁷⁴ Houston, Dm. et al., 2005. Word learning in children following cochlear implantation, *Volta Rev*, 105, 43

⁷⁵ Јачова, З., 2006. Визуелната перцепција на говорот кај лицата со оштетен слух, Филозофски факултет, Скопје, 85

⁷⁶ Savic, Lj., 1986. *Metodika ucenja govora gluve dece*. Zavod za udjbenike i nastavna sredstva, Beograd, 76

3.1 Формирање конкретни поими

Конкретните објекти, работи, претстави, за глувото дете се очигледни реални, присутни, достапни за негово разбирање, заштитени од сетилни сознанија, па со самото тоа и функционални. Во оваа група спаѓаат поими кои означуваат:

- Предмети (молив, креда, стол, топка)

Именките се први со кои се почнува процесот на формирање поими, затоа што имињата се носители на значењето на се што е околу нас. На детето со слушно оштетување мораме да му дадеме имиња за многу предмети околу него, но исто така мораме да му дадеме и многу претстави за значењето на одреден збор. Дадениот збор не треба да го обработуваме како граматичка категорија ниту како научен поим, туку треба да ги воочуваме неговите значајни својства и карактеристики.

- Работа (пишува, бриши, чита, јаде, плива)

При обработката на зборови што означуваат работа-глаголи, иницијалната обработка почнува со оние што се очигледни за детето, кое може само да ги изврши, кои се конкретни и лесно се диференцираат, а подоцна да се премине на оние што се тешки за детето и во себе имаат елементи на апстракција. Иако работата за децата со слушно оштетување може да биде позната, тие не можат да ја деноминираат поради тоа е неопходно да ги истакнеме дејството на вршење на работата и предметот со кој таа се извршува.

- Низ својствата или квалитетот на предметите (слатко, горко, долго, кратко)

Формирање на поими што означуваат својство се однесува на стекнување на претстави за поими кои имаат дисјунктивно (спротивно значење): голем-мал, долго-кратко, слатко-горко.

3.2. Формирање општи поими

Формирањето општи поими од низата поединечни конкретни поими, е првиот степен на апстракција. Тоа претставува соопштување на заедничките карактеристики на повеќе конкретни предмети што се издвојуваат од поединечните конкретни предмети, при што се формира нов квалитет што се генерализира. Кога именката, конкретниот поим преминува во апстракција, претставува проблем за тоа детето со слушно оштетување да ја

подигне именката на апстрактно ниво. На детето со слушно оштетување треба да му помогне преку низа конкретни, поединечни, парцијални поими да дојде до заеднички општ поим.

3.3. Формирање апстрактни поими

Деноминаторите што означуваат состојба, која на децата со слушно оштетување секогаш не им е очигледна, која е неопислива, но не и нестварна, припаѓаат на групата апстрактни поими. Овие поими во себе имаат материјален елемент кој конкретно не е даден и децата со слушно оштетување не можат визуелно да го перципираат, но можат да го сфатат според гестот или мимиката на лицето. Единствениот начин децата со слушно оштетување, да ги сфатат општите поими е преку гестови поради што и формирањето на овие поими е преку сукцесивно воведување со користење драматизација.

3.4. Формирање поими за раскажување и преку раскажување

Обработката на текст, зборови или песни претставува висок степен во развојот на говорот кај децата со слушно оштетување. Тоа се зборови во функција, кои добиваат различно значење, живеат на еден поинаков начин за разлика од почетната фаза на учење на говорот, кога се поединечни поими. Начинот на нивно формирање е:

А) Претходна обработка на термините што се употребуваат во текстот и што бараат специјална обработка и

Б) Обработка на термините во текот на самото читање на текстот.

3.5. Формирање поими врз основа на слика

Најголемата употреба на сликата е во објаснувањето на поимите, затоа што 80 % од сите поими, можат да се покажат илустративно. Сепак, во учењето на говорот кај детето со слушно оштетување сликата не треба да се смета за наставно средство, туку како визуелно претставување на содржината на новите зборови. За низа поими ни е потребен стрип цртеж, а не само една слика за да се покаже семантичкото значење на зборовите. Најдобар материјал за формирање поими кај детето со слушно оштетување е реален предмет или живо суштество, потоа самата работа или нејзина драматизација, а доколу

сакаме сето тоа да го замениме со слика, тогаш таа мора да биде направена на посебен начин и во себе да содржи низа други компоненти што ја дополнуваат. Никогаш не треба да користиме каква било слика затоа што секоја слика не е погодна за формирање поими, туку е потребно да настојваме содржината на сликата да биде надополнета со други средства (збор, опис, друга слика или ситуација).

3.6. Формирање поими во контекст на текстот или на песната

Оваа постапка е последна фаза во процесот на формирање поими. Таа веќе претставува доволно развиена лексика која овозможува зборот да се објасни со синонимен збор. Треба да се истакне дека сурдопедагозите често мислат дека децата со слушно оштетување не можат да ги разберат зборовите со сложена содржина, па доста долго се задржуваат на зборовите со едноставна содржина, поради мислењето дека глувите немаат доволен вокабулар. Поради тоа, мораме да даваме колку е можно повеќе зборови, да го богатиме речникот за да овие зборови постанат негов активен речник.

Говорот, јазикот и способностите за учење корелираат со рано започнување на терапијата. Задоцнетиот третман доведува до задоцнет говорен и јазичен развој, попреченост во учењето, до емоционални и психосоцијални пречки и до негативни последици за семејството.⁷⁷

4. ГОВОРНО-ЈАЗИЧЕН ДЕФИЦИТ

4.1. Специфичности на лексиката

Дефицитот на јазично искуство како и степенот на оштетување на слухот, разликите во семејството, јазикот и образовната средина се есенцијалните фактори што имаат реперкусија врз задоцнетиот лексички развој кај глувите деца. Anderson (2006) во истражувањето за децата со оштетување на слухот истакнува дека децата што имаат родители без слушно оштетување покажуваат побавна прогресија при усвојувањето на

⁷⁷ Јачова, З. Каровска, А., 2009. Дете со кохлеарен имплант во рамките на инклузивната училишница, Студио Круг, Скопје, 20

лексиката на знаковниот јазик како и помала големина на лексиконот.⁷⁸ Според Marschark (1997) ова е резултат на намалената инцидентна изложеност на знаковниот јазик: родителите без слушно оштетување го користат знакот само при директно вербализирање со своето дете, а не и при комуникација со другите членови на семејството.

Courtin et al. го истражувале влијанието при изложеноста на различната лингвистичка едукација односно едукативни програми, при што утврдиле влијание врз лексичкиот развој. Изложеноста на знаковниот јазик, особено во присуство на глуви родители, има значајна рефлексивна врска врз когнитивните и лингвистичките компетенции во подоцнежните години.⁷⁹

Грамматичкиот дефицит кај децата со слушно оштетување, се објаснува со фактот дека слушното оштетување иницира негативни рефлексии во обработката на акустичните елементи (глаголски врски, фонемски секвенци, ритмот на секвенците) при што оваа атипична градба на морфолошките репрезентации резултира со атипични процеси во стекнувањето и владеењето на морфолошките аспекти.⁸⁰

Lindestam & Beskov (2006) сугерираат за значајноста од нагласување на поврзаноста на способноста за дискриминирање на фонемските еквивалентни класи, со лексичките процеси на визуелно говорната перцепција.

Miller (2000) ги компарирал способноста за читање зборови и реченица, кај 19 наглуви ученици во Израел, 206 глуви ученици и 35 ученици без оштетување на слухот. Тој утврдил дека само половина од учениците со слушно оштетување имаат компетенции да одговорат соодветно на тестот за проценка на синтаксичките знаења што се рефлектираат во подреденоста на зборовите. Останатите ученици претендирале да ја сфатат содржината на клучните зборови во реченицата и да ги употребат со цел да се разбере содржината на реченицата.

Paul (2003) et al. утврдуваат дека глувите и наглувите ученици имаат минимално вокабуларно ниво поради дефицитот на негација, сврзници, прашални форми, глаголи и глаголски времиња, однос помеѓу зависните реченици, разделување и алтернација.

⁷⁸ Rowley, K. et al., 2012. Lexical organization in deaf children who use British Sign Language: Evidence from a semantic fluency task*, *Journal of Child Language*, 1017, (10), 2-3 (accessed on 28 October)

⁷⁹ Tomasuolo, E. et al., 2010. Assessing lexical production in deaf signing children with the Boston Naming Test, *Language, interaction and Acquisition*, 1, (1), 124-125 (accessing on 28 October)

⁸⁰ Rinaldi, P. Caselli, C., 2008. Lexical and Grammatical Abilities in Draf Italian Preschoolers: The Role of Duration of Formal Language Experience, *Journal of Deaf Studies and Deaf Rducation*, 14, (1), 72-73 (accessed on 28 October 2012)

Nicholas и Grees (2007) ја студирале јазичната прогресија кај тригодишни деца со кохлеарен имплант. Тие истакнуваат дека оние што се навремено имплантирани (на возраст од 12 месеци) во развојот користат сврзани граматички морфеми (значајни единици приложени до зборовите како и оние за означување глаголски времиња и броеви) на повисоко ниво отколку оние што се имплантирани подоцна.

Marschark et al. (2002) утврдуваат дека нивото на способностите за пишување кај глувите деца од 17 и 18 годишна возраст е еквивалентно на децата од 10-годишна возраст без слушно оштетување. Глувите деца имаат едноставни и кратки реченици со мала употреба на придавки, прилози, предлози и сврзници. Со цел навремено да се превенираат овие лексички недостатоци кај глувото дете, непоходно е да се почнат говорни вежби уште во првите месеци по раѓањето. *Слушните и говорни вежби за новороденчиња се изведуваат преку користење вокални игри:*

1. Не треба овие вокални игри да се сфатат како посебна сеанса во работата со детето, напротив треба максимално да се искористи времето на хранење, облекување, бањање, кога бебето задоволно си игра со своите раце и нозе.
2. Бебето прави дистинкција на пријатни и непријатни звуци, поради што начинот на кој му се доближуваме треба да биде преку пеење, што всушност претставува вокална игра.
3. Времето поминато со бебето мора да биде време посветено на говорот. Нема подрагоцено време за стимулација на говорт преку хранење и негување на бебето. Пред сè самото подготвување на храната е поврзано со звучниот стимул: миење на приборот за јадење, подготвување на кашичка, тропачето на лажичката за јадење. Овој условен рефлекс се јавува пред сите други, поради неговата висока фреквенција. Таа детска љубопитност за звуците е основна за формирање на навиките за слушање и се разбира за разговор.
4. Бебето најдобро го учи говорт и комуникацијата преку интензивно инсистирање за имитација. За постарите деца имитирањето претставува игра, а за помалите деца тоа е активен процес. Имитирањето на смеењето, вокалите претставува прва форма на учење на говорот.

5. Во шестиот седмиот-месец бебињата гугаат и дури и сами создаваат слогови од два- три гласа. Тоа всушност претставува нивниот говор и начин на комуникација што треба да биде поддржано од страна на возрасните.

Слушните и говорните вежби за деца од предшколска возраст претставуваат продолжување на вежбите што биле изведувани во домашни услови, со таа разлика што сега детето се наоѓа во група со други деца и што сега вежбите се изведуваат по одредена програма.⁸¹ Целта на претшколските вежби е да се користи остатокот на слухот поради побрз и подобар говорен развој и да му се помогне на детето да формира правилен изговор на гласовите со јасна артикулација. Вежбите претставуваат користење говорен материјал што има одредено значење. Во оваа етапа се јавува ехолаично повторување на зборовите, се инсистира на давање одговор на поставените прашања; поставување прашања од страна на самиот ученик; водење разговор за одредена ситуација на ниво на група. Во текот на самата работа потребно е да се користи и видот, со цел бисензорната перцепција на говорот да овозможи максимално разбирање на говорот и паметење на сите зборови и фрази. „Пеењето“ треба да биде проследено со одредени музички инструменти, движења, а содржината треба да биде соодветна на детската возраст.

Слушните и говорните вежби за школска возраст претставуваат препознавање и перцепција на одреден говорен материјал: слушање зборови, слушање група зборови во мисловна целина, слушање говорни модели-фрази. Потребно е зборовите да се разликуваат по акустичната карактеристика и да бидат соодветни на детската возраст и можноста за разбирање на нивното значење. Тренингот во првата година се изведува полисензорно, односно се користи слушна и визуелна перцепција, за да се премине полека во втората година на чиста акустична перцепција. Вежбите се насочуваат кон слушање, препознавање на зборовите со помош на слухот, воочување на карактеристиките на зборот како што е нагласување, траење на зборовите, нагласеност на фонемите, бројот на гласовите.

⁸¹ Савиќ, Љ., 1995. *Методика аудиторног тренинга*, Defektoloski fakultet, Beograd, 329

4.2 Специфичности на речникот

Cole et al. истакнуваат дека глувите и наглувите ученици покажуваат забавен развој на вештините за стекнување на вокабуларните знаења, квантитативно намалување на лексиконот, бавна прогресија во стекнувањето на нови зборови, имаат тесен спектар на контексти што се рефлектира врз учењето на зборовите.

Lederberg (2003) истакнува дека развојот на речникот кај глувите и наглувите деца е во релација со фреквентната изложеност на зборот, визуелната достапност при репрезентација на зборовите како и степенот на употребата на зборот што се користи во зависност од детскиот интерес и фокус на внимание.⁸² Голем број на прелингвално глуви деца учат голем број зборови што можат да ги употребуваат за означување објекти и дадени ситуации во секојдневниот живот, но не можат да ги сублимираат нив во реченичен склоп поради дефицитот на виталниот елемент синтакса. Во однос на големината на пишувањето на зборовите во текот на првите години од описменувањето глувите деца пишуваат зборови со иста големина како и децата без слушно оштетување, но во подоцнежните години тој фонд се намалува. Дефицит се јавува и при идентификацијата на зборови со повеќе значења односно децата со слушно оштетување го препознаваат само основното значење на зборот, а во некои случаи недостасува и основното значење на зборот што се рефлектира врз процесот на читање и неможност за разбирање на прочитаното. При опишувањето на дадени зборови децата со слушно оштетување најдобро ги опишуваат зборовите со кои се означува вршење работа, местото на кое може да се најде одреден предмет, средства за манипулирање. Во самиот процес на опишување не се забележува разлика помеѓу помладите и постарите ученици со слушно оштетување, што укажува на фактот дека освен зголемувањето на вокабуларниот фонд, голема е и споредбената значајност на зборовите, нивната употреба во даден контекст со што би се постигнало повисоко изразно ниво. Значајната поврзаност помеѓу познавањето на две различни значења на зборовите и различните постигнувања во процесот на читање го докажува и фактот дека две третини од зборовите што се појавуваат во даден текст или во говор, се зборови со повеќе значења што децата со слушно оштетување не можат да ги

⁸² Marschark, M. Spenser, P., 2009. Evidence of best practice models and outcomes in the education of deaf and hard-of-hearing children, National Council for Special Education, Ireland, 110

разберат односно не се свесни за повеќезначенската функција на зборот.⁸³ Генетски одделните видови на зборови се вклучуваат во речникот на децата по следниот ред: именки, глаголи, придавки, прилози, заменки, предлози, сврзници, честици и извици. Психолингвистите потенцираат дека детето без слушно оштетување до шестата година од животот слушаат 5-6 илјади различни зборови, од тој огромен фонд на зборови децата совладуваат околу 1.000-1.500 зборови, кои ги користат како активен речник. Наспроти тоа кај децата со слушно оштетување тој јазичен депозит е мал, често неправилен, неточен со мал број на фреквентни значења.⁸⁴ Во однос на фондот на зборови кај глувите деца се забележуваат следните значајни карактеристики⁸⁵:

- Изразен дефицит во однос на речникот;
- Дефицит на лексичкиот фонд во однос на отворената класа на зборови (прилози, броеви);
- Голема употреба на именки;
- Застој во однос на писмениот израз;

Морфолошката структура како развојна одлика на речникот, се рефлектира во растечкото служење со поразлични форми на зборовите. Првите зборови што децата ги употребуваат се именките. Во 23-тиот месец 64 отсто од речникот на децата се именки, 23 отсто се глаголи, а другите 13 проценти им припаѓаат на сите други видови зборови.⁸⁶ Високиот процент на именките во речникот доаѓа оттаму што нивното внимание во таа возраст е насочено кон предметите и суштествата со кои тие контактираат. Присутноста на глаголите како втора по процент широко застапена категорија на зборови во речникот на децата, се објаснува со се поразновидните активности во кои учествува детето или има можност да ги перципира во семејството, во воспитно-образовната установа и општествената средина. Усвојувањето на личните заменки е сврзано со формирањето на свеста за својата личност и за своето јас. Меѓу најрано активните придавки во речникот на децата се: добар, лош, убав, топол, студен. Тие се најчесто во корелација со лицата,

⁸³ Pribanic, Lj., 1998. *Jezični razvoj djece ostecena sluha, (disertacija)*, edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Zagreb, 56

⁸⁴ Савич, Ј., 1995. *Методика аудиторног тренинга*, Дефектолошки факултет, Београд, 21-22

⁸⁵ Dimic, N., 2002. *Klase reci I leksicki deficit kod gluve I nagluve dece. Vo: Istrazivanja u defektologiji*, Defektoloski fakultet Univerzitet u Beogradu, Beograd, 131

⁸⁶ Николовска, Ј, 1996. *Детскиот говор следење и испитување*, Универзитетска печатница "Св. Кирил и Методиј", Скопје, 79

храната, облеката, однесувањето и животот во семејството и предучилишната установа. Фреквентноста како особеност на детскиот речник е во развоен однос со логичкото мислење. На помала возраст пофреквентни се зборовите што имаат конкретно значење. На помала возраст позастапени се поедноставните, на подоцнежна возраст се зголемува фреквенцијата и на посложените состави на зборови. Најинтензивна фаза во развитокот и во збогатувањето на речникот е периодот од 3-4 години. Поради што и стимулациите во овој временски период можат да дадат најпродуктивни ефекти. Речникот кај децата со слушно оштетување на 8 месеци, содржи два знака, на 10 месеци децата користат три знаци од кои сите се именки но може да се појави и еден глагол, на 11 месеци речникот има 17 знаци од кој сите се именки, во 12-от месец речникот содржи знаци што означуваат именки, глаголи и придавки, на 34 месеци речникот на глувите деца содржи 518 знаци, кои ги вклучуваат сите семантички категории.⁸⁷ Во училишната возраст, посебно по деветтата година под непосредно влијание од наставата по одделните предмети, се отвора процесот на поинтензивно формирање т.н. посебни реченици, сврзани со различните наставни подрачја, предмети и предметни подрачја.

Wauters et al. (2008) сугерираат дека зголемувањето на бројот на сетилата преку кои детето го доживува значењето на стекнатите зборови (слушање, гледање, мирис, допир), го зголемува бројот на усвојувања како и побрзо и автоматско разбирање на зборовите.

Компетенцијата за читање кај децата со слушно оштетување е во строга корелација со вокабуларните вештини. Вообичаено имаат лимитирани записи на зборовни класирања, што се рефлектира со прекумерна употреба на едноставни глаголи и конкретни именки во нивното пишување (de Villeres, 1991; Paul 2003).

Connor et al. ги истражувале јазичниот модел и влијанието на возраста на имплантација врз развојот на речникот кај 66 деца, кои користеле тотална комуникациска програма и имале просечна експресија на речникот незначително поголема од 81-то дете, кои користеле орална комуникациска програма. Децата со кохлеарниот имплант вграден пред петтата година, кои користат тотална комуникација, имаат повисоко ниво на речникот во споредба со децата што користат орална програма. Connor et al. исто така сугерираат дека времето на имплантација и технолошките карактеристики на кохлеарниот

⁸⁷ Anderson, D. Reilli, J., 2002. The MacArthur Communicative Development Inventory: Normative Data for American Sign Language, *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7, (2), 88 (accessed on 19. 05. 2013)

имплант го афектира развојот на речникот и говорните вештини. Компарацијата на децата со еквивалентно слушно ниво, но без кохлеарен имлант, покажала дека децата без кохлеарен имплант имаат забавен развој на речникот, кој не покажува еквиваленција со нивните хронолошки години⁸⁸.

Истражувањето направено за да се процени нивото на рецептивниот речник кај 65 глуви деца на кои до 5 години им бил вграден кохлеарен имплант, покажало дека децата со кохлеарен имплант имаат пониско ниво на развиеност на речникот од нивните врстници кои се без слушно оштетување. Истражувањето покажало дека возраста на која децата го добиваат кохлеарниот имплант е значајна за развојот на речникот.

Глувите и наглувите деца групирањето на именките и зборовите претставени со слика го извршуваат на сличен начин како и децата без слушно оштетување, а во групирањето на звучните зборови покажуваат големи отстапувања⁸⁹. Студијата во која на глувите деца им се презентираат 27 реченици со различни синтаксички форми и по четири слики за секоја реченица, при што децата требало да ја изберат сликата што најдобро ја претставува содржината на реченицата, покажала дека нема разлика во разбирањето на реченицата кај учениците што претходно ги вежбале зборовите и оние што не ги вежбале.⁹⁰

4.3 Аудитивно-орални методи и јазичниот развој

Зголемениот интензитет на глувите деца во редовните училишта и користењето на кохлеарните импланти, ги иницира истражувачите да продуцираат ефективни методи за глувите деца користејќи го говорниот јазик. Акцентот на оваа метода е говорот да се учи преку процесот на слушање, без употреба на знаковен јазик или читање од уста. Хиерархијата за развој на слушните функции се базира на нормалните фази на аудитивниот развој. Во оваа група спаѓаат традиционално оралната, аудитивно-вербалната, визуелно мануелната и *signed-speech* методата.

⁸⁸ Ellis, W. Evans, J. Hesketh, L.. 1999. An examination of verbal working memory capacity in children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 42, 1258 (accessed on 18 November 2012)

⁸⁹ Colin, R. et al., 2006. Language Ability after Early Detection of Permanent Childhood Hearing, *The New England Journal of Medicine*, 354, (20), 2137-2138 (accessed on 12 November 2012)

⁹⁰ Luckner, J.L. Cooke, C., 2010. Summary of the Vocabulary Research Students Who Are Deaf or Hard of Hearing, *American Annals of the Deaf*, 155, (1), 43-45 (accessed on 12 November)

Целта на оралната едукација е да се изгради говорната перцепција, продукција и да се општи со говорниот јазик.⁹¹ Децата што користат знаковен јазик во однос на писменоста покажуваат квалитативен пад, компарирано со децата што се со слушни помагала и се инволвирани во оралните едукациски програми.⁹² Неколку извештаи досега покажале дека глувите и наглувите деца што се инволвирани во традиционалната орална метода, постигнуваат еквивалентни достигнувања во однос на нивните врстници без оштетен слух. Децата со длабоко оштетување на слухот користејќи го остатокот на слухот и користејќи ги традиционалните орални методи, можат да развијат само 50 отсто од говорот во однос на децата без оштетување на слухот што се со просечни достигнувања и на петгодишна училишна возраст (Blamey et al, 2001; Boothroyd, Geers, & Moog, 1991). Раното сетилно искуство претставува темел за когнитивниот и лингвистичкиот развој и има долготрајни ефекти врз когнитивните и јазичните вештини.⁹³ Nicholas (1994) истакнува дека тенденцијата да се користи говорната комуникација е асоцирана со говорно перципирачките вештини, што дава јасна слика дека навремено дијагностицираните деца што користат современи амплификатори или кохлеарни импланти ќе имаат поголем интензитет во развојот на писменоста. Бидејќи кохлеарниот имплант генерално го зголемува прифаќањето на аудитивно-базичниот јазик кај децата со тешко оштетување на слухот, со неговото користење се очекува да се зголеми и квалитетот на писменост. Wheeler, Archbold, Hardie и Watson (2009), го студирале користењето на различни комуникациски пристапи во различни развојни фази кај детето по имплантацијата.⁹⁴ Иницијално, знаковниот метод се покажал како најефективен комуникациски модел, но подоцна се јавуваат промени во однос на оралниот комуникациски модел поради развиеноста на детските јазични вештини. Пристапот на аудитивно-вербалната терапија (AVT) (eg Estabrooks, 1998; Pollack, Goldberg & Coleffe-Schenk, 1997) е сличен на претходниот метод наречен верботонален. Се разликува од

⁹¹ Marschark, M. Spenser, P., 2009. Evidence of best practice models and outcomes in the education of deaf and hard-of-hearing children, National Council for Special Education, Ireland, 51

⁹² Gale, E., 2010. Exploring Perspectives on Cochlear Implants and Language Acquisition Within the Deaf Community, *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 16, (1), 128-129 (accessed on 29 october 2012)

⁹³ Houston, D. M. Miyamoto, R. T., 2010. Effects of early auditory experience on word learning and speech perception in deaf children with cochlear implants: Implications for sensitive periods of language development, *NIH Public*, 31, (8), 6-7 (accessed on 29 october 2012)

⁹⁴ Huttunen, K. V'lima., 2010. Parents' Views on Changes in Their Child's Communication and Linguistic and Socioemotional Development After Cochlear Implantation, *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 15, (4), 384-385 (accessed on 27 october 2012)

претходно дискутираниот традиционално-орален метод, по неговото минимално фокусирање на визуелните вештини при аудитивниот инпут (Beattie, 2006; Hogan et al, 2008; Wilkins & Ertmer, 2002). Со зголемувањето на аудитивниот инпут, преку користење кохлеарни импланти, се зголемуваат позитивните ефекти на аудитивно-вербалната терапија. Постојат одредени суштински фактори, кои се клучни за вербалниот развој на детето вклучувајќи ги семејствата со и без слушно оштетување. Тие ги вклучуваат детската интелигенција, едукациското ниво на родителите и полот (девојчињата прогредираат побрзо во однос на момчињата).⁹⁵ Одговорите од анкетите спроведени на американските и канадските испитаници вклучени во аудитивно-вербалната програма (Goldber & Flexer, 1993) и испитаниците на американските и швајцарските родители (Robertson & Flexser, 1993) покажуваат квалитативни докази за позитивниот јазичен развој. Повеќето учесници покажале високо ниво на писменост и комуницирање со слушната средина. Во истражувањето на (Rhoades, 2001; Rhoades & Chisholm, 2000) е испитуван јазичниот развој на децата вклучени во аудитивно-вербалната терапија. Резултатите покажале дека по одреден период инволвираност во аудитивно-вербалната програма како и со зголемувањето на хронолошката возраст, се зголемува нивото на јазичен развој. Некои учесници покажале стапка од 100 отсто зголемување на јазичниот раст.

Аудитивно-вербалната (AVT) метода претендира рана дијагноза, работа еден на еден и користење аудиолошки помагала.⁹⁶ Родителите се активни учесници во терапијата. Преку насоки, тренинг и демонстрации родителите претставуваат значаен фактор во прогресот на јазичниот развој на своето дете. Со ваквата инволвираност, се зголемува нивото на сигурност кај родителите за тоа дека нивните деца може да имаат пристап во широкиот спектар на образовни, социјални и професионални можности во текот на животот. Cued Speech методата е откриена од Orin Cornett (1967), со цел да им овозможи на глувите и на наглувите деца пристап до фонологијата на говорниот јазик, а како резултат на тоа и стекнување на вештините за описменување.⁹⁷ Мануелните знаци во CS-

⁹⁵ Geers, E. A. et al., 2009. Spoken Language Scores of Children Using Cochlear Implants Compared to Hearing Age-Mates at School Entry, *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 14, (3), 376-377 (accessed on 9 November 2012)

⁹⁶ <http://www.corabarclay.com.au/services-support/auditory-verbal-approach> (accessed on 9 November 2012)

⁹⁷ Marschark, M. Spenser, P., 2009. Evidence of best practice models and outcomes in the education of deaf and hard-of-hearing children, National Council for Special Education, Ireland, 61

системот даваат разјаснување на фонемите користејќи сет од различни форми и позиции на рацете, со што се овозможува дистинкција на фонемите или слогот што се конфузни доколку се „читаат“ само преку движењето на устата.⁹⁸ Слушните семејства во кои се користи CS-методата имаат подобра комуникација и помалку бихејвиорални проблеми.⁹⁹

Во истражувањето на Alegria и sor. (1999) се покажуваат резултатите од примената на CS-методата во текот на различните развојни фази. Субјектите изложени на CS-методата во текот на раната возраст (односно чија едукација со CS-методата е почната дома со родителите пред третата година), се подобри во фонолошката обработка (зборови и идентификација на зборови, стекнување на способност за читање и за спелување), во споредба со глувите субјекти кои се изложени на CS-едукацијата подоцна (само во училиште, не и порано пред пет или шестгодишна возраст). Во студија на дете во чија фамилија се користела CS-методата од неговиот осумнаесетти месец, е евидентирано дека на петгодишна возраст постигнува 100 отсто правилна употреба на граматичките морфемии компарирано со децата без слушно оштетување. При користењето на CS-методата, посебен акцент се става на значајноста на фината моторика при различните движења и позиционирања на рацете како и проблематиката малите деца да фокусираат одредени движења, што би се рефлектирало врз учењето и експресивноста. Оваа проблематика ја истражувале Nash (1973) и P. Spencer (2000), кои истакнуваат дека во семејствата каде што слушните родители ја користат CS-методата, учењето и експресивноста за децата не претставува проблем. Hage и Leybaert (2006) истакнуваат дека децата што користат кохлеарен имплант и CS-метода имаат подобар пристап до говорниот јазик во споредба со децата што немаат вградено кохлеарен имплант. Овој пристап овозможува зголемување на аудитивното сознание за граматичките морфемии, прецизна дистинкција на фонемите како и на одредени звуци во говорниот јазик. Подобрите перформанси на испитаниците со оштетен слух кои користеле CS-метода, ја потврдувале хипотезата за подобриот јазичен развој и повисокото ниво на лексички и семантички способности, кои прават позитивна рефлексија и врз способностите за описменување.¹⁰⁰ Одредени професионалци што не се добро запознаени со оваа метода даваат негативни извештаи. Родителите се тие што

⁹⁸ Aparicio, M. et al., 2012. Early experience of Cued Speech enhances speech reading performance in deaf, *Journal of Psychology*, 53, (1), 52-53 (accessed on 07 November 2012)

⁹⁹ <http://www.deafinfx.com/DeafEd/OptionsGuide/Zapien.html> (accessed on 10 November 2012)

¹⁰⁰ Leybaert, J. et al., 2010. *The role of Cued Speech in language development of deaf children*, Oxford, Oxford University Press, 69

одлучуваат дали детето ќе ја користи оваа метода и дали истата е соодветна за него. На крајот од дискусијата за оваа метода, со сигурност може да се заклучи дека таа претставува еден од најдобрите начини за да се воспостави базично-јазичната комуникација со детето.

4.4. Визуелно-мануелните методи и јазичниот развој

Фокусот на овие методи е развојот на говорниот јазик кај глувите и наглувите деца, ставајќи акцент на развојот на образовните вештини преку директно користење на говорните вештини, дури и ако дел од овие вештини се изразуваат мануелно. Во оваа група спаѓаат мануелно-кодирачкиот знаковен систем; знаковниот, знаковниот билингвален или билингвално-бикултурен метод. Дистинктивноста на знаковниот јазик од говорниот јазик, е користењето на левиот перисилвански регион од мозокот. Разликата меѓу знакот и говорот е во користењето на различни влезни модалитети за јазичниот систем (аудитивен за говорниот јазик, визиоспацијален за знаковниот).¹⁰¹ Движењата на рацете, дланките, рамената и телото при користењето на знаковниот јазик, се поголеми во споредба со движењата на артикулаторите при користењето на говорниот јазик, со тоа и самата продукција на индивидуални знаци е за 1,5 пати побавна отколку продукцијата на зборови.¹⁰² Според Morgan & Woll (2002), децата што се инволвирани во знаковниот јазик уште од раното детство, во однос на брзината на учење на јазикот покажуваат значајна еквивалентност со децата што го учат говорниот јазик. Во истражувањето на Petitto & Marentette (1991), се истакнува дека децата што се инволвирани во знаковниот јазик од раѓање, произведуваат рачен баблинг во ист период кога се јавува и вокалниот баблинг. Првите десет знаци се појавуваат околу 12-от месец, а пресвртницата настанува кога се јавува 50-от знак околу дваесеттиот месец, по кој настанува зголемување на бројот на знаци. Првото комбинирање на знаците почува околу 18-от и 24-от месец, иницијално со именска и глаголска форма. По ова комбинирање децата почнуваат да произведуваат

¹⁰¹ Campbell, R. MacSweeney, M. Waters, D., 2008. Sign Language and the Brain: A Review, *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 13, (1), 16-17, (accessed on 11 November 2012)

¹⁰² Woll, B. Morgan, G., 2012. Language impairments in the development of sign: Do they reside in a specific modality or are they modality-independent deficits?, *Bilingualism: Language and Cognition*, 15, (1). 76-77 (accessed on 11 November 2012) (accessed on 11 November)

повеќе комплексни аспекти на знаковниот јазик како на пример граматиката (артикулирање на локацијата и движењето при формирањето на знаците во просторот). Успехот во комбинирањето на пишаниот и говорниот јазик, е значајно поголем со користењето на слушни помагала без кои резултатите во читањето и пишувањето се разочарувачки. Откривањето на алтернативни методи со кои ќе се овозможи подобар пристап до јазичните вештини и писменост претставува уште еден предизвик за научниците.

5. РЕЛЕВАНТНИ ИСТРАЖУВАЊА

Јачова З. и Каровска А. (2009) во студијата за специфичностите на речникот на учениците со оштетен слух ја потенцирале важноста на лингвистичките закони при поставување одредени зборови како и точната пропорција на зборовите до еден прогресивен стандард за време на целиот процес на образование кај глувите деца. Рехабилитацијата на слушањето, на говорот и на образованието се во тесна корелација со степенот, времето и причината за оштетување на слухот, интелектуалниот статус, зрелоста како и други дополнителни оштетувања. Со цел да се збогати речникот и да се развие фантазијата истите автори сугерираат:

- да се стимулираат учениците при самостојно опишување слики;
- да се стимулираат учениците при набљудување на сликите и размислување за нив;
- да се стимулира способноста за опсервација и мислење;
- да се стимулираат учениците за комбинирање на мислите и емоциите со претходното искуство.¹⁰³

Истражувањата на Јачова (1996, 2000) ја утврдува поврзаноста меѓу читањето на глас и во себе кај глувите ученици и влијанието на артикулациската кинестезија во актот на читањето и разбирањето на прочитаниот текст односно дали се проектираат во свеста идентични енграми кога зборот се изговара гласно и кога визуелно се перципираат графемите на истиот поим. Резултатите од ова истражување се:

¹⁰³ Jacova, Z. Karovska, A., 2009. Specifics in the vocabulary of the students with hearing impairments. Edukacisko-rehabilitaciski fakultet Tuzla, 15, (2), 78-197

1. Брзината на читање не е во пропорционален однос со разбирањето на содржината на текстот;
2. Не постои фонолошка разлика меѓу разбирањето на прочитаниот текст на глас и во себе;
3. За учениците со оштетен слух на возраст од V до VIII одделение, актот на читање претставува рекогниција на графемите и нивно претворање во фонеме, без диференцијација на семантичката страна на зборовите;
4. Учениците со оштетен слух механички ја меморираат и ја репродуцираат содржината на текстот и тоа најчесто првите реченици;
5. Глувите ученици не успеале изолираните зборови да ги синтетизираат во целина, туку секој од нив во нивната свест стои изолирано;
6. Ниското ниво на говорен развој како и вокабуларниот квантум, претставува сериозна пречка во сфаќањето на текстот што се чита;
7. Поимите на учениците со оштетен слух се статични и ограничени, што влијае врз можноста за нивна екстензија;
8. Генерализацијата кај глувите ученици е тесна по својот обем, а со многу тешкотии ги совладуваат мисловните операции анализа и синтеза, кои се во корелација со творечката фантазија;
9. Јазичната способност за глувиот ученик не е поставена на концептуално ниво, што влијае врз тешкото преминување кон апстрактното ниво на јазичната синтакса, граматиката и други финеси на јазикот.

Miller (2000) ги компарирал способноста за читање зборови и реченици, кај 19 наглуви ученици во Израел, 206 глуви ученици и 35 ученици без оштетување на слухот. Тој утврдил дека само половина од учениците со слушно оштетување имаат компетенции да одговорат соодветно на тестот за процена на синтаксичките знаења, кои се рефлектираат во подреденоста на зборовите. Другите ученици претендирале да ја сфатат содржината на клучните зборови во реченицата и нивна употреба со цел да се разбере содржината на реченицата.¹⁰⁴

¹⁰⁴ Miller, P., 2000. Syntactic and semantic processing in Hebrew readers with prelingual deafness. *American Annals of the Deaf*, 145, (5), 436-541 (accessed on 08 January)

Hansson et al. (2004) во студија која траела четири недели на глувите ученици секој ден им презентирале нови зборови, со што учениците требало секој напишан збор да го идентификуваат со соодветната слика. Тие утврдиле дека учениците можат да идентификуваат повеќе зборови на крајот на секоја лекција, отколку што може да се идентификува на почетокот на лекцијата. Повеќето од учениците успеале да меморираат повеќе од половина од новите зборови што ги научиле во текот на четиринеделната студија.¹⁰⁵

Connor et al. ги истражувале јазичниот модел и влијанието на возраста на имплантација врз развојот на речникот кај 66 деца, кои користеле тотална комуникациска програма и имале просечна експресија на речникот незначително поголема од 81-то дете кои користеле орална комуникациска програма. Децата со кохлеарниот имплант вграден пред петтата година, кои користат тотална комуникација имаат повисоко вокабуларно ниво во споредба со децата што користат орална програма. **Sonor et al.** исто така сугерираат дека времето на имплантација и технолошките карактеристики на кохлеарниот имплант го афектира развојот на речникот и говорните вештини. Компарацијата на децата со еквивалентно слушно ниво но без кохлеарен имлант, покажала дека децата без кохлеарен имплант имаат забавен развој на речникот, кој не покажува еквиваленција со нивните хронолошки години.¹⁰⁶

Во истражувањето на **Hart et al.** е утврдено дека пред петтата година на детето, голем број на фактори влијаат на квалитативниот и квантитативниот аспект на речникот, посебно ставајќи акцент на јазичниот инпут што се користи дома. Стекнувањето и достигнувањето на речникот е значајно не само поради корисниот индекс на вербално учење, туку и поради фактот дека вокабуларните знаења се во корелација со мерките за препознавање на зборовите, говорното разбирање и читањето кај децата без слушно оштетување и кај децата со кохлеарен имплант.¹⁰⁷

¹⁰⁵ Hansson, K. et al., 2004. Working memory and novel-word learning in children with hearing impairment and children with specific language impairment. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 39, (3), 401-422 (accessed on January 8)

¹⁰⁶ Connor, C. et al., 2000. Speech, vocabulary, and the education of children using cochlear implants: Oral or total communication?. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 43, 1185-1204 (accessed on 07 January)

¹⁰⁷ Fagon, K. M. Pisoni, D.B., 2010. Hearing Experience and Receptive Vocabulary Development in Deaf Children With Cochlear Implants, *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 15, (2), 150-151 (accessed on 12 November 2012)

Lederberg (2003) истакнува дека развојот на речникот кај глувите и наглувите деца е во релација со фреквентната изложеност на зборот, визуелната достапност при репрезентација на зборовите како и степенот на употребата на зборот што се користи во зависност од интересот и вниманието.¹⁰⁸ Корелацијата помеѓу читањето и фонолошките знаења е анализирана во студија направена на 2.078 глуви испитаници од 4-62 години, во САД, Канада, Германија, Белгија, Франција и Израел. Испитаниците користеле различна комуникациска метода односно користеле различни јазични модалитети: знаковен, знаковен билингвален, Cues Speech, орална или комбинација од сите методи на комуникација. Резултатите од ова истражување покажале дека без разлика која метода на комуникација ја користат, сите од испитаниците располагаат со одредено ниво на фонолошки знаења. Студијата покажала дека секој испитаник во истражувањето не покажал еднакви резултати. Студијата покажала статистички значајни резултати помеѓу поврзаноста на читањето со фонолошкиот развој. Оваа студија покажала статистички значајна поврзаност помеѓу читањето и фонолошкиот развој кај испитаниците со помал губиток на слухот, а кај испитаниците со тешко и длабоко оштетување на слухот не се покажало статистички значајна поврзаност помеѓу читањето и фонолошкиот развој. При анализата дали поврзаноста помеѓу читањето и фонолошките знаења е главниот предиктор за способноста за читање резултатите покажале статистички значајна поврзаност. При анализата за тоа колку когнитивните способности имаат влијание врз поврзаноста на читањето и фонолошките знаења кај глувите ученици истражувачите направиле анализа на способноста за меморија, идентификација, одлучување, способноста за пишување, способноста за зборување. Способноста за меморија се анализирала преку давање на испитаниците на сет на зборови букви, фонеме кои биле дадени поединечно и како листа со што од испитаниците се барало да го репродуцираат она што го имаат меморирано. Идентификацијата е анализирана преку давање множество од предмети што се презентирани на слики или во форма на напишани зборови. Од испитаниците се барало да ги идентификуваат оние зборови што имаат сличност односно почнуваат на исти фонеме и оние зборови што се разликуваат односно почнуваат со различни фонеме. Способноста за одлучување е анализирана преку категоризацијата на еден или повеќе

¹⁰⁸ Marschark, M. Spenser, P., 2009. Evidence of best practice models and outcomes in the education of deaf and hard-of-hearing children, National Council for Special Education, Ireland, 110

предмети во однос на различни фактори. Способноста за пишување е анализирана преку способноста на испитаниците да пишуваат одделни букви, зборови, писма, а пак способноста за говор се анализирала преку барање на испитаниците да дадат вербален одговор на поставените прашања. Резултатите од оваа анализа покажале дека испитаниците користат голем дел од овие способности при идентификацијата на фонолошките елементи и дека овие способности имаат големо влијание врз поврзаноста на читањето и фонолошките способности. При анализата колку способноста за спелување на претходно кажаниот збор има влијание врз поврзаноста на читањето и фонолошките способности, истражувачите ги стимулирале следниве нивоа: слог, односно од испитаниците се барало да ги поделат зборовите на слог преку говор или пишување; фонемска изолација, од испитаниците се барало да идентификуваат фонеме во изолирана форма или содржани во рамките на одреден збор како и да направат идентификација на фонемите во иницијална, медијална и финална позиција; рима, анализата на римата е спроведена преку давање соодветен збор и барање да се пронајде оној збор што се римува со него преку сет на дадени напишани зборови како еден начин и вториот начин на анализа преку давање одреден збор и давање зборови во вербална форма со што од испитаниците се барало да ги меморираат зборовите што се римуваат со соодветниот збор; спелување, од испитаниците се барало да напишат одреден збор, а квалитетот на спелување на зборот се оценувал врз основа на фонолошкиот интегритет на спелуваните грешки. Анализата покажала дека за да се добијат одредени позитивни резултати во однос на претходната анализа, неопходно е кај глувите испитаници да се користи интензивен стимул, со што се објаснува и негативното влијание на способноста за спелување врз поврзаноста на речникот и фонолошкиот развој.¹⁰⁹

Анализата направена во Франција со цел да се направи компаративна проценка на анализата за читање кај испитаници со слушно оштетување, испитаници без слушно оштетување кои користат Cued Speech методата и испитаници со слушно оштетување што не ја користат CS-методата, е направена на 45 испитанци, од кои 15 без слушно оштетување без јазични проблеми и 30 конгенитално глуви испитаници со конгенитално оштетување на слухот без кохлеарен имплант, но со слушни помагала. Половина од

¹⁰⁹ Dyer, A. et al., 2003. Predictors of reading delay in deaf adolescents: The relative contributions of rapid automatized naming speed and phonological awareness and decoding, *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 8, 220 (accessed on 12 May 2013)

глувите испитаници потекнувале од семејства каде што ја користеле Cued Speech методата пред третата година на децата, а другите биле од семејства каде што не се користела истата. Анализата била спроведена преку давање тест на француски јазик, кој бил соодветен за сите три групи на испитаници. Тестот покажал високи перформанси за групата на испитаници што биле корисници на CS-методата споредбено со испитаниците кои биле со слушно оштетување а не користеле CS-метода и испитаниците без слушно оштетување. Испитаниците со слушно оштетување што ја користеле CS-методата, компарирано со испитаниците со слушно оштетување кои не ја користеле CS-методата, покажале значајно повисоко ниво на фонолошкото, семантичкото и лексичкото процесирање на францускиот орален јазик, односно ниво што било слично со нивото на испитаниците што биле без слушно оштетување. Теоретски подобрите перформанси на испитаниците со оштетен слух што ја користеле CS-метода, ја потврдувале хипотезата за подобриот јазичен развој и повисокото ниво на лексички и семантички способности, кои што прават позитивна рефлексивна и врз способностите за описменување¹¹⁰.

Houston et al. (2005) во две студии, ја анализирале корелацијата помеѓу раното учење на зборовите и кохлеарната имплантација. Во двете студии, испитаниците биле деца што биле имплантирани пред 13-от месец од раѓањето и деца што биле имплантирани помеѓу 14-от и 24-от месец. И во двете студии децата се седнати во скротот на своите родители, пред голем телевизиски монитор на кој се прикажуваат визуелни и аудитивни стимули. За време на периодот на обуката, на децата им се презентирани одредени објекти и нивните зборови во ортографска форма, еднаш на ден. На децата им биле презентирани и зборови со звучен стимул (на. пр. играчка кенгур подрипнувајќи во ритмот на звукот оп, оп). Ваквите аудитивни и визуелни сублимации, иницираат асоцирање на аудитивни и визуелни стимулации, на начин кој е соодветен и интересен за децата, за разлика од стандардниот традиционален начин на учење зборови. За време на тестирањето на децата им биле презентирани објектите што биле користени за време на обуката и соодветните слики за истите објекти, со тоа што покрај стандардните биле вметнати и нови слики што го претставувале истиот објект, но на поинаков начин од сликите користени во лонгитудиналниот тренинг. Тестирањето покажало дека децата што

¹¹⁰ Leybaert, J. et al., 2010. The role of Cued Speech in language development of deaf children, Oxford, Oxford University Press, 69

биле имплантирани пред 13-от месец покажуваат подобри резултати од децата што биле имплантирани по тој период. Децата со навремена имплантација погледот го задржуваат подолго време на сликите што им биле презентирани за време на тренингот, наместо на сликите што биле вметнати како дистрактори. Втората студија била спроведена на истиот начин, со таа разлика што наместо еден објект на децата им биле презентирани два објекта со две слики. И во оваа студија децата што биле имплантирани покажале подобри резултати од децата што биле имплантирани подоцна. Овие студии покажале дека со навременото имплантирање и тренирање на децата ќе се развијат способностите за подобар начин за дискриминација и перцепција на зборовите, а со тоа ќе се постигнат и подобри говорни вештини.¹¹¹

Fenson et al. (1994) направиле студија кај испитаници со слушно оштетување што користеле ASL знаковен јазик, при што го анализирале фондот на речникот односно фондот на знаци во различни хронолошки возрасти. Тие заклучуваат дека бројот на знаци значително се зголемува по 27-от месец (на. пр. од 8-35 месеци), што резултира со продуктивен вокабулар на тригодишна возраст, речиси 150 пати поголем од вокабуларот пред треттата година. За да се истражуваат моделите на развој, истите автори направиле регресивна анализа, користејќи ја возраста како независна променлива и големината на возраста како променлива зависна варијабла. Како што се очекувало имало позитивна корелација помеѓу големината на вокабуларот и возраста, што покажува дека големината на вокабуларот се зголемува со возраста. Знаејќи дека ASL има точна големина на знаци, следува дека големината на тековниот вокабулар на едно дете може да биде значително поголема. Од 8-11 месеци децата имаат мал фонд на вокабулар (иако сите во тој период веќе продуцираат одреден фонд на знаци). Ова рано почнување на продукција на говор многу често било забележувано во литературата, каде што се зачнувале голем број прашања во однос на тоа што е тоа што го иницира развојот на говорот кај глувите деца. Сепак, децата без слушно оштетување, иницираат комуникација на многу рана возраст. На 8-годишна возраст овие деца имаат 10 комуникациски зборови. Така голема е веројатноста дека и децата со слушно и децата без слушно оштетување создаваат комуникациски гестови на многу рана возраст, со што кај глувите деца знаците имаат и лексичко значење. Од 12-17 месеци продуктивниот вокабулар е значително поголем. Со тврдењата добиени

¹¹¹ Houston, Dm. et al., 2005. Word learning in children following cochlear implantation, *Volta Rev*, 105, 43

од ова истражување се потврдува фактот дека експресивниот говор почнува на околу 12-месечна возраст. Интересен е фактот дека раниот продуктивен вокабулар на овие деца го надминува вокабуларот на децата без слушно оштетување. Од 18-23 месеци просечниот вокабулар е ист и на децата со слушно оштетување и на децата без слушно оштетување. Ова истражување покажува дека децата со слушно оштетување кои го користат ASL покажуваат ран почеток на продукција на говор, но интензитетот на ваквата продукција не се забележува и кон крајот на втората година.¹¹²

Анализата направена од страна на италијански научници за студирање на лексичките способности била спроведена кај 30 глуви адолесценти (14 жени и 16 мажи). Сите деца биле дел од училиште за деца со оштетен слух, од кои 15 биле дел од билингвална програма, а 15 деца биле вклучени во програма која вклучувала 20-часовно присуство во редовно училиште со поддршка од професионалец, кој обезбедува превод и објаснување на знаковниот јазик. Сите деца што учествувале во билингвалното училиште се стекнале со билингвално образование: во сите оние одделенија во кои имало присуство на две или повеќе глуви деца имало постојана интерпретација или објаснување на италијанскиот знаковен јазик (LIS). Информациите за глувите учесници биле добиени преку давање прашалници на нивните родители. Информациите за степенот на разбирање на италијанскиот знаковен јазик од страна на децата со слушно оштетување биле обезбедувани од нивните наставници. Глувите учесници биле избирани според степенот на оштетување на слухот, постоење други аномалии и дневна употреба на знаковниот јазик. Ниту едно од децата не манифестираше когнитивни недостатоци: способностите биле мерени со невербалниот визуелно моторен интеграциски тест-VMI. Дваесет и пет деца биле со тешко оштетување, а пет со длабоко оштетување на слухот, дваесет и две деца користеле слушни помагала, а ниту едно од нив немало кохлеарен имплант. Сите деца биле дел од програмата за бимодална комуникација. Дваесет и три деца имале родители без слушно оштетување, од кои единаесет учествувале во програмата заедно со асистентите (ТА), а 12 од родителите биле вклучени во билингвалните училишта. Седум од децата имале родители со слушно оштетување, од кои четири од родителите биле вклучени во програмата со асистентите, а тројца биле вклучени во билингвалната

¹¹² Fenson, L. et al., 1994. Variability in early communicative development, Society for Research in child Development, 59, 76 (accessed on 14 May 2013)

програма. Петнаесет фамилии во кои имало глуви деца користеле знаковен јазик иако родителите немале слушно оштетување, а едно од глувите деца потекнувало од семејство на родители без слушно оштетување, каде што не се користел знаковниот јазик. Сите од семејствата биле со ниско ниво на социјална култура. Четири деца биле изложени на знаковниот јазик од самото раѓање, шеснаесет деца го користеле знаковниот јазик од претшколска возраст, а осум од децата почнале да го користат знаковниот јазик по шестгодишна возраст. Како контролната група биле избрани 30 деца без слушни оштетувања, кои биле на иста возраст како и децата со слушно оштетување. Невербалната интелигениција кај овие испитаници била оценувана со визуелно моторно интеграцискиот тест-VMІ, на кој се покажале просечни резултати. Тестирањето на испитаниците од експерименталната и контролната група било спроведено со BNT-тестот (Boston Naming test), со кој се проценуваат лексичките способности, наменет за пациенти со лингвистички нарушувања. Тестот им бил поделен на сите деца во тивка просторија, а одговорите биле снимени на видео. Процесот на тестирање бил опсервиран од страна на преведувачот на знаковен јазик за глувите деца што учествувале во билингвално училиште и од страна на учител без слушни оштетувања за глувите деца што оделе на училиште заедно со децата кои оделе во билингвалните училишта. И во двата случаја набљудувачите не биле запознаени со децата пред правење на проценката. Истата процедура била спроведена и за глувите и слушните учесници, единствената разлика била тоа што од глувите деца било побарано задачата да ја извршат со помош на знаковниот јазик, а децата без слушно оштетување со помош на говор. При спроведување на BNT-тестот биле направени некои мали прилагдувања спроведено со стандардната процедура:

1. Бројот на слики – од децата било побарано да ги именуваат сите 60 слики (по шест последователни грешки, стандардната процена била прекинувана);
2. Траењето на тестот – децата не биле временски ограничувани (стандарната процена траела 20 секунди);
3. Значење – немало обезбедено семантичко и фонолошко значење за сликите. Доколку детето не можело да идентификува одредена слика испитувачите го прашувале: „Што е ова?“, „Како го нарекуваме ова?“, или „Кој е знакот за зборот?“. Во стандардната процедура испитувачите најпрвин го давале семантичкото, а потоа и фонолошкото значење;

4. Обука за задачата – во почеток на испитувањето на децата им биле покажани три нови слики што не биле вклучени во BNT-тестот (сонце, глушец и риба), во стандардната процедура не биле вклучени овие три зборови како дел од вежбите.

Резултатите од истражувањето покажале дека глувите и децата без слушно оштетување покажале слични резултати односно и двете групи имале сличен процент на точни одговори (70 % и 67 %), погрешни одговори (24 % и 28 %), а (6 %) немале одговори. Немало значајна разлика помеѓу експерименталната и контролната група. Во групата на глуви деца, децата на глувите родители и децата на родителите без слушно оштетување имале сличен резултат. Децата кои учествувале во билингвалната програма дале помалку погрешни одговори во споредба со децата кои посетувале специјални училишта. Видот на омисиите кои биле направени кај децата без слушно оштетување бил мал. Овие омисии биле неколку и биле вклучени во категоријата на семантички грешки. Интересна разлика помеѓу знаковните и говорните продукции била тоа што кога глувото дете не го знаело знакот за името на објектот, ја опишувало сликата презентирајќи ја нејзината форма во воздух. За разлика од нив децата кои немале оштетување на слухот никогаш не се труделе да го опишат предметот на сликата, доколку не го знаеле зборот за него. Голем број деца ја опишувале функцијата на предметот, користејќи заобиколен пат, често заедно со говорот користеле и гестикулации. Во групата на глуви деца, децата од билингвалната програма и децата кои посетувале специјални училишта покажале исти грешки.¹¹³

¹¹³ Tomasuolo, E. et al., 2010. Assessing lexical production in deaf signing children with the Boston Naming Test, *Language, interaction and Acquisition*, 1, (1), 113-121 (accessing on 28 October)

II МЕТОДОЛОГИЈА НА ИСТРАЖУВАЊЕ

1. ПРЕДМЕТ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

Предмет на ова истражување претставува анализа на специфичностите во речникот и обликот на јазички асоцијации кај учениците со оштетен слух од Заводот за рехабилитација на деца со оштетен слух „Кочо Рацин” - Битола.

2. ЦЕЛИ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

Основната цел на ова истражување е да се утврди разликата на вкупниот фонд на зборови (хомоними, антоними, синоними, метоними) меѓу учениците со слушно оштетување (од Заводот за рехабилитација на деца со оштетен слух „Кочо Рацин” - Битола како експериментална група) и учениците без слушно оштетување од ОУ „Димо Хаџи-Димов”- Скопје и средното училиште „Раде Јовчевски Корчагин” - Скопје.

3. ЗАДАЧИ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

1. Да се испита и утврди влијанието на хронолошката возраст врз вкупниот фонд на зборови (хомоними, антоними, синоними, метоними) кај учениците со слушно оштетување.
2. Да се испита и утврди влијанието на полот врз вкупниот фонд на зборови (хомоними, антоними, синоними, метоними) кај учениците со слушно оштетување.
3. Да се испита и утврди влијанието на успехот по македонски јазик врз вкупниот фонд на зборови (хомоними, антоними, синоними, метоними) кај учениците со слушно оштетување.
4. Да се испита и утврди влијанието на интелектуалниот статус врз вкупниот фонд на зборови (хомоними, антоними, синоними, метоними) кај учениците со слушно оштетување.

5. Да се испита и утврди влијанието на степенот на слушно оштетување врз вкупниот фонд на зборови (хомоними, антоними, синоними, метоними) кај учениците со слушно оштетување.
6. Да се утврди разликата во нивото на усвојување на хомонимите меѓу експерименталната и контролната група.
7. Да се утврди разликата во нивото на усвојување на антонимите меѓу експерименталната и контролната група.
8. Да се утврди разликата во нивото на усвојување на синонимите меѓу експерименталната и контролната група.
9. Да се утврди разликата во нивото на усвојување на метоними меѓу експерименталната група.

4. ХИПОТЕЗИ

X0 Претпоставуваме дека учениците со оштетен слух имаат дефицит во однос на вкупниот фонд на зборови и неразвиен облик на јазички асоцијации.

X1 Претпоставуваме дека вкупниот фонд на зборови кај учениците со слушно оштетување ќе зависи од степенот на слушно оштетување.

X2 Претпоставуваме дека вкупниот фонд на зборови кај учениците со слушно оштетување ќе зависи од хронолошката возраст.

X3 Претпоставуваме дека полот ќе има влијание врз вкупниот фонд на зборови кај учениците со оштетен слух.

X4 Претпоставуваме дека успехот по македонски јазик ќе има влијание врз вкупниот фонд на зборови кај учениците со оштетен слух.

X5 Претпоставуваме дека испитаниците со оштетен слух постигнуваат послаби резултати во усвојувањето на хомонимите во однос на учениците што немаат слушно оштетување.

X6 Претпоставуваме дека испитаниците со оштетен слух постигнуваат послаби резултати во усвојувањето на антонимите во однос на учениците што немаат слушно оштетување.

X7 Претпоставуваме дека испитаниците со оштетен слух постигнуваат послаби резултати во усвојувањето на синонимите во однос на учениците што немаат слушно оштетување.

X8 Претпоставуваме дека учениците со оштетување на слухот постигнуваат послаби резултати во усвојувањето на метонимите во однос на учениците што немаат оштетување на слухот.

5. ВАРИЈАБЛИ

Во ова истражување се поставуваат независни и зависни варијабли.

Независни варијабли се:

- интелектуалниот статус
- хронолошката возраст
- полот кај испитаниците
- успехот по македонски јазик
- степенот на слушно оштетување

Зависни варијабли се:

- вкупниот фонд на зборови
- употребените видови зборови при објаснувањето на семантичките категории.

6. ИСТРАЖУВАЧКИ ТЕХНИКИ И ИНСТРУМЕНТИ

Во текот на ова истражување ја користевме методата на генерализација. Како инструмент на истражување го користевме Семантичкиот тест од проф. д-р Спасенија Владисављевиќ. Со помош на тестот се утврдува дали испитаникот според бројот и карактерот на одговорите соодветствува на своите врсници или отстапува од нив.¹¹⁴ Исто така се утврдува и развојот на поедини категории зборови, како што се хомонимите, во однос на другите категории антоними, синоними, метоними и обратно. Хомоними се зборови што имаат повеќе значења, антоними се зборови со спротивно значење, синоними се различни зборови со кои се изразува исто значење, метоними се зборови потикнувачи што наведуваат на изразување и преносно значење. При обработката на податоците од спроведениот семантички тест позитивните одговори се обработуваат квалитативно и квантитативно. Негативните одговори се обработуваат само квалитативно

¹¹⁴ Kostic, G. Vladisavljevic, S. Popovic, M., 1983. Testovi za ispitivanje govora i jezika, Zavod za udzbenike I nastavna sredstva, Beograd, 179

и тие не влегуваат во скорувањето. Секој позитивен одговор се вреднува со еден поен, а секој позитивен додатен одговор односно поголем број на одговори со по еден поттикнувачки збор, се забележува во заграда како (1), (2), (3) поени зависно од бројот на откриени значења или изненадни зборови. Само кај антонимите односот е 1:1, затоа што се очекува само еден точен одговор. Резултатите се собираат за секоја категорија за да се добие конечен резултат. За статистичката обработка на податоците ги земавме добиените резултати од семантичкиот тест со кој се проценува семантичкиот развој кај испитаниците од контролната и експерименталната група.

Техниката на тестирање е популарна техника за објективно истражување. Самиот назив тест доаѓа од латинскиот збор *testor-ari*, што значи да докажеш, да посведочиш нешто. Во методологијата, тестирањето претставува стандардизирана постапка со која се мери одреден фактор или се оценува одредена способност. Со тестот најчесто се предизвикува некаква активност на субјектот или се предизвикува манифестација на некоја способност, а потоа учинокот на таа активност се мери и вреднува, споредувајќи ги резултатите на индивидуата со резултатите на други индивидуи, добиени во иста ситуација.

Техниката на анализа на содржина е една од најстарите истражувачки техники. Основна цел на секоја анализа на содржина како истражувачка техника е да се дојде до објективно дадените факти, релевантни за предметот на проучување и истражување, во таа смисла ги искористевме: **училишниот дневник** за да ги добиеме сите податоци што ни беа потребни за испитаниците (податоци за возраст, пол, оценка по македонски јазик); **Извештаите од психологот** за интелектуалниот статус на испитаниците; **Аудиограми** од аудиометриот, кои ни дадоа информација за степенот на оштетувањето на слухот.

7. ПРИМЕРОК НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

Од вкупно 66 ученици, 33 се со оштетување на слухот од Заводот за рехабилитација на деца со оштетен слух „Кочо Рацин“ Битола како експериментална група, и 33 ученици (без слушно оштетување) од кои 7 од средното училиште „Раде Јовчевски Корчагин“ и 26 од ОУ „Димо Хаџи-Димов“ - Скопје, како контролна група. Учениците ги изедначивме според училишна возраст, пол (машки и женски),

интелектуален статус и успехот што го имаат постигнато по македонски јазик на крајот од првото полугодие.

8. СТАТИСТИЧКА ОБРАБОТКА НА ПОДАТОЦИТЕ

Податоците што се прибираат со помош на скалите на судови најчесто се обработуваат со непараметриските статистички постапки затоа што многу од нив имаат вредност на номинална мерна скала и ординална мерна скала. Конкретните податоци од ова истражување ги групиравме, табеларно и графички ги прикажавме. Обработката на податоците од истражувањето за да се утврди дали постои статистичка значајна разлика помеѓу групите на испитаници ја извршивме со примена на статистичкиот метод Хи квадрат тест (χ^2) и t-тест. Разликата ја утврдивме со статистичка значајност на ниво од $p < 0,05$.

9. ТЕК НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

Испитувањето е спроведено индивидуално во секој клас поединечно. Пред спроведувањето на тестирањето, на испитаниците им објаснивме преку вербална и гестовна комуникација на кој начин треба да соработуваат, им презентиравме примери со цел подобро да ги сфатат нивните задачи, им ја потенциравме целта на самото истражување и ги земавме предвид другите субјективни и објективни фактори.

10. АНАЛИЗА НА ПРИМЕРОКОТ

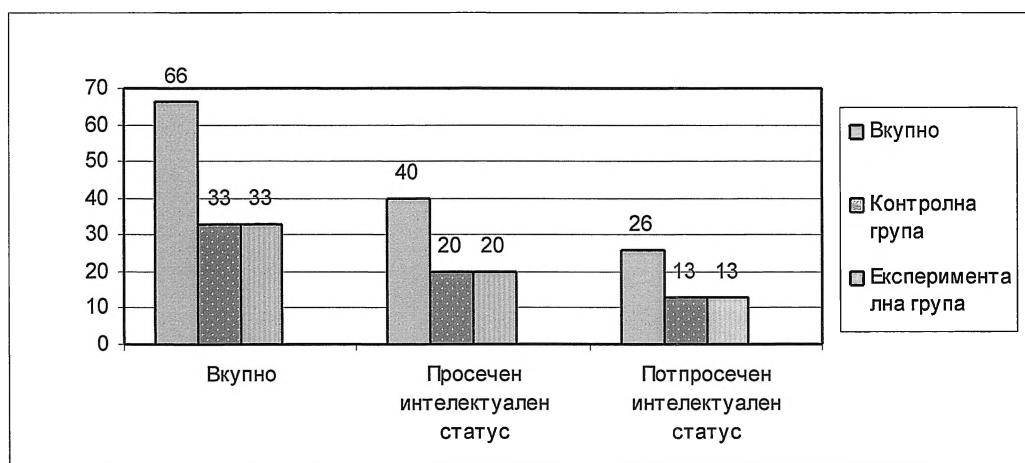
Табела бр. 1. Анализа на примерокот според интелектуалниот статус

Интелектуален статус	Вкупно	Просечен интелектуален статус	Потпросечен интелектуален статус
Вкупно	66	40	26
Контролна група	33	20	13
Експериментална група	33	20	13

Во табелата бр. 1 прикажана е анализата на примерокот на испитаните ученици во ова истражување со вкупно 66 ученици, од кои 33 се со оштетување на слухот од Заводот

за рехабилитација на деца со оштетен слух „Кочо Рацин” - Битола како експериментална група и 33 ученици (без слушно оштетување) од кои 7 од СУ „Раде Јовчевски Корчагин” и 26 од ОУ „Димо Хаџи-Димов” - Скопје, како контролна група. Учениците се изедначени според училишна возраст, пол (машки и женски), интелектуален статус и успехот што го имаат постигнато по македонски јазик на крајот од првото полугодие.

Од вкупно 66 ученици 40 се со просечни интелектуални способности, а 26 се со потпросечни интелектуални способности. Кај учениците во контролната група и оние од експерименталната група имаме по 20 ученици со просечни интелектуални способности, и 13 со потпросечни интелектуални способности. Резултатите можат да се видат на слика бр. 1.



Слика бр. 1. Анализа на примерокот според интелектуалниот статус

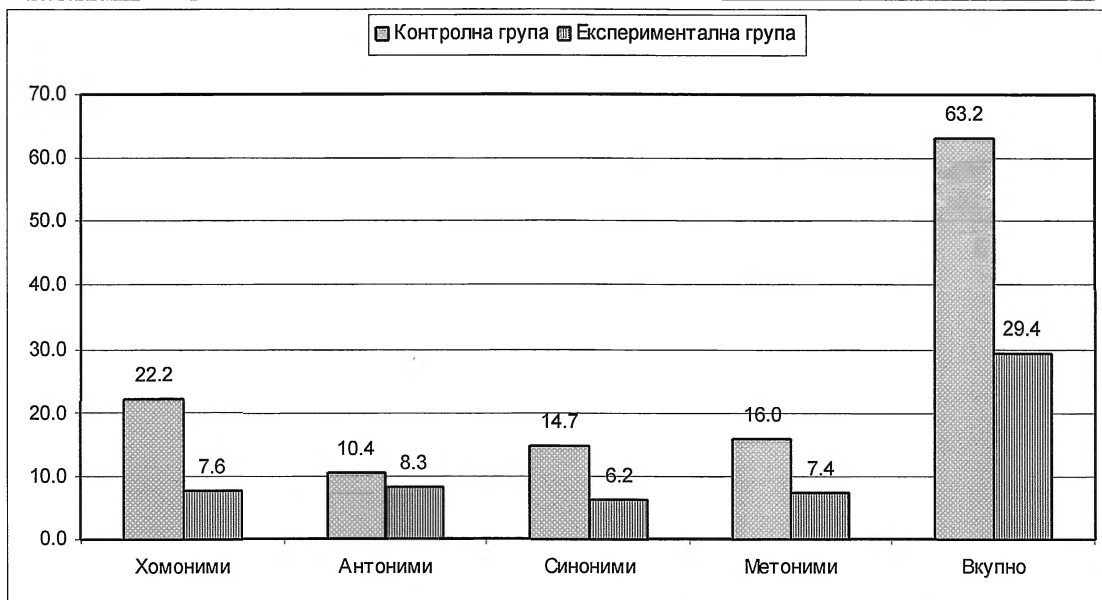


Слика бр. 2. Процентуална застапеност на испитаници според интелектуалниот статус

Графиконот според интелектуалниот статус покажува дека 61 процент од испитаниците се со просечни интелектуални способности, а 39 проценти се со потпросечни интелектуални способности.

Табела бр. 2. Усвојување на семантичките категории меѓу контролната и експерименталната група

	Контролна група		Експериментална група		Diff (1-2)	t	p	df
	Mean 1	SD 1	Mean 2	SD 2				
Хомоними	22.2	3.8	7.6	1.1	14.5	21.17	<.0001	64
Антоними	10.4	1.3	8.3	1.4	2.1	6.39	<.0001	64
Синоними	14.7	2.6	6.2	1.4	8.5	16.56	<.0001	64
Метоними	16.0	4.7	7.4	2.0	8.6	9.69	<.0001	64
Вкупно	63.2	9.2	29.4	4.3	33.8	19.11	<.0001	64

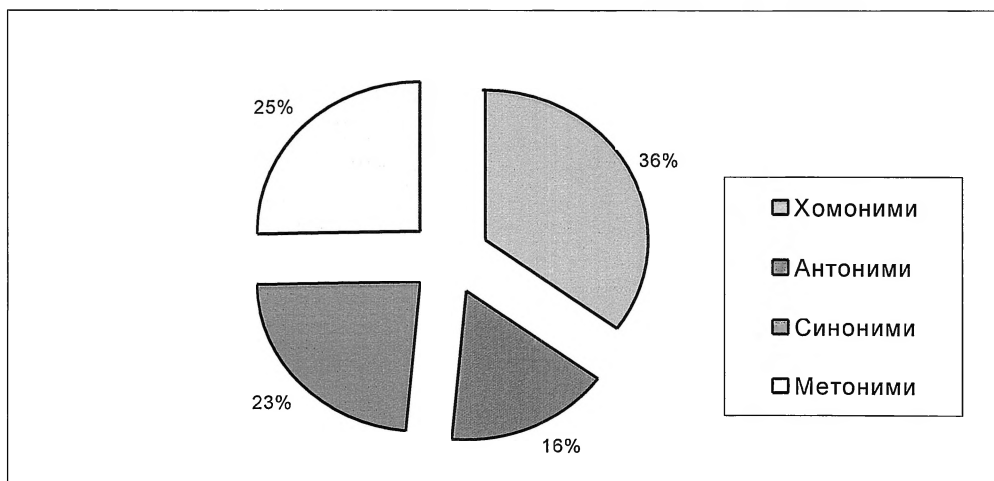


Слика бр. 3. Усвојување на семантичките категории кај ученици во контролната група споредбено со учениците во експерименталната група

Во табелата бр. 2 прикажани се резултатите добиени споредбено меѓу учениците во контролната група и учениците во експериментална група во однос на усвојувањето на семантичките категории преку зададениот Семантички тест.

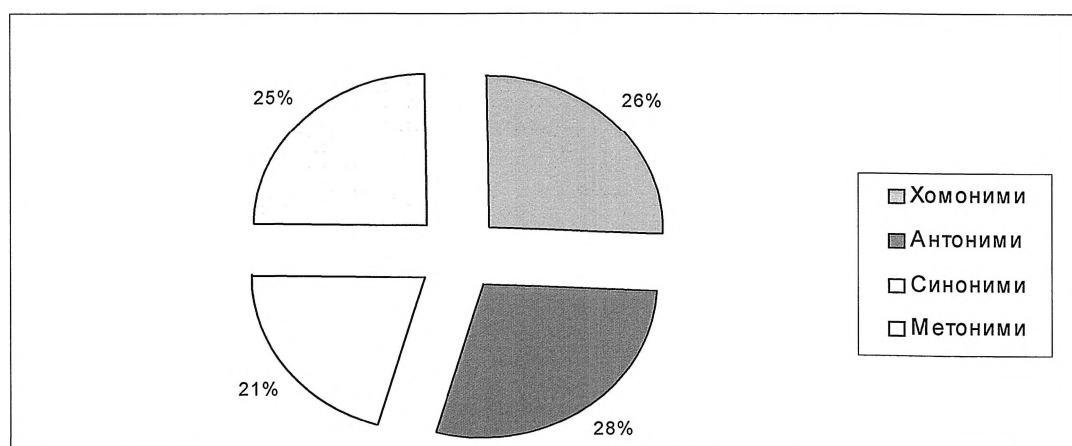
Првата група од 33 ученици во контролната група од семантичката категорија хомоними усвоиле просечно 22,2 хомоними, од семантичката категорија антоними усвоиле просечно 10,4 антоними, од семантичката категорија синоними усвоиле просечно 14,7 синоними и од семантичката категорија метоними усвоиле просечно 16 метоними.

Вкупно просечно од сите четири семантички категории во контролната група усвоиле 63,2 поими. Втората група од 33 ученици во експерименталната група од семантичката категорија хомоними усвоиле просечно 7,6 хомоними, од семантичката категорија антоними усвоиле просечно 8,3 антоними, од семантичката категорија синоними усвоиле просечно 6,2 синоними и од семантичката категорија метоними усвоиле просечно 7,4 метоними. Вкупно просечно усвоиле од сите четири семантички категории 29,4 поими.



Слика бр. 4. Усвојување на семантичките категории кај учениците во контролната група

Од резултатите прикажани во проценти на сликата бр. 4 учениците во контролната група при усвојувањето на семантичките категории најмногу ги усвоиле хомонимите со 36 отсто, 25 отсто усвоиле од метонимите, 23 отсто од синонимите и 16 отсто од антонимите.



Слика бр. 5. Усвојување на семантичките категории кај учениците во експерименталната група

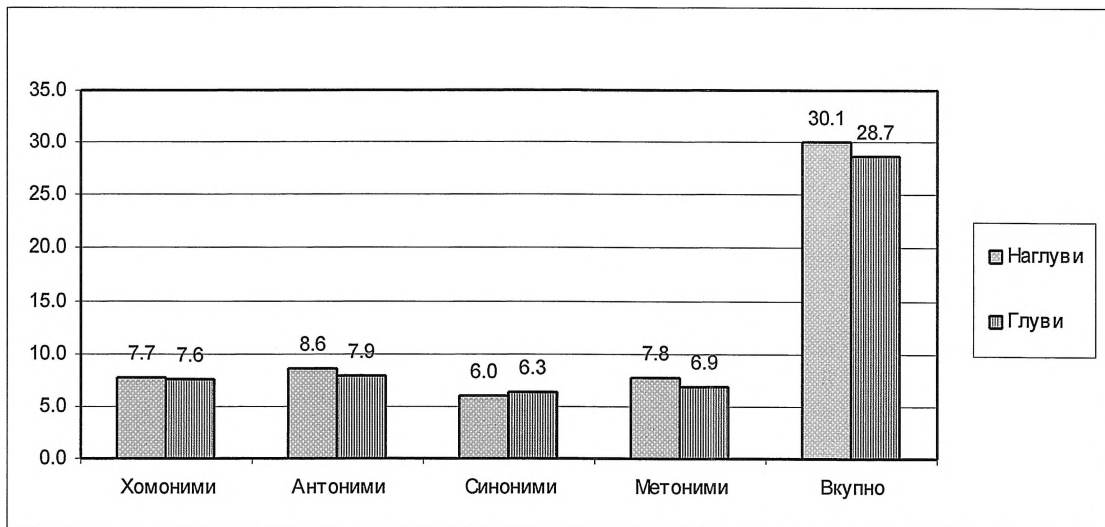
Од резултатите прикажани во проценти на сликата бр. 5 кај учениците во експерименталната група при усвојувањето на семантичките категории најмногу ги усвоиле антонимите со 28 %, од хомонимите усвоиле 26 %, од метонимите усвоиле 25 % и 21 % усвоиле од синонимите.

Во табелата бр. 2 прикажани се резултатите добиени со примена на **t**-тестот. Тестирана е статистичката значајност на разликите на ниво од 0,05 за 64 степени на слобода при усвојувањето на семантичките категории (хомоними, антоними, синоними и метоними) помеѓу контролната група и експерименталната група на испитаници. При утврдувањето на разликите во тестираното усвојување на вкупно четирите семантички категории, кои се тестирани за статистичка значајност на ниво од 0,05, добивме вредност на **t** = 19.11 и **p** < .0001. Вредноста на **t** ја надминува дозволената критична вредност за соодветното ниво од **df** = 64 степени на слобода и вредноста на **p** < 0,05 така што можеме да кажеме дека разликата меѓу просечните вредности за усвојување на вкупно четирите семантичките категории е статистички значајна, односно постои разлика меѓу усвојувањето на семантичките категории меѓу учениците во контролната група и учениците од експерименталната група.

Табела бр. 3. Усвојување на семантички категории според степенот на слушното оштетување

	Наглуви ученици		Глуви ученици					
	Mean 1	SD 1	Mean 2	SD 2	Diff (1-2)	t	p	df
Хомоними	7.7	1.0	7.6	1.2	-0.1	-0.17	0.864	31
Антоними	8.6	1.4	7.9	1.4	-0.7	-1.56	0.867	31
Синоними	6.0	1.4	6.3	1.5	0.3	0.67	0.510	31
Метоними	7.8	1.6	6.9	2.4	-0.9	-1.30	0.204	31
Вкупно	30.1	3.6	28.7	5.0	-1.4	-0.92	0.362	31

Направена е анализа на добиените резултати кај експерименталната група според степенот на слушно оштетување - наглуви и глуви ученици.

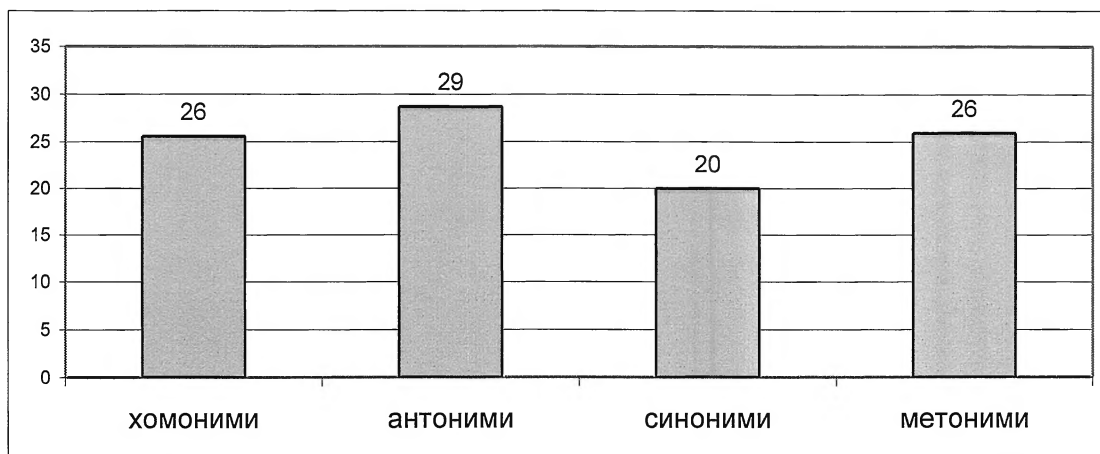


Слика бр. 6. Усвојување на семантички категории според степенот на слушно оштетување

Од табелата бр. 3. може да се види дека разликата при усвојувањето на четирите семантичките категории (хомоними, антоними, синоними и метоними) и вкупно помеѓу испитаниците во експерименталната група според степенот на слушно оштетување - наглуви и глуви ученици е минимална. Наглувите ученици усвоиле просечно по 7,7 хомоними, по 8,6 антоними, по 6,0 синоними и 7,8 метоними, а глувите ученици усвоиле просечно по 7,6 хомоними, по 7,9 антоними, по 6,3 синоними и 6,9 метоними. Вкупно наглувите ученици усвоиле просечно по 30,1 семантички категории, а глувите ученици усвоиле просечно по 28,7 семантички категории. Резултатите можат да се видат на сликата бр. 6.

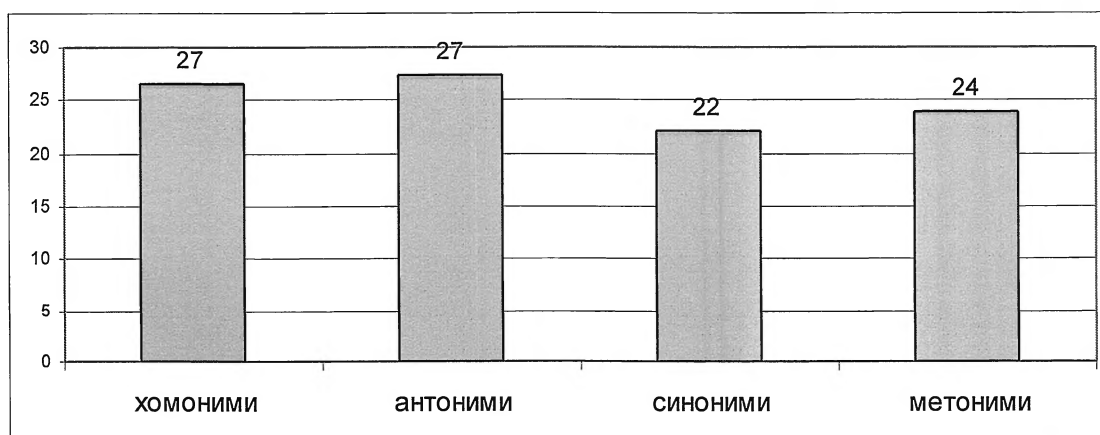
Кај сите ученици во експерименталната група испитано е усвојувањето на четирите семантички категории со семантичкиот тест и добиени се следниве резултати. Од вкупно 18 наглуви ученици од категоријата хомоними имаат усвоено 138 хомоними, од категоријата антоними имаат усвоено 155 антоними, од категоријата синоними имаат усвоено 108 синоними и од категоријата метоними имаат усвоено 140 метоними. Од вкупно 15 глуви ученици од категоријата хомоними имаат усвоено 114 хомоними, од категоријата антоними имаат усвоено 118 антоними, од категоријата синоними имаат усвоено 95 синоними и од категоријата метоними имаат усвоено 103 метоними. Вкупно од категоријата хомоними усвоени се 252 хомоними, од категоријата антоними усвоени се 273 антоними, од категоријата синоними усвоени се 203 синоними и од категоријата

метоними усвоени се 243 метоними. Свкупно од четирите семантички категории наглувите усвоиле 541 поими, а глувите ученици усвоиле 430 поими.



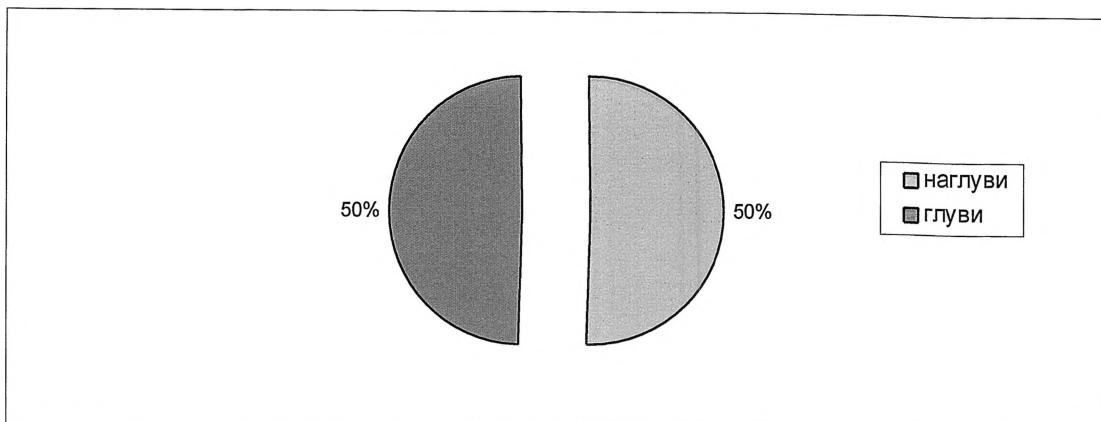
Слика бр. 7. Процентуално усвојување на семантичките категории кај наглувите учениците

Од резултатите за процентуалното усвојување на четирите семантички категории кај наглувите ученици, прикажани на сликата бр. 7, може да се види дека со највисок процент 29 отсто биле усвоени антонимите, хомонимите и метонимите биле усвоени со 26 отсто, а од синонимите биле усвоени со 20 отсто.



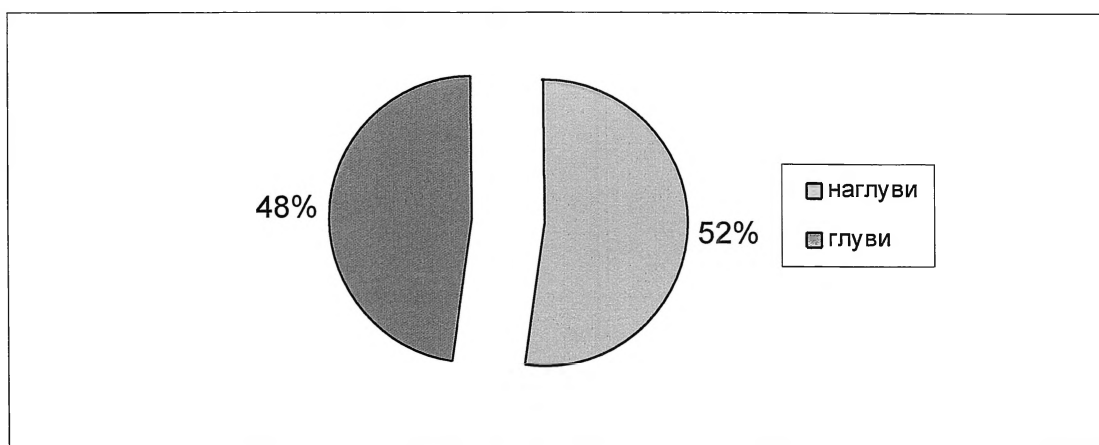
Слика бр. 8. Процентуално усвојување на семантичките категории кај глувите учениците

Од резултатите за процентуалното усвојување на четирите семантички категории кај глувите ученици, прикажани на сликата бр. 8, може да се види дека со највисок процент 27 проценти биле усвоени хомонимите и антонимите, метонимите биле усвоени со 24 отсто, а синонимите биле усвоени со 22 отсто.



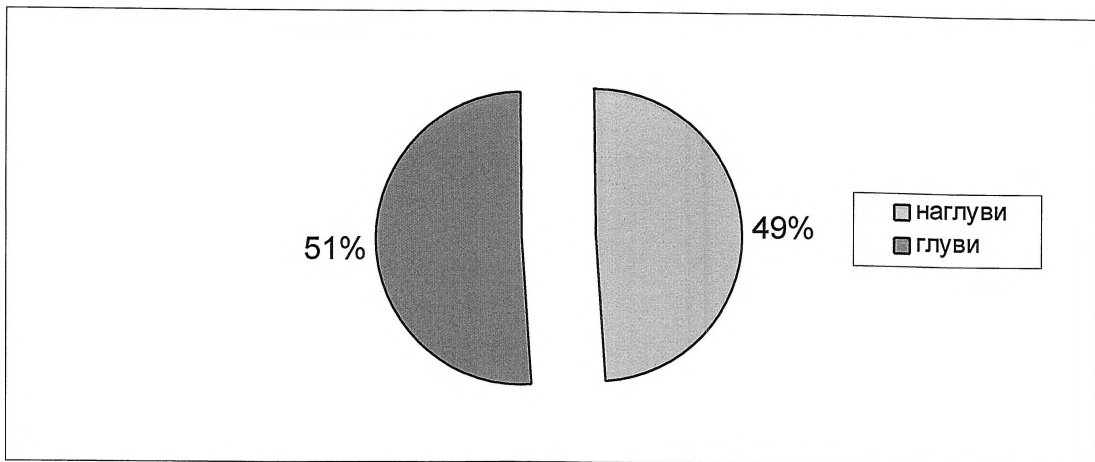
Слика бр. 9. Процентуално усвојување на хомонимите според степенот на слушно оштетување

Од хомонимите како семантичка категорија 50 % од поимите ги усвоиле наглувите и глувите ученици. Резултатите за усвоеноста на хомонимите како семантичка категорија прикажани се на слика бр. 9.



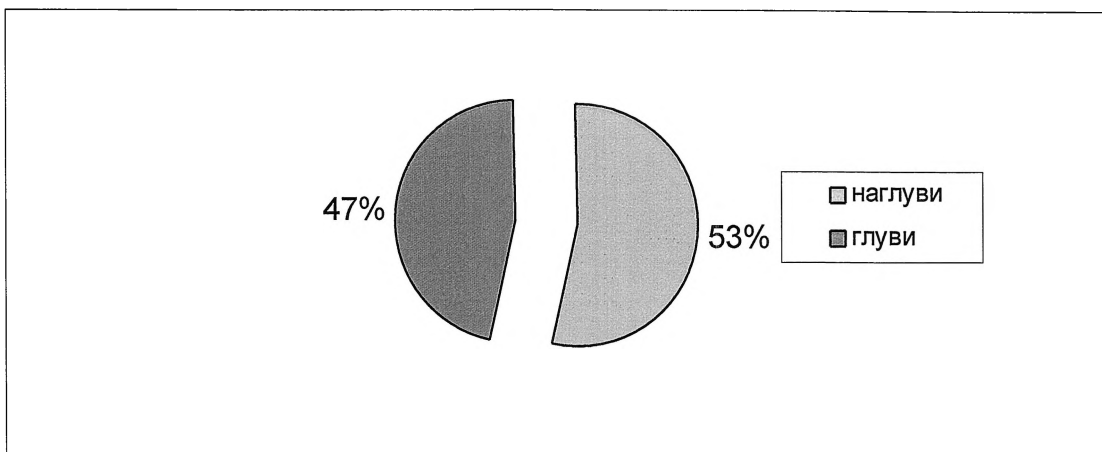
Слика бр. 10. Процентуално усвојување на антонимите според степенот на слушно оштетување

Од антонимите како семантичка категорија 52 % од поимите ги усвоиле наглувите ученици, а глувите ученици усвоиле 48 % од поимите. Резултатите за усвоеноста на антонимите како семантичка категорија прикажани се на слика бр. 10.



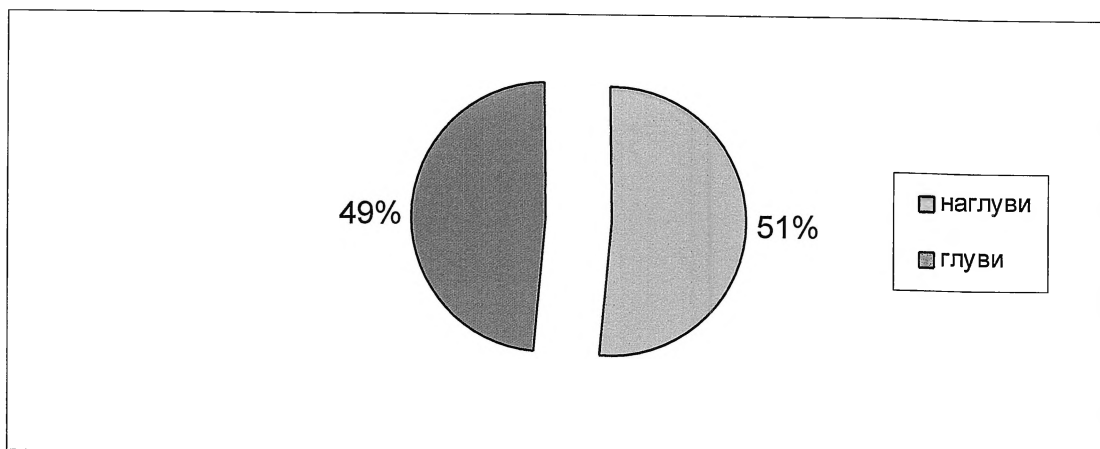
Слика бр. 11. Процентуално усвојување на синонимите според степенот на слушно оштетување

Од синонимите како семантичка категорија 49 % од поимите ги усвоиле наглувите ученици, а глумите ученици усвоиле 51 % од поимите. Резултатите за усвоеноста на синонимите како семантичка категорија прикажани се на слика бр. 11.



Слика бр. 12. Процентуално усвојување на метонимите според степенот на слушно оштетување

Од метонимите како семантичка категорија 53 отсто од поимите ги усвоиле наглувите ученици, а глумите ученици усвоиле 47 отсто од поимите. Резултатите за усвоеноста на метонимите како семантичка категорија прикажани се на слика бр. 12.



Слика бр. 13. Процентуално усвојување на вкупно семантичките категории според степенот на оштетување

Вкупно од четирите семантички категории 51 % од поимите ги усвоиле наглувите ученици, а глувите ученици усвоиле 49 % од поимите. Резултатите за усвоеноста на вкупно четирите семантички категории прикажани се на слика бр. 13.

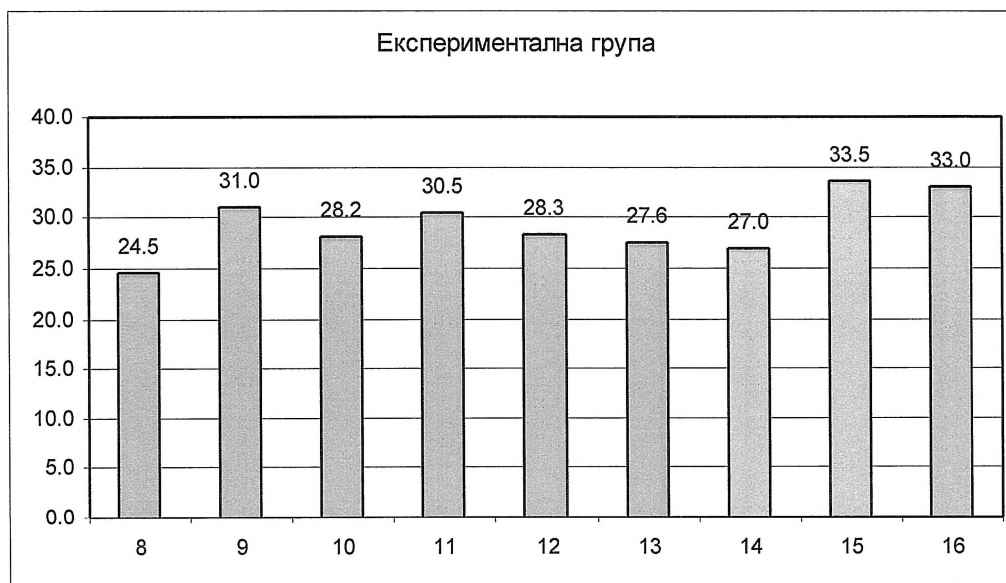
При утврдувањето на разликите во тестираното усвојување на вкупно четирите семантички категории за статистичка значајност на ниво од 0,05 и степен на слобода $df = 31$ за хомонимите добивме вредност на $t = -0.17$ $p = 0.864$, за антонимите добивме вредност на $t = -1.56$ $p = 0.867$, за синонимите добивме вредност на $t = 0.67$ $p = 0.510$, за метонимите добивме вредност на $t = -1.30$ $p = 0.204$ и за вкупно четирите семантичките категории добивме вредност на $t = -0.92$ $p = 0.362$.

Во табела бр. 3 за сите случаи вредноста t е под дозволената критична вредност за соодветното ниво од 31 степени на слобода и вредноста $p > 0,05$ така што можеме да кажеме дека разликата меѓу просечните вредности за усвојување хомоними, антоними, синоними, метоними и вкупно четирите семантичките категории е статистички незначајна односно не постои разлика меѓу усвојувањето на семантичките категории меѓу учениците во експерименталната група според степенот на слушно оштетување – наглуви и глуви ученици.

Табела бр. 4. Усвојување на вкупно четирите семантички категории кај учениците со слушно оштетување според хронолошката возраст

	Експериментална група				
	Mean	SD	број на ученици	мин. зборови	макс. зборови
Осумгодишна возраст	24.5	0.7	2	24	25
Деветгодишна возраст	31	4.2	2	28	34
Десетгодишна возраст	28.2	4.3	6	23	32
Единаесетгодишна возраст	30.5	2.1	2	29	32
Дванаесетгодишна возраст	28.3	1.5	3	27	30
Тринаесетгодишна возраст	27.6	7.1	5	15	32
Четиринаесетгодишна возраст	27	1.8	4	25	29
Петнаесетгодишна возраст	33.5	1.3	4	32	35
Шестнаесетгодишна возраст	33	1.6	5	31	35

Df = 8 $X^2 = 17.6853$ $p = 0.0237$



Слика бр. 14. Усвојување на вкупно четирите семантички категории во експерименталната група според хронолошката возраст

Во табелата бр. 4 прикажани се податоците од истражувањето за развојот и усвојувањето на вкупно четирите семантички категории кај учениците со слушно оштетување - експерименталната група според хронолошката возраст.

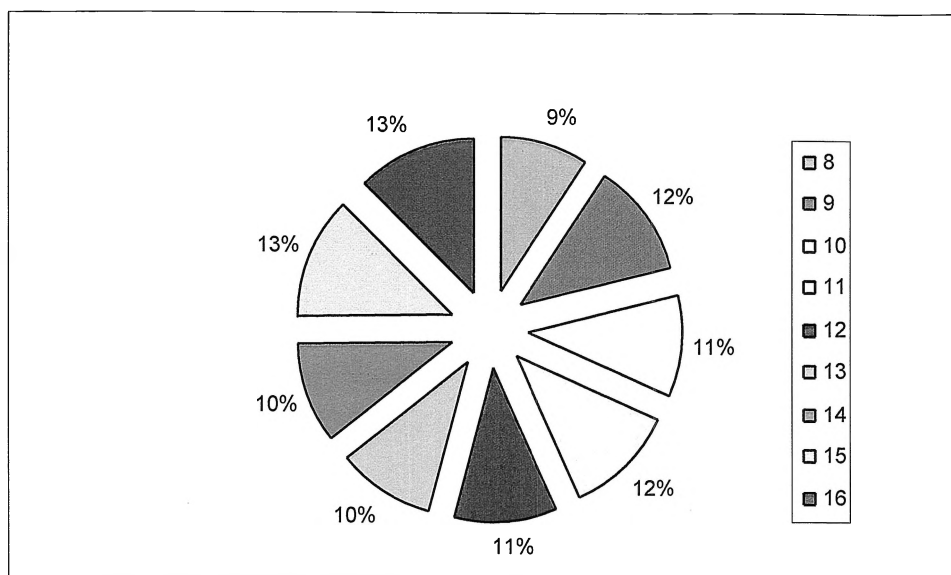
Од табелата може да се види дека на осумгодишна возраст има вкупно двајца ученици во експерименталната група. Од вкупно четирите семантички категории на оваа

возраст учениците во експерименталната група просечно усвоиле 24,5 поими. На деветгодишна возраст има вкупно 2 испитаници во експерименталната група. Од вкупно четирите семантички категории на оваа возраст учениците во експерименталната група просечно усвоиле 31 поими. На десетгодишна возраст има вкупно 6 испитаници во експерименталната група. Од вкупно четирите семантички категории на оваа возраст учениците во експерименталната група просечно усвоиле 28,2 поими. На единаесетгодишна возраст има вкупно 2 испитаници во експерименталната група. Од вкупно четирите семантички категории на оваа возраст учениците во експерименталната група просечно усвоиле 30,5 поими. На дванаесетгодишна возраст има вкупно 3 испитаници во експерименталната група. Од вкупно четирите семантички категории на оваа возраст учениците во експерименталната група просечно усвоиле 28,3 поими. На тринаесетгодишна возраст има вкупно 5 испитаници во експерименталната група. Од вкупно четирите семантички категории на оваа возраст учениците во експерименталната група просечно усвоиле 27,6 поими. На четиринаесетгодишна возраст има вкупно 4 испитаници во експерименталната група. Од вкупно четирите семантички категории на оваа возраст учениците во експерименталната група просечно усвоиле 27 поими. На петнаесетгодишна возраст има вкупно 4 испитаници во експерименталната група. Од вкупно четирите семантички категории на оваа возраст учениците во експерименталната група просечно усвоиле 33,5 поими. На шеснаесетгодишна возраст има вкупно 5 испитаници во експерименталната група. Од вкупно четирите семантички категории на оваа возраст учениците во експерименталната група просечно усвоиле 33 поими.

Во целиот примерок има вкупно 33 испитаници во експериментална група. Резултатите за просечното усвоени на вкупно четирите семантички категории според хронолошката возраст се прикажани на слика бр. 14.

При утврдувањето на разликите во тестираното усвојување на вкупно четирите семантички категории за статистичка значајност на ниво од 0,05, со испитување на степенот на отстапување при степен на слобода $Df = 8$ $X^2 = 17.6853$ $p = 0.0237$, резултатите покажуваат дека вредноста на Хи квадрат (X^2) ја надминува дозволената критична вредност за соодветното ниво на степени на слобода и вредноста $p < 0,05$. Според тоа можеме да кажеме дека разликата меѓу просечните вредности за усвојување на вкупно четирите семантички категории е статистички значајна односно постои разлика

меѓу усвојувањето на вкупно четирите семантички категории меѓу учениците од експерименталната група за сите хронолошки возрасти.

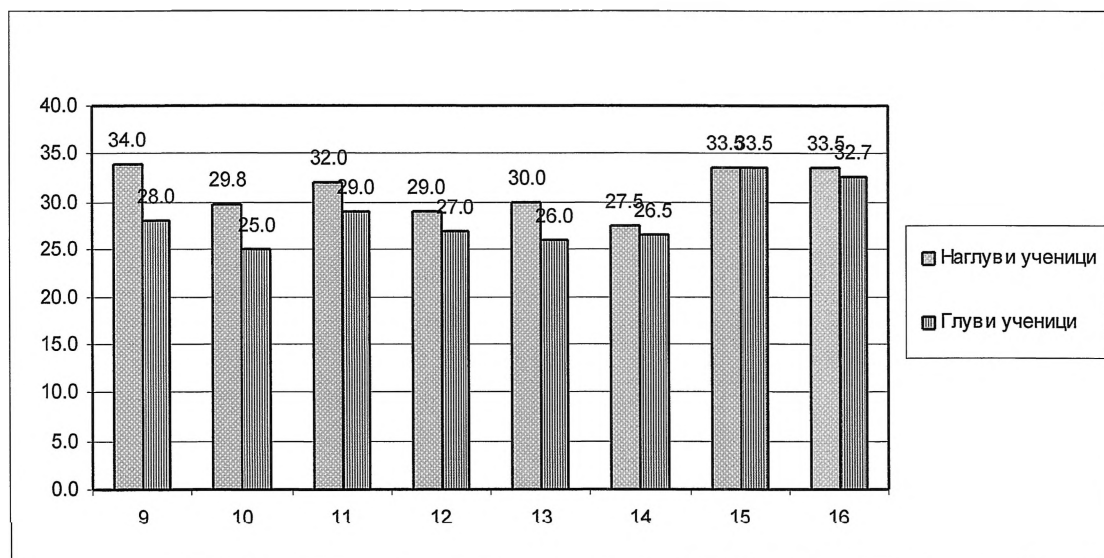


Слика бр. 15. Процентуална усвоеност на четирите семантички категории кај учениците во експерименталната група според хронолошката возраст

Резултатите кај учениците во експерименталната група за просечната вредност при усвојување на вкупно четирите семантички категории според хронолошката возраст прикажани во проценти се следниве: на осумгодишна возраст се усвоиле 9 %, на деветгодишна возраст усвоиле 12 %, на десетгодишна возраст се усвоени 11 %, на единаесетгодишна возраст се усвоени 12 %, на дванаесетгодишна возраст се усвоени 11%, на тринаесетгодишна возраст се усвоени 10 %, на четиринаесетгодишна возраст се усвоени 10 %, на петнаесетгодишна возраст се усвоени 13% и на шестнаесетгодишна возраст се усвоени 13% од вкупно четирите семантички категории. Резултатите се прикажани на слика бр. 15.

Табела бр. 4а. Усвојување на семантички категории според хронолошката возраст и степенот на оштетување

	Наглуви ученици		Глуви ученици		Diff (1-2)	t	p	Df
	Mean 1	SD 1	Mean 2	SD 2				
Деветгодишна возраст	34	.	28.0	.	.	.	.	0
Десетгодишна возраст	29.8	4.5	25.0	1.4	4.8	1.38	0.238	4
Единаесетгодишна возраст	32	.	29.0	.	.	.	.	0
Дванаесетгодишна возраст	29	1.4	27.0	.	2.0	1.15	0.454	1
Тринаесетгодишна возраст	30	1.4	26.0	9.5	4.0	0.56	0.615	3
Четиринаесетгодишна возраст	27.5	2.1	26.5	2.1	1.0	0.47	0.684	2
Петнаесетгодишна возраст	33.5	2.1	33.5	0.7	0.0	0.00	1.000	2
Шестнаесетгодишна возраст	33.5	2.1	32.7	1.5	0.8	0.52	0.638	3



Слика бр. 16. Усвојување на вкупно четирите семантички категории според хронолошката возраст и степенот на оштетување

Кај учениците во експерименталната група испитано е усвојувањето на четирите семантички категории со семантичкиот тест и добиени се следниве резултати прикажани на слика бр. 16. За испитаниците на осумгодишната возраст не е можно да се направи тестирање бидејќи нема ниту еден глув ученик. На деветгодишна возраст имаме по еден ученик од двете групи, наглувите ученици вкупно просечно усвоиле по 34 поими, а

глувите ученици вкупно просечно усвоиле по 28 поими. На десетгодишна возраст имаме по четири наглуви и двајца глуви ученици, наглувите ученици вкупно просечно усвоиле по 29,8 поими, а глувите ученици вкупно просечно усвоиле по 25 поими. На единаесетгодишна возраст имаме по еден ученик од двете групи, наглувите ученици вкупно просечно усвоиле по 32 поими, а глувите ученици вкупно просечно усвоиле по 29 поими. На дванаесетгодишна возраст имаме по два наглуви и еден глуп ученик, наглувите ученици вкупно просечно усвоиле по 29 поими, а глувите ученици вкупно просечно усвоиле по 27 поими. На тринаесетгодишна возраст имаме по два наглуви и тројца глуви ученици, наглувите ученици вкупно просечно усвоиле по 30 поими, а глувите ученици вкупно просечно усвоиле по 26 поими. На четиринаесетгодишна возраст имаме по двајца наглуви и глуви ученици, наглувите ученици вкупно просечно усвоиле по 27,5 поими, а глувите ученици вкупно просечно усвоиле по 26,5 поими. На петнаесетгодишна возраст имаме по двајца наглуви и глуви ученици, наглувите ученици и глувите ученици вкупно просечно усвоиле по 33,5 поими. На шестнаесетгодишна возраст имаме по двајца наглуви и тројца глуви ученици, наглувите ученици вкупно просечно усвоиле по 33,5 поими, а глувите ученици вкупно просечно усвоиле по 32,7 поими.

Од табелата бр. 4а се гледаат разликите во усвојувањето на четирите семантички категории (хомоними, антоними, синоними и метоними) и вкупно во експерименталната група на испитаници според хронолошката возраст и степенот на слушно оштетување - наглуви и глуви ученици. Во сите случаи вредноста t е под дозволената критична вредност за соодветното ниво на степени на слобода и вредноста $p > 0,05$ при усвојувањето на четирите семантички категории (хомонимите, антонимите, синонимите и метонимите) и вкупно според хронолошката возраст. Разликата меѓу просечните вредности за усвојување на четирите семантички категории - хомоними, антоними, синоними, метонимите и вкупно не е статистички значајна односно не постои разлика меѓу усвојувањето на вкупно четирите семантички категории меѓу учениците во експерименталната група според нивната хронолошка возраст и степенот на слушно оштетување (наглуви и глуви ученици).

Табела бр. 5. Усвојување на семантички категории според полот

	Експериментална група				
	Mean	SD	број на ученици	мин. зборови	макс. зборови
Машки	30.1	3.6	18	24	35
Женски	28.7	5.1	15	15	34

Df = 1 $X^2 = 0.3181$ p = 0.5727



Слика бр. 17. Усвојување на вкупно четирите семантички кетегории според полот во експерименталната група

Во табелата бр. 5 прикажани се податоците од истражувањето за развојот и усвојувањето на вкупно четирите семантички категории кај учениците во експерименталната група според полот.

Од табелата може да се види дека има вкупно 18 испитаници од машки пол во експерименталната група. Од вкупно четирите семантички категории машките учници во експерименталната група просечно усвоиле 30,1 поими. Од женски пол има вкупно 15 испитаници во експерименталната група. Од вкупно четирите семантички категории женските ученици во експерименталната група просечно усвоиле 28,7 поими.

При утврдувањето на разликите во тестираното усвојување на вкупно четирите семантички категории за статистичка значајност на ниво од 0,05 со испитување на степенот на отстапување при степен на слобода $Df = 1$ $X^2 = 0.3181$ $p = 0.5727$ резултатите покажуваат дека вредноста на Хи квадрат (X^2) е под дозволената критична вредност за соодветното ниво на степен на слобода и вредноста $p > 0,05$. Според тоа можеме да

кажеме дека разликата меѓу просечните вредности за усвојување на вкупно четирите семантички категории не е статистички значајна односно не постои разлика меѓу усвојувањето на вкупно четирите семантички категории меѓу учениците од експерименталната група според полот.

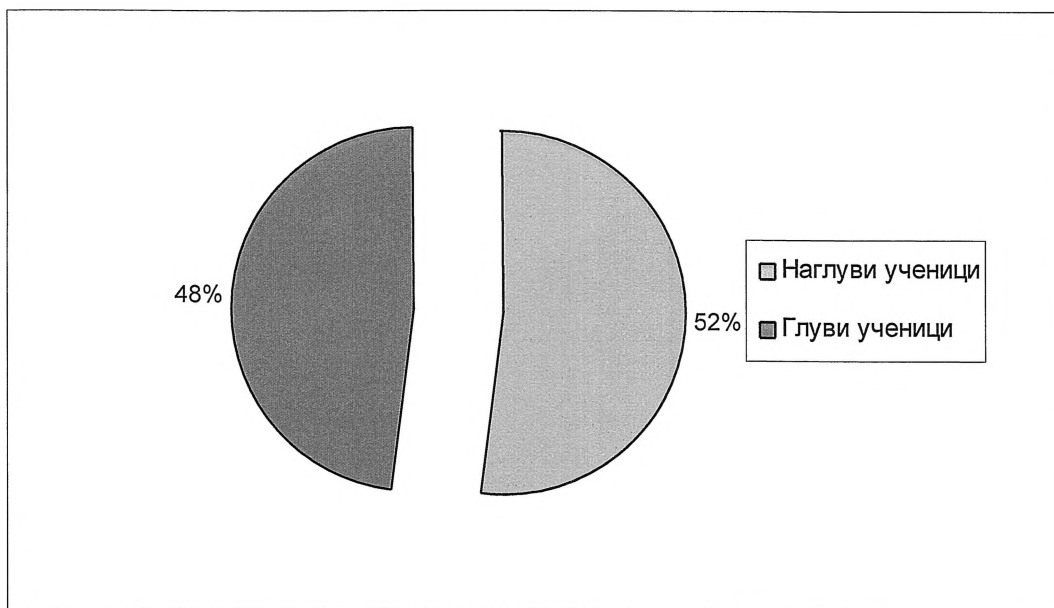
Табела бр. 5а. Усвојување на семантички категории според полот и степенот на оштетување

	Наглуви ученици		Глуви ученици		Diff (1-2)	t	p	df
	Mean 1	SD 1	Mean 2	SD 2				
Машки	31.0	3.6	28.6	3.2	2.4	1.46	0.164	16
Женски	28.6	3.4	28.8	6.4	-0.2	-0.07	0.949	13



Слика бр. 18. Усвојување на семантички категории според полот и степенот на оштетување

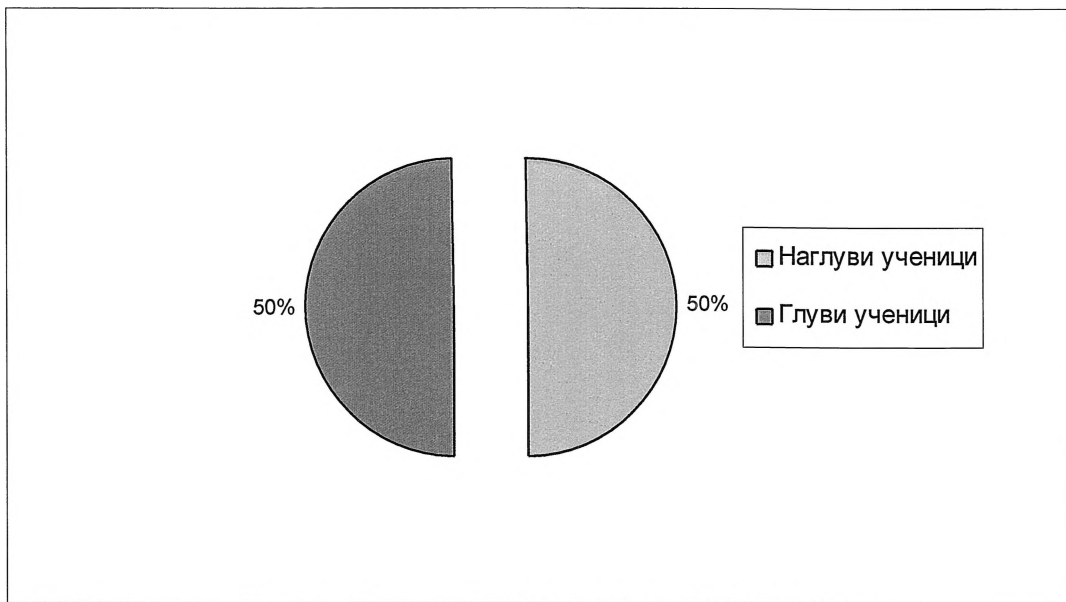
Резултатите кај учениците во експерименталната група од машки пол според степенот на слушно оштетување се: вкупно од четирите семантички категории наглувите ученици усвоиле просечно 31 поим, а глувите ученици усвоиле просечно 28,6 поими. Кај учениците во експерименталната група од женски пол според степенот на слушно оштетување: вкупно од четирите семантички категории наглувите ученици усвоиле просечно 28,6 поими, а глувите ученици усвоиле просечно 28,8 поими.



Слика бр. 19. Процентуално усвојување на вкупно семантички категории според машки пол

Резултатите од усвојувањето на вкупно семантички категории според машки пол и степенот на слушно оштетување се следните: 52 % од наглувите ученици просечно ги усвоиле вкупно четирите семантички категории, а глувите ученици 48 % просечно ги усвоиле вкупно семантички категории. Резултатите се прикажани на слика бр.19.

Од табелата бр. 5а се гледаат разликите во усвојувањето на вкупно четирите семантички категории (хомоними, антоними, синоними и метоними) во експериментална група според степенот на слушно оштетување и машки пол преку зададениот Семантички тест. За вкупно четирите семантичките категории добивме вредност на $t = 1.46$ $p = 0.164$ при $df = 16$. Вредноста на t е под дозволената критична вредност за соодветното ниво на 16 степени на слобода и вредноста $p > 0,05$ при усвојувањето на вкупно четирите семантички категории (хомонимите, антонимите, синонимите и метонимите) според машки пол. Разликата меѓу просечните вредности за усвојување на вкупно четирите семантички категории (хомоними, антоними, синоними, метонимите) не е статистички значајна односно не постои разлика меѓу усвојувањето на вкупно четирите семантички категории меѓу учениците во експерименталната група според машки пол и степенот на слушно оштетување (наглуви и глуви ученици).



Слика бр. 20. Процентуално усвојување на вкупно семантички категории според женски пол и степенот на слушно оштетување

Резултатите од усвојувањето на вкупно семантички категории според женски пол и степенот на слушно оштетување се следните: 50 % од наглувите ученици и глувите ученици просечно ги усвоиле вкупно четирите семантичките категории. Резултатите се прикажани на слика бр. 20.

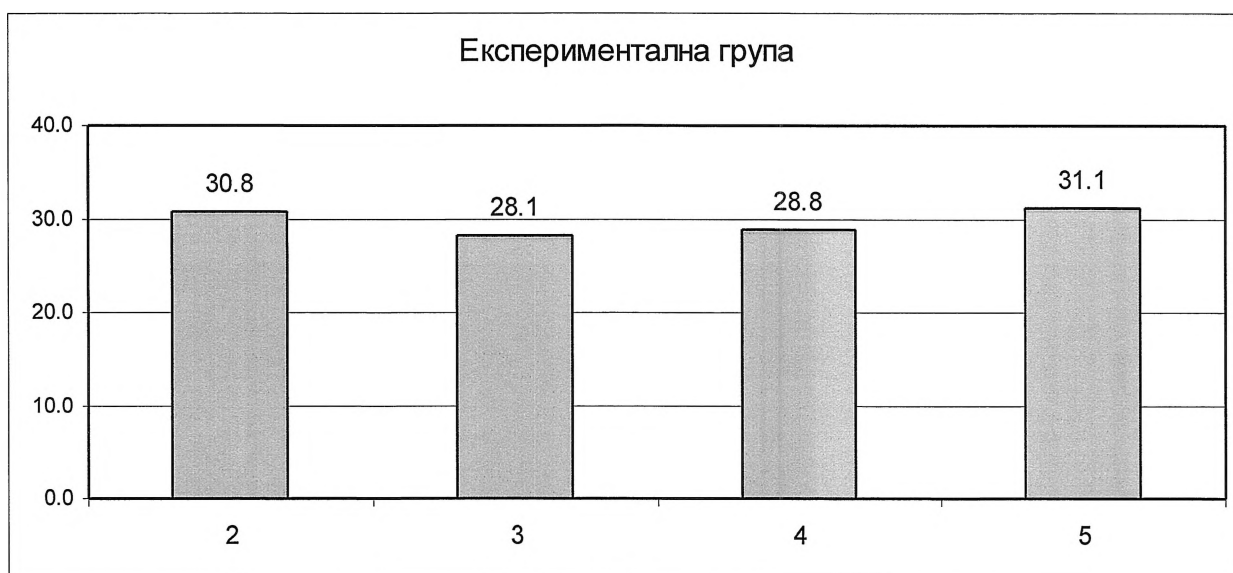
Од табелата бр. 5а се гледаат разликите во усвојувањето на вкупно четирите семантички категории (хомоними, антоними, синоними и метоними) во експериментална група според степенот на слушно оштетување и женски пол преку зададениот Семантички тест. За вкупно четирите семантичките категории добивме вредност на $t = -0.07$ $p = 0.949$ при $df = 13$. Вредноста на t е под дозволената критична вредност за соодветното ниво на 13 степени на слобода и вредноста $p > 0,05$ при усвојувањето на вкупно четирите семантички категории (хомонимите, антонимите, синонимите и метонимите). Разликата меѓу просечните вредности за усвојување на вкупно четирите семантички категории (хомоними, антоними, синоними, метонимите) не е статистички значајна односно не постои разлика меѓу усвојувањето на четирите семантички категории меѓу учениците во експерименталната група според женски пол и степенот на слушно оштетување (наглуви и глуви ученици). Добиените резултати од испитувањето на учениците распоредени се за секоја оценка посебно – од доволен успех со оценка (2) до одличен успех со оценка (5) и

за секоја семантичка категорија внесени се просечните вредности на учениците во експериментална група.

Табела бр. 6. Усвојување на семантички категории според успехот по македонски јазик

	Експериментална група				
	Mean	SD	број на ученици	мин. зборови	макс. зборови
Успех по македонски јазик- 2	30.8	3.4	4	26	34
Успех по македонски јазик- 3	28.1	3.1	8	23	32
Успех по македонски јазик- 4	28.8	5.4	13	15	35
Успех по македонски јазик- 5	31.1	3.6	8	24	35

Df=3 $X^2= 3.253$ $p= 0.3542$



Слика бр. 21 Усвојување на вкупно четирите семантички категории според успехот по македонски јазик кај експерименталната група

Во табелата бр. 6 прикажани се податоците од истражувањето за развојот и усвојувањето на вкупно четирите семантички категории кај учениците во експерименталната група според според успехот по македонски јазик.

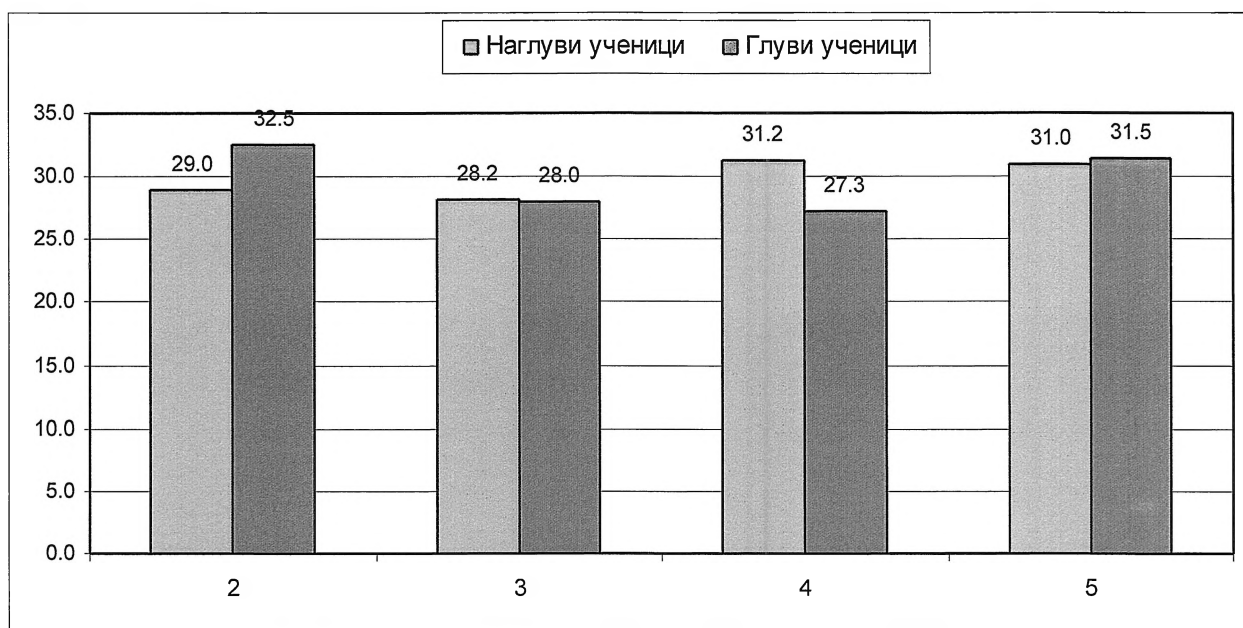
Од табелата може да се види дека има вкупно 4 испитаници со доволен успех по македонски јазик со оценка (2) во експерименталната група. Од вкупно четирите семантички категории ученици во експерименталната група просечно усвоиле 30.8 поими. Од вкупно 8 испитаници со добар успех по македонски јазик со оценка (3) во

експерименталната група од вкупно четирите семантички категории учениците во експерименталната група просечно усвоиле 28,1 поими. Од вкупно 13 испитаници со многу добар успех по македонски јазик со оценка (4) во експерименталната група од вкупно четирите семантички категории учениците во експерименталната група просечно усвоиле 28,8 поими. Од вкупно 8 испитаници со одличен успех по македонски јазик со оценка (5) во експерименталната група од вкупно четирите семантички категории учениците во експерименталната група просечно усвоиле 31,1 поим. Од резултатите можеме да заклучиме дека учениците со одличен успех по македонски јазик со оценка (5) во експерименталната група постигнале најдобри резултати.

При утврдувањето на разликите во тестираното усвојување на вкупно четирите семантички категории за статистичка значајност на ниво од 0,05, со испитување на степенот на отстапување при степен на слобода $Df = 3$ $X^2 = 3.253$ $p = 0.3542$, резултатите покажуваат дека вредноста на Хи квадрат (X^2) е под дозволената критична вредност за соодветното ниво на степен на слобода и вредноста $p > 0,05$. Според тоа можеме да кажеме дека разликата меѓу просечните вредности за усвојување на вкупно четирите семантички категории не е статистички значајна односно не постои разлика меѓу усвојувањето на вкупно четирите семантички категории меѓу учениците од експерименталната група според успехот по македонски јазик.

Табела бр. 6а. Усвојување на семантички категории според оценката по македонски јазик

	Наглуви ученици					Глуви ученици					Diff (1-2)	t	p	df
	Mean1	SD 1	број на ученици	мин. изборови	макс. изборови	Mean2	SD 2	број на ученици	мин. изборови	макс. изборови				
Успех по македонски јазик: (доволен) 2	29.0	4.2	2	26	32	32.5	2.1	2	31	34	-3.5	-1.04	0.406	2
Успех по македонски јазик: добар (3)	28.2	3.3	5	23	32	28.0	3.6	3	25	32	0.2	0.08	0.938	6
Успех по македонски јазик: многу добар (4)	31.2	3.7	5	25	35	27.3	5.9	8	15	33	4.0	1.33	0.210	11
Успех по македонски јазик: одличен (5)	31.0	3.9	6	24	35	31.5	3.5	2	29	34	-0.5	-0.16	0.879	6



Слика бр. 22. Усвојување на семантички категории според оценката по македонски јазик и степенот на слушното оштетување

Во табелата бр. 6а се прикажани резултатите од усвојувањето на семантичките категории односно развојот на семантичките способности според успехот по македонски јазик доволен успех со оценка (2). Во примерокот во експериментална група според степенот на слушно оштетување биле вклучени по 2 наглуви и глуви ученици. Вкупно за сите четири семантички категории при доволен успех по македонски јазик просечно биле вкупно усвоени по 29 поими, со минимум 26 точни одговори и максимум 32 збора кај наглувите ученици. За глувите ученици вкупно за сите четири семантички категории просечно биле усвоени по 32,5 поими, со минимум 31 точни одговори и максимум 34 зборови.

Во табелата бр. 6а се прикажани резултатите од усвојувањето на семантичките категории односно развојот на семантичките способности според успехот по македонски јазик добар успех со оценка (3). Во примерокот во експериментална група според степенот на слушно оштетување биле вклучени по 5 наглуви и 3 глуви ученици. Вкупно за сите четири семантички категории при добар успех по македонски јазик просечно биле вкупно усвоени по 28,2 поими, со минимум 23 точни одговори и максимум 32 зборови кај наглувите ученици. За глувите ученици вкупно за сите четири семантички категории

просечно биле усвоени по 28 поими, со минимум 25 точни одговори и максимум 32 зборови.

Во табелата бр. 6а се прикажани резултатите од усвојувањето на семантичките категории односно развојот на семантичките способности според успехот по македонски јазик многу добар успех со оценка (4). Во примерокот во експериментална група според степенот на слушно оштетување биле вклучени по 5 наглуви и 8 глуви ученици. Вкупно за сите четири семантички категории при многу добар успех по македонски јазик просечно биле вкупно усвоени по 31,2 поими, со минимум 25 точни одговори и максимум 35 зборови кај наглувите ученици. За глувите ученици вкупно за сите четири семантички категории просечно биле усвоени по 27,3 поими, со минимум 15 точни одговори и максимум 33 збора.

Во табелата бр. 6а се прикажани резултатите од усвојувањето на семантичките категории односно развојот на семантичките способности според успехот по македонски јазик одличен успех со оценка (5). Во примерокот во експериментална група според степенот на слушно оштетување биле вклучени по 6 наглуви и 2 глуви ученици. Вкупно за сите четири семантички категории при одличен успех по македонски јазик просечно биле усвоени по 31 поим, со минимум 24 точни одговори и максимум 35 збора кај наглувите учениците. За глувите ученици вкупно за сите четири семантички категории просечно биле усвоени по 31,5 поими, со минимум 29 точни одговори и максимум 34 збора.

Од табелата бр. 6а се гледаат разликите во усвојувањето на вкупно четирите семантички категории (хомоними, антоними, синоними и метоними) во експерименталната група според оценката по македонски јазик доволен (2) и степенот на слушно оштетување преку зададениот Семантички тест. Вредноста на $t = -1,04$ е под дозволената критична вредност за соодветното ниво на $df = 2$ степени на слобода и вредноста $p = 0,4063$ и таа е $p > 0,05$ при усвојувањето на вкупно четирите семантички категории (хомонимите, антонимите, синонимите и метонимите) според оценката по македонски јазик доволен (2). Разликата меѓу просечните вредности за усвојување на вкупно четирите семантички категории (хомонимите, антонимите, синонимите и метонимите) не е статистички значајна односно не постои разлика меѓу усвојувањето на четирите семантички категории меѓу учениците во експерименталната група според

оценката по македонски јазик доволен (2) и степенот на слушно оштетување (наглуви и глуви ученици).

Од табелата бр. ба се гледаат разликите во усвојувањето на вкупно четирите семантички категории (хомоними, антоними, синоними и метоними) во експерименталната група според оценката по македонски јазик добар (3) и степенот на слушно оштетување преку зададениот Семантички тест. Вредноста на $t = 0.08$ е под дозволената критична вредност за соодветното ниво на $df = 6$ степени на слобода и вредноста $p = 0.9382$ и таа е $p > 0,05$ при усвојувањето на вкупно четирите семантички категории (хомонимите, антонимите, синонимите и метонимите) според оценката по македонски јазик добар (3). Разликата меѓу просечните вредности за усвојување на вкупно четирите семантички категории (хомонимите, антонимите, синонимите и метонимите) не е статистички значајна односно не постои разлика меѓу усвојувањето на вкупно четирите семантички категории меѓу учениците во експерименталната група според оценката по македонски јазик добар (3) и степенот на слушно оштетување (наглуви и глуви ученици).

Од табелата бр. ба се гледаат разликите во усвојувањето на вкупно четирите семантички категории (хомоними, антоними, синоними и метоними) во експерименталната група според оценката по македонски јазик многу добар (4) и степенот на слушно оштетување преку зададениот Семантички тест. Вредноста на $t = 1,33$ е под дозволената критична вредност за соодветното ниво на $df = 11$ степени на слобода и вредноста $p = 0.2103$ и таа е $p > 0,05$ при усвојувањето на вкупно четирите семантички категории (хомонимите, антонимите, синонимите и метонимите) според оценката по македонски јазик многу добар (4). Разликата меѓу просечните вредности за усвојување на вкупно четирите семантички категории (хомонимите, антонимите, синонимите и метонимите) не е статистички значајна односно не постои разлика меѓу усвојувањето на четирите семантички категории меѓу учениците во експерименталната група според оценката по македонски јазик многу добар (4) и степенот на слушно оштетување (наглуви и глуви ученици).

Од табелата бр. б се гледаат разликите во усвојувањето на вкупно четирите семантички категории (хомоними, антоними, синоними и метоними) во експерименталната група според оценката по македонски јазик одличен (5) и степенот на

слушно оштетување преку зададениот Семантички тест. Вредноста на $t = -0.16$ е под дозволената критична вредност за соодветното ниво на $df = 6$ степени на слобода и вредноста $p = 0.8785$ и таа е $p > 0,05$ при усвојувањето на четирите семантички категории (хомонимите, антонимите, синонимите и метонимите) според оценката по македонски јазик одличен (5). Разликата меѓу просечните вредности за усвојување на вкупно четирите семантички категории (хомонимите, антонимите, синонимите и метонимите) не е статистички значајна, односно не постои разлика меѓу усвојувањето на четирите семантички категории меѓу учениците во експерименталната група според оценката по македонски јазик одличен (5) и степенот на слушно оштетување (наглуви и глуви ученици).

Табела бр.7. Усвојување на семантичката категорија хомоними меѓу контролната и експерименталната група

	Контролна група		Експериментална група		Diff (1-2)	t	p	df
	Mean 1	SD 1	Mean 2	SD 2				
Хомоними	22.2	3.8	7.6	1.1	14.5	21.17	<.0001	64

Првата група од 33 ученици во контролната група од семантичката категорија хомоними усвоила просечно 22,2 поима, а втората група од 33 ученици во експерименталната група од семантичката категорија хомоними усвоила просечно 7,6 поими.

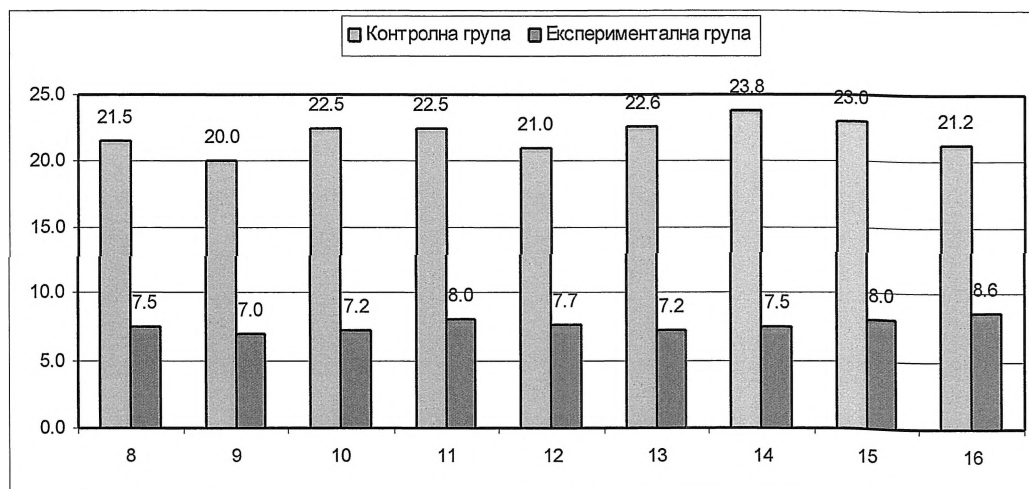
Во табелата бр. 7 прикажани се резултатите добиени со примена на t-тестот. Тестирана е статистичката значајност на разликите на ниво од 0,05 за 64 степени на слобода при усвојувањето на семантичките категорија хомоними помсѓу контролната група и експерименталната група на испитаници.

При утврдувањето на разликите во тестираното усвојување на вкупно четирите семантички категории за статистичка значајност на ниво од 0,05 за хомонимите добивме вредност на t е 21.17 $p <.0001$. Вредноста на t ја надминува дозволената критична вредност за соодветното ниво од $df = 64$ степени на слобода и вредноста на $p < 0,05$ така што можеме да кажеме дека разликата меѓу просечните вредности за усвојување хомоними е статистички значајна односно постои разлика меѓу усвојувањето на

семантичката категорија хомоними меѓу учениците во контролната група и учениците од експерименталната група.

Табела бр. 8. Усвојување на семантичката категорија хомоними според хронолошката возраст меѓу контролната и експерименталната група

	Контролна група					Експериментална група					Diff (1-2)	t	p	df
	Mean1	SD 1	број на ученици	мин. изборови	макс. изборови	Mean2	SD 2	број на ученици	мин. изборови	макс. изборови				
Осумгодишна возраст	21.5	2.1	2	20	23	7.5	0.7	2	7	8	14.0	8.9	0.013	2
Деветгодишна возраст	20.0	1.4	2	19	21	7.0	1.4	2	6	8	13.0	9.2	0.012	2
Десетгодишна возраст	22.5	3.3	6	17	26	7.2	1.2	6	6	9	15.3	10.6	<.0001	10
Единаесетгодишна возраст	22.5	2.1	2	21	24	8.0	0.0	2	8	8	14.5	9.7	0.011	2
Дванаесетгодишна возраст	21.0	1.7	3	20	23	7.7	2.1	3	6	10	13.3	8.5	0.001	4
Тринаесетгодишна возраст	22.6	6.7	5	14	29	7.2	1.5	5	5	9	15.4	5.1	0.001	8
Четиринаесетгодишна возраст	23.8	2.9	4	20	27	7.5	0.6	4	7	8	16.3	11.1	<.0001	6
Петнаесетгодишна возраст	23.0	3.2	4	19	26	8.0	0.0	4	8	8	15.0	9.5	<.0001	6
Шестнаесетгодишна возраст	21.2	5.5	5	15	30	8.6	0.5	5	8	9	12.6	5.1	0.001	8



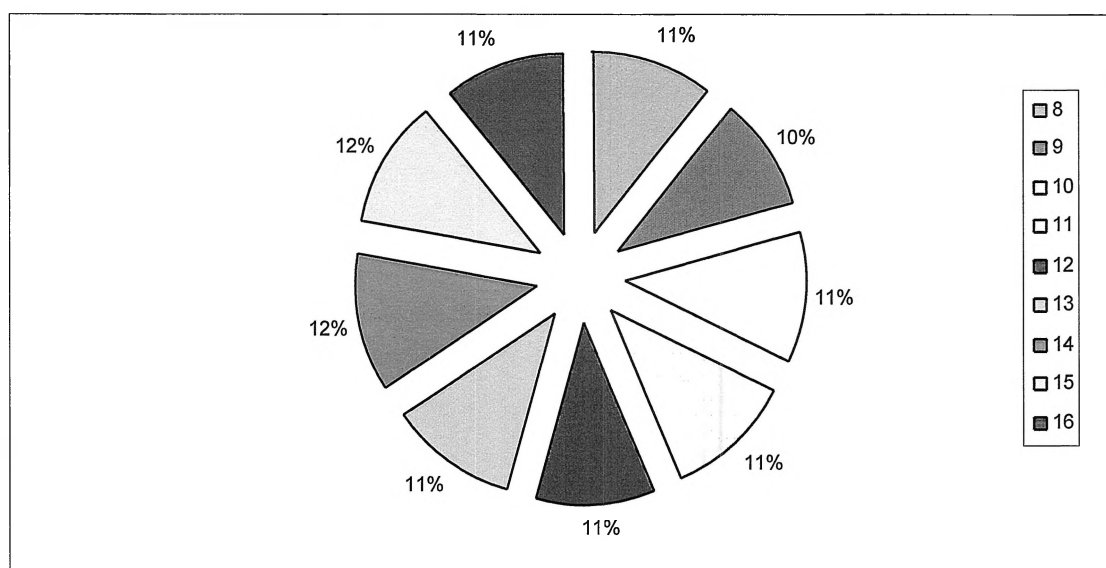
Слика бр. 23. Усвојување на семантичката категорија хомоними според хронолошката возраст меѓу контролната и експерименталната група

Во табелата бр. 8 се прикажани податоците од истражувањето за развојот и усвојувањето на семантичката категорија хомоними кај учениците во контролната група и учениците во експерименталната група според хронолошката возраст.

Од табелата може да се види дека на осумгодишна возраст има вкупно 4 испитаници, од кои по двајца ученици во контролната и експерименталната група. Од семантичката категорија хомоними на оваа возраст учениците во контролната група просечно усвоиле 21,5 поим, а учениците во експерименталната група просечно усвоиле 7,5 поими. На деветгодишна возраст има вкупно 4 испитаници, од кои по двајца ученици во контролната и експерименталната група. Од семантичката категорија хомоними на оваа возраст учениците во контролната група просечно усвоиле 20 поими, а учениците во експерименталната група просечно усвоиле 7 поими. На десетгодишна возраст има вкупно 12 испитаници, од кои 6 ученици биле во контролната група и 6 ученици во експерименталната група. Од семантичката категорија хомоними на оваа возраст учениците во контролната група просечно усвоиле 22,5 поима, а учениците во експерименталната група просечно усвоиле 7,2 поими. На единаесетгодишна возраст има вкупно 4 испитаници, од кои по двајца ученици во контролната и експерименталната група. Од семантичката категорија хомоними на оваа возраст учениците во контролната група просечно усвоиле 21 поим, а учениците во експерименталната група просечно усвоиле 7,7 поими. На дванаесетгодишна возраст има вкупно 6 испитаници, од кои по тројца ученици во контролната и експерименталната група. Од семантичката категорија хомоними на оваа возраст учениците во контролната група просечно усвоиле 22,5 поима, а учениците во експерименталната група просечно усвоиле 8 поими. На тринаесетгодишна возраст има вкупно 10 испитаници, од кои по пет ученици во контролната и експерименталната група. Од семантичката категорија хомоними на оваа возраст учениците во контролната група просечно усвоиле 22,6 поима, а учениците во експерименталната група просечно усвоиле 7,2 поими. На четиринаесетгодишна возраст има вкупно 8 испитаници, од кои по четири ученици во контролната и експерименталната група. Од семантичката категорија хомоними на оваа возраст учениците во контролната група просечно усвоиле 23,8 поими, а учениците во експерименталната група просечно усвоиле 7,5 поими. На петнаесетгодишна возраст има вкупно 8 испитаници, од кои по четири ученици во контролната и експерименталната група. Од семантичката категорија

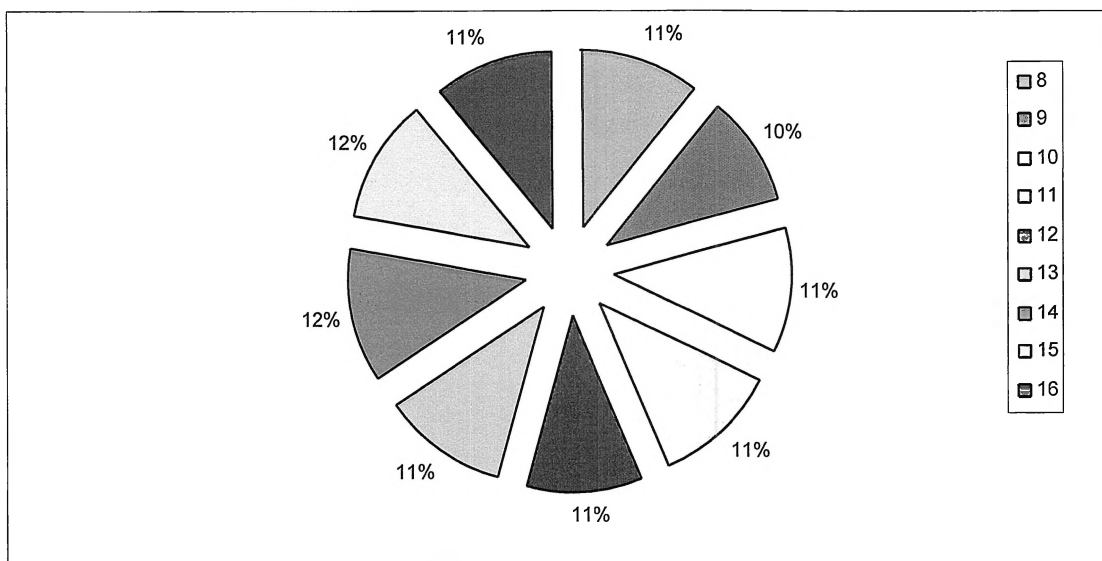
хомоними на оваа возраст учениците во контролната група просечно усвоиле 23 поими, а учениците во експерименталната група просечно усвоиле 8 поими. На шеснаесетгодишна возраст има вкупно 10 испитаници, од кои по пет ученици во контролната и експерименталната група. Од семантичката категорија хомоними на оваа возраст учениците во контролната група просечно усвоиле 21,2 поим, а учениците во експерименталната група просечно усвоиле 8,6 поими.

Во целиот примерок има вкупно 66 испитаници, еднаков број на ученици по 33 бил во контролната група и експериментална група. Резултатите за просечното усвоени хомоними според хронолошката возраст се прикажани на слика бр. 23.



Слика бр. 24. Процентуално усвоени хомоними кај учениците во контролната група според хронолошката возраст

Резултатите кај учениците во контролната група за просечната вредност при усвојување на семантичката категорија хомоними според хронолошката возраст прикажани во проценти се следниве: на осумгодишна возраст се усвоиле 11 %, на деветгодишна возраст усвоиле 10 %, на десетгодишна возраст усвоиле 11 %, на еднаесетгодишна возраст усвоиле 11 %, на дванаесетгодишна возраст усвоиле 11 %, на тринаесетгодишна возраст усвоиле 11 %, на четринаесетгодишна возраст усвоиле 12 %, на петнаесетгодишна возраст усвоиле 12 % и на шеснаесетгодишна возраст се усвоиле 11 % од семантичката категорија хомоними. Резултатите се прикажани на слика бр. 24.



Слика бр. 25. Процентуално усвоени хомоними кај учениците во експерименталната група според хронолошката возраст

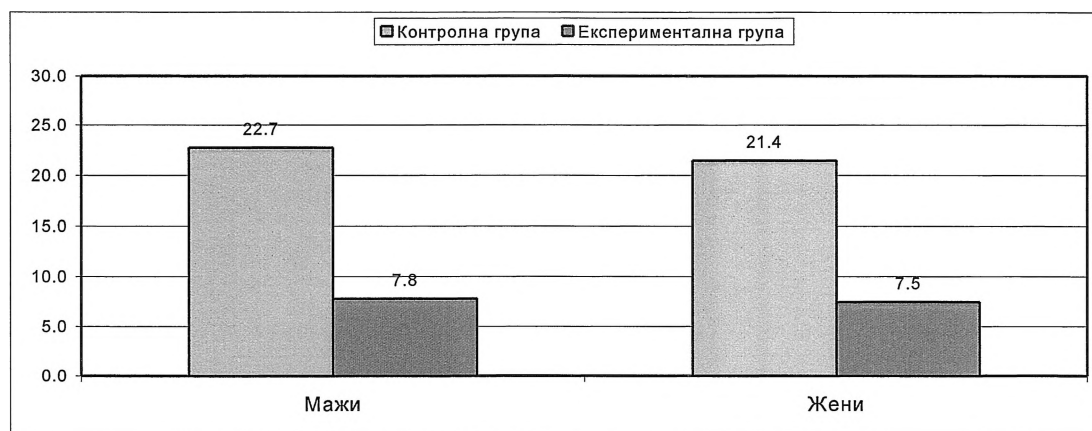
Резултатите кај учениците во експерименталната група за просечната вредност при усвојување на семантичката категорија хомоними според хронолошката возраст прикажани во проценти се следниве - на осумгодишна возраст се усвоиле 11 %, на деветгодишна возраст усвоиле 10 %, на десетгодишна возраст усвоиле 11 %, на единаесетгодишна возраст усвоиле 11 %, на дванаесетгодишна возраст усвоиле 11 %, на тринаесетгодишна возраст усвоиле 11 %, на четиринаесетгодишна возраст усвоиле 12 %, на петнаесетгодишна возраст усвоиле 12 % и на шестнаесетгодишна возраст се усвоиле 11 % од семантичката категорија хомоними. Резултатите се прикажани на слика бр. 25.

При утврдувањето на разликите во тестираното усвојување на вкупно четирите семантички категории за статистичка значајност на ниво од 0,05 за осумгодишна возраст добивме вредност на $t = 8.9$ $p = 0.013$ $df = 2$, за деветгодишна возраст добивме вредност на $t = 9.2$ $p = 0.012$ $df = 2$, за десетгодишна возраст добивме вредност на $t = 10.6$ $p < .0001$ $df = 10$, за единаесетгодишна возраст добивме вредност на $t = 9.7$ $p = 0.011$ $df = 2$, за дванаесетгодишна возраст добивме вредност на $t = 8.5$ $p = 0.001$ $df = 4$, за тринаесетгодишна возраст добивме вредност на $t = 5.1$ $p = 0.001$ $df = 4$, за четиринаесетгодишна возраст добивме вредност на $t = 11.1$ $p < .0001$ $df = 6$, за петнаесетгодишна возраст добивме вредност на $t = 9.5$ $p < .0001$ $df = 6$ и за шестнаесетгодишна возраст добивме вредност на $t = 5.1$ $p = 0.001$ $df = 8$.

Од табелата бр. 8 може да се види разликата во усвојувањето на семантичката категорија хомоними помеѓу двете групи на испитаници во контролната група и експериментална група според хронолошката возраст. Во сите случаи вредноста на t ја надминува дозволената критична вредност за соодветните ниво на степени на слобода и вредноста $p < 0,05$, така што можеме да кажеме дека разликата меѓу просечните вредности за усвојување хомоними како семантичка категорија е статистички значајна, односно постои разлика меѓу усвојувањето на хомонимите меѓу учениците во контролната група и учениците од експерименталната група според хронолошката возраст.

Табела бр. 9. Усвојување на семантичката категорија хомоними според полот меѓу контролната и експерименталната група

	Контролна група					Експериментална група					Diff (1-2)	t	p	df
	Mean1	SD 1	број на ученици	мин. зборови	макс. зборови	Mean2	SD 2	број на ученици	мин. зборови	макс. зборови				
Мажи	22.7	4.2	19	15	30	7.8	0.9	18	6	9	15.0	14.9	<.0001	35
Жени	21.4	3.2	14	14	26	7.5	1.3	15	5	10	14.0	15.5	<.0001	27



Слика бр. 26. Усвојување на семантичката категорија хомоними според полот меѓу контролната и експерименталната група

Во табелата бр. 9 се прикажани податоците од истражувањето за развојот и усвојувањето на семантичката категорија хомоними кај учениците во контролната група и учениците во експерименталната група според полот.

Од табелата може да се види дека има вкупно 37 испитаници од машки пол, од кои 19 ученици во контролната и 18 ученици во експерименталната група. Од семантичката

категорија хомоними машките учениците во контролната група просечно усвоиле 22,7 поима, а учениците во експерименталната група просечно усвоиле 7,8 поими. Од женски пол има вкупно 29 испитаници, од кои 14 ученици во контролната и 15 ученици во експерименталната група. Од семантичката категорија хомоними женските ученици во контролната група просечно усвоиле 21,4 поим, а учениците во експерименталната група просечно усвоиле 7,5 поими.

Од табелата бр. 9 се гледа разликата при усвојувањето на семантичката категорија хомоними помеѓу двете групи на испитаници во контролната група и експериментална група според полот. При утврдувањето на разликите во тестираното усвојување на вкупно четирите семантички категории за статистичка значајност за машки пол на ниво од 0,05 добивме вредност на $t = 14.9$ $p <.0001$ $df = 35$, а за женски пол на ниво од 0,05 добивме вредност на $t = 15.5$ $p <.0001$ $df = 27$. Во сите случаи вредноста на t ја надминува дозволената критична вредност за соодветните ниво на степени на слобода и вредност $p < 0,05$ така што можеме да кажеме дека разликата меѓу просечните вредности за усвојување хомоними како семантичка категорија е статистички значајна односно постои разлика меѓу усвојувањето на хомонимите меѓу учениците во контролната група и учениците од експерименталната група според полот.

Табела бр. 10. Усвојување на семантичката категорија хомоними според интелектуалните способности меѓу контролната и експерименталната група

	Контролна група					Експериментална група					Diff (1-2)	t	p	df
	Mean1	SD 1	број на ученици	мин. зборови	макс. зборови	Mean2	SD 2	број на ученици	мин. зборови	макс. зборови				
Просечни интелектуални способности	22.5	2.9	20	17	27	7.9	0.9	20	6	10	14.6	21.1	<.0001	38
Потпросечни интелектуални способности	21.8	4.9	13	14	30	7.2	1.2	13	5	9	14.5	10.3	<.0001	24



Слика бр. 27. Усвојување на семантичката категорија хомоними според интелектуалните способности меѓу контролната и експерименталната група

Во табелата бр. 10 прикажани се податоците од истражувањето за развојот и усвојувањето на семантичката категорија хомоними кај учениците во контролната група и учениците во експерименталната група според интелектуалните способности.

Од табелата може да се види дека има вкупно 40 испитаници со просечни интелектуални способности, од кои по 20 ученици во контролната и во експерименталната група. Од семантичката категорија хомоними учениците со просечни интелектуални способности во контролната група просечно усвоиле 22,5 поими, а учениците во експерименталната група просечно усвоиле 7,9 поими. Од учениците со потпросечни интелектуални способности има вкупно 26 испитаници, од кои по 13 ученици во контролната и во експерименталната група. Од семантичката категорија хомоними учениците со потпросечни интелектуални способности во контролната група просечно усвоиле 21,8 поими, а учениците во експерименталната група просечно усвоиле 7,2 поими.

Од табелата бр. 10 се гледа разликата при усвојувањето на семантичката категорија хомоними помеѓу двете групи на испитаници во контролната група и експериментална група според интелектуалните способности. При утврдувањето на разликите во тестираното усвојување на вкупно четирите семантички категории, за статистичка значајност од 0,05, за просечни интелектуални способности добивме вредност на $t = 21.1$ $p < .0001$ $df = 38$, а за потпросечни интелектуални способности на ниво од 0,05 добивме вредност на $t = 10.3$ $p < .0001$ $df = 24$. Во сите случаи вредноста на t ја надминува дозволената критична вредност за соодветните нивоа на степени на слобода и вредноста p

$< 0,05$, така што можеме да кажеме дека разликата меѓу просечните вредности за усвојување хомоними како семантичка категорија е статистички значајна односно постои разлика меѓу усвојувањето на хомонимите меѓу учениците во контролната група и учениците од експерименталната група според интелектуалните способности.

Табела бр. 11. Усвојување на семантичката категорија антоними меѓу контролната и експерименталната група

	Контролна група		Експериментална група					
	Mean 1	SD 1	Mean 2	SD 2	Diff (1-2)	t	p	df
Антоними	10.4	1.3	8.3	1.4	2.1	6.39	<.0001	64

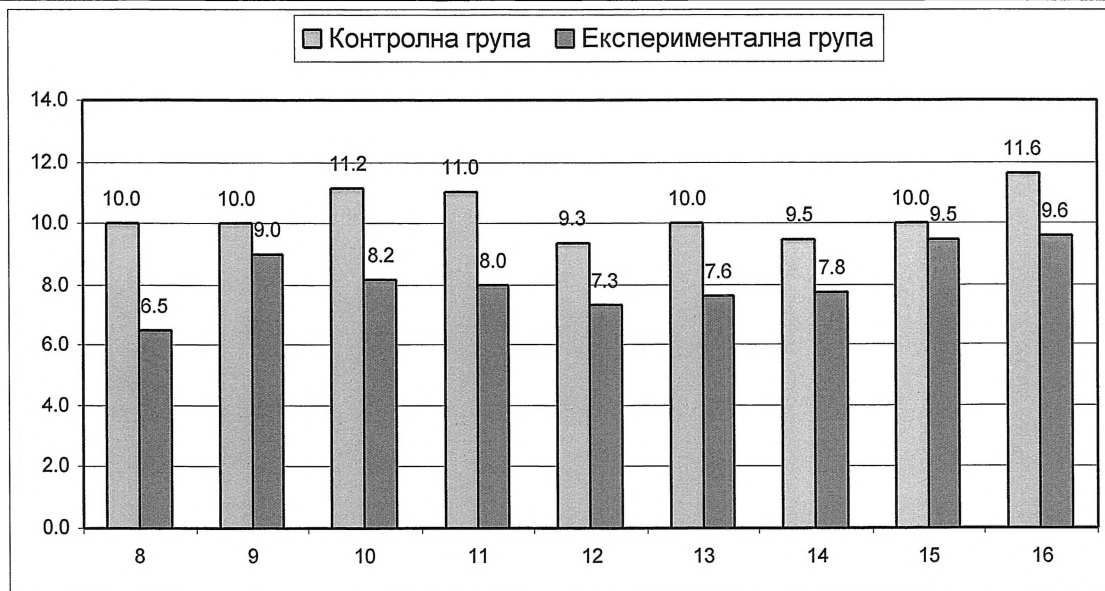
Првата група од 33 ученици во контролната група од семантичката категорија антоними усвоиле просечно 10.4 поими, а втората група од 33 ученици во експерименталната група од семантичката категорија антоними усвоиле просечно 8.3 поими.

Во табелата бр. 11 прикажани се резултатите добиени со примена на t-тестот. Тестирана е статистичката значајност на разликите на ниво од 0,05 за 64 степени на слобода при усвојувањето на семантичките категорија антоними помеѓу контролната група и експерименталната група на испитаници.

При утврдувањето на разликите во тестираното усвојување на вкупно четирите семантички категории за статистичка значајност на ниво од 0,05 за антонимите добивме вредност на t е 6.39 $p < .0001$. Вредноста на t ја надминува дозволената критична вредност за соодветното ниво од $df = 64$ степени на слобода и вредноста на $p < 0,05$, така што можеме да кажеме дека разликата меѓу просечните вредности за усвојување антоними е статистички значајна односно постои разлика меѓу усвојувањето на семантичката категорија антоними меѓу учениците во контролната група и учениците од експерименталната група.

Табела бр. 12 Усвојување на семантичката категорија антониими според хронолошката возраст меѓу контролната и експерименталната група

	Контролна група					Експериментална група					Diff (1-2)	t	p	df
	Mean1	SD 1	број на ученици	мин. изборови	макс. изборови	Mean2	SD 2	број на ученици	мин. изборови	макс. изборови				
Осумгодишна возраст	10.0	0.0	2	10	10	6.5	0.7	2	6	7	3.5	7.0	0.020	2
Деветгодишна возраст	10.0	0.0	2	10	10	9.0	1.4	2	8	10	1.0	1.0	0.423	2
Десетгодишна возраст	11.2	1.2	6	10	13	8.2	2.1	6	5	10	3.0	3.0	0.0	10
Единаесетгодишна возраст	11.0	1.4	2	10	12	8.0	1.4	2	7	9	3.0	2.1	0.168	2
Дванаесетгодишна возраст	9.3	1.2	3	8	10	7.3	0.6	3	7	8	2.0	2.7	0.055	4
Тринаесетгодишна возраст	10.0	0.0	5	10	10	7.6	0.5	5	7	8	2.4	9.8	<.0001	8
Четиринаесетгодишна возраст	9.5	1.0	4	8	10	7.8	1.0	4	7	9	1.8	2.5	0.0	6
Петнаесетгодишна возраст	10.0	0.0	4	10	10	9.5	0.6	4	9	10	0.5	1.7	0.1	6
Шестнаесетгодишна возраст	11.6	2.2	5	10	14	9.6	0.5	5	9	10	2.0	2.0	0.083	8



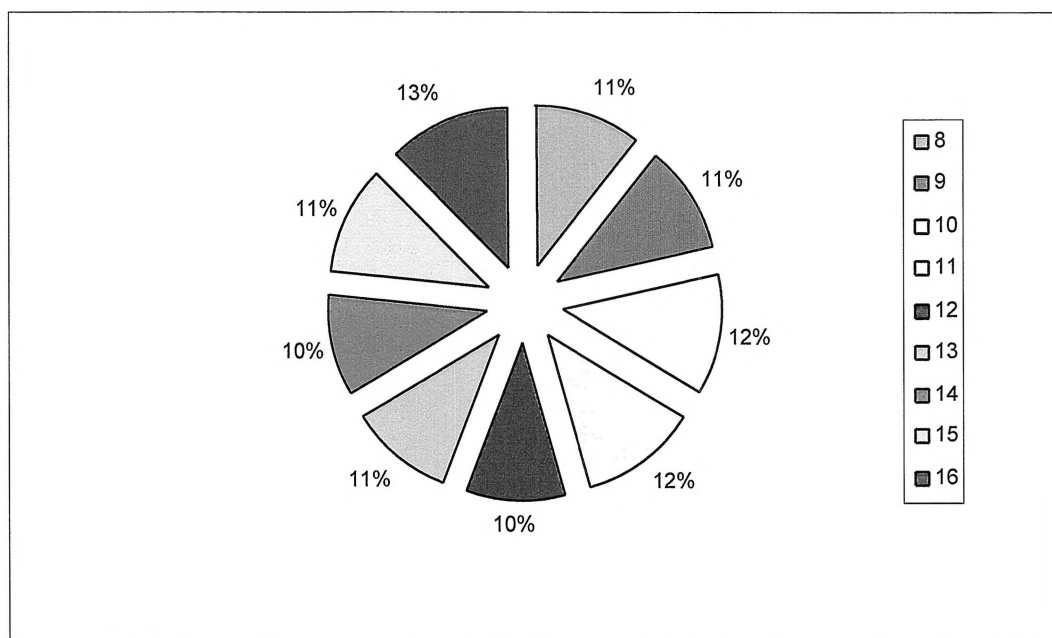
Слика бр. 28. Усвојување на семантичката категорија антониими според хронолошката возраст меѓу контролната и експерименталната група

Во табелата бр. 12 се прикажани податоците од истражувањето за развојот и усвојувањето на семантичката категорија антониими кај учениците во контролната група и учениците во експерименталната група според хронолошката возраст.

Од табелата може да се види дека на осумгодишна возраст има вкупно 4 испитаници, од кои по двајца ученици во контролната и експерименталната група. Од семантичката категорија антониими на оваа возраст учениците во контролната група просечно усвоиле 10 поими, а учениците во експерименталната група просечно усвоиле 6,5 поими. На деветгодишна возраст има вкупно 4 испитаници, од кои по двајца ученици во контролната и експерименталната група. Од семантичката категорија антониими на оваа возраст учениците во контролната група просечно усвоиле 10 поими, а учениците во експерименталната група просечно усвоиле 9 поими. На десетгодишна возраст има вкупно 12 испитаници, од кои 6 ученици биле во контролната група и 6 ученици во експерименталната група. Од семантичката категорија антониими на оваа возраст учениците во контролната група просечно усвоиле 11,2 поими, а учениците во експерименталната група просечно усвоиле 8,2 поими. На единаесетгодишна возраст има вкупно 4 испитаници, од кои по двајца ученици во контролната и експерименталната група. Од семантичката категорија антониими на оваа возраст учениците во контролната група просечно усвоиле 11 поими, а учениците во експерименталната група просечно усвоиле 8 поими. На дванаесетгодишна возраст има вкупно 6 испитаници, од кои по тројца ученици во контролната и експерименталната група. Од семантичката категорија антониими на оваа возраст учениците во контролната група просечно усвоиле 9,3 поими, а учениците во експерименталната група просечно усвоиле 7,3 поими. На тринаесетгодишна возраст има вкупно 10 испитаници, од кои по пет ученици во контролната и експерименталната група. Од семантичката категорија антониими на оваа возраст учениците во контролната група просечно усвоиле 10 поими, а учениците во експерименталната група просечно усвоиле 7,6 поими. На четиринаесетгодишна возраст има вкупно 8 испитаници, од кои по четири ученици во контролната и експерименталната група. Од семантичката категорија антониими на оваа возраст учениците во контролната група просечно усвоиле 9,5 поими, а учениците во експерименталната група просечно усвоиле 7,8 поими. На петнаесетгодишна возраст има вкупно 8 испитаници, од кои по четири ученици во контролната и експерименталната група. Од семантичката категорија

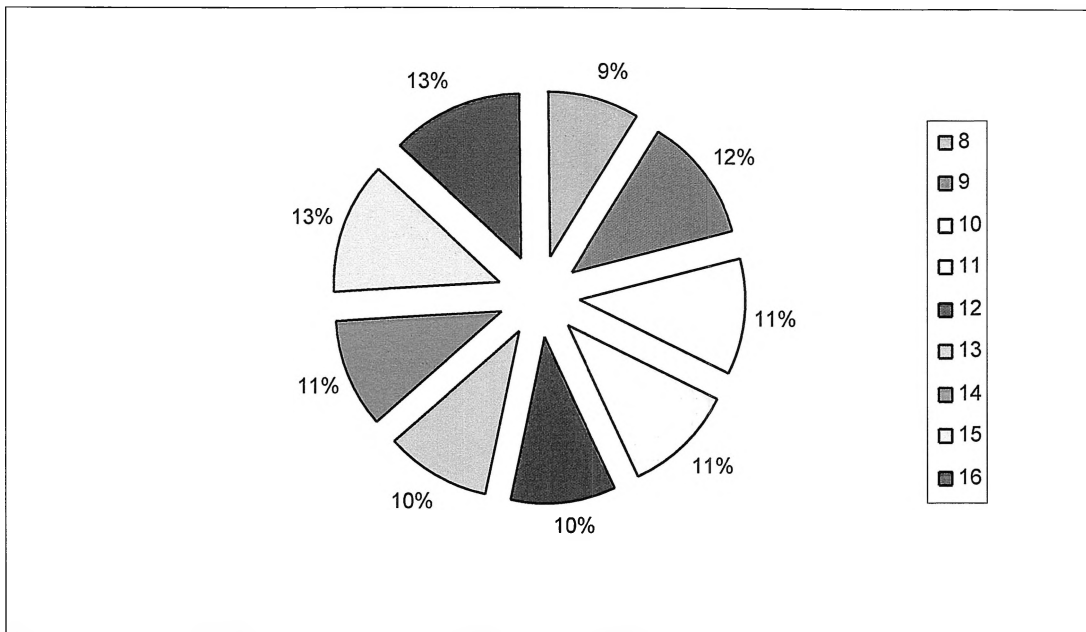
антоними на оваа возраст учениците во контролната група просечно усвоиле 10 поими, а учениците во експерименталната група просечно усвоиле 9,5 поими. На шеснаесетгодишна возраст има вкупно 10 испитаници, од кои по пет ученици во контролната и експерименталната група. Од семантичката категорија антоними на оваа возраст учениците во контролната група просечно усвоиле 11,6 поими, а учениците во експерименталната група просечно усвоиле 9,6 поими.

Во целиот примерок има вкупно 66 испитаници, еднаков број на ученици по 33 биле во контролната група и експериментална група. Резултатите за просечното усвоени антоними според хронолошката возраст се прикажани на слика бр. 28.



Слика бр. 29. Процентуално усвоени антоними кај учениците во контролната група според хронолошката возраст

Резултатите кај учениците во контролната група за просечната вредност при усвојување на семантичката категорија антоними според хронолошката возраст прикажани во проценти се следниве - на осумгодишна возраст се усвоиле 11 %, на деветгодишна возраст усвоиле 11 %, на десетгодишна возраст усвоиле 12 %, на единаесетгодишна возраст усвоиле 12 %, на дванаесетгодишна возраст усвоиле 10 %, на тринаесетгодишна возраст усвоиле 11 %, на четиринаесетгодишна возраст усвоиле 10 %, на петнаесетгодишна возраст усвоиле 11 % и на шеснаесетгодишна возраст се усвоиле 13 % од семантичката категорија антоними. Резултатите се прикажани на слика бр. 29.



Слика бр. 30. Процентуално усвоени антоними кај учениците во експерименталната група според хронолошката возраст

Резултатите кај учениците во експерименталната група за просечната вредност при усвојување на семантичката категорија антоними според хронолошката возраст прикажани во проценти се следниве - на осумгодишна возраст се усвоиле 9 %, на деветгодишна возраст усвоиле 12 %, на десетгодишна возраст усвоиле 11 %, на единаесетгодишна возраст усвоиле 11 %, на дванаесетгодишна возраст усвоиле 10 %, на тринаесетгодишна возраст усвоиле 10 %, на четринаесетгодишна возраст усвоиле 11 %, на петнаесетгодишна возраст усвоиле 13 % и на шестнаесетгодишна возраст се усвоиле 13 % од семантичката категорија антоними. Резултатите се прикажани на слика бр. 30.

При утврдувањето на разликите во тестираното усвојување на вкупно четирите семантички категории за статистичка значајност на ниво од 0,05 за осумгодишна возраст добивме вредност на $t = 7$ $p = 0.020$ $df = 2$, за деветгодишна возраст добивме вредност на $t = 1$ $p = 0.423$ $df = 2$, за десетгодишна возраст добивме вредност на $t = 3$ $p = 0.0$ $df = 10$, за единаесетгодишна возраст добивме вредност на $t = 2.1$ $p = 0.168$ $df = 2$, за дванаесетгодишна возраст добивме вредност на $t = 2.7$ $p = 0.055$ $df = 4$, за тринаесетгодишна возраст добивме вредност на $t = 9.8$ $p < .0001$ $df = 8$, за четринаесетгодишна возраст добивме вредност на $t = 2.5$ $p = 0.0$ $df = 6$, за

петнаесетгодишна возраст добивме вредност на $t = 1.7$ $p = 0.0$ $df = 6$ и за шестнаесетгодишна возраст добивме вредност на $t = 8$ $p = 0.1$ $df = 8$.

Од табелата бр. 12 може да се види разликата при усвојувањето на семантичката категорија антониими помеѓу двете групи на испитаници во контролната група и експериментална група според хронолошката возраст. Кај учениците на осумгодишна, десетгодишна, тринаесетгодишна и четринаесетгодишна возраст вредноста на t ја надминува дозволената критична вредност за соодветните ниво на степени на слобода и вредноста $< 0,05$ така што можеме да кажеме дека разликата меѓу просечните вредности за усвојување на антониими како семантичка категорија е статистички значајна, односно постои разлика меѓу усвојувањето на антониимите меѓу учениците во контролната група и учениците од експерименталната група во само во посочените возрасти.

Табела бр. 13. Усвојување на семантичката категорија антониими според полот меѓу контролната и експерименталната група

	Контролна група					Експериментална група					Diff (1-2)	t	p	df
	Mean1	SD 1	број на ученици	мин. зборови	макс. зборови	Mean2	SD 2	број на ученици	мин. зборови	макс. зборови				
Мажи	10.2	1.3	19	8	14	8.3	1.5	18	5	10	1.9	4.1	0.000	35
Жени	10.6	1.3	14	10	14	8.2	1.3	15	7	10	2.4	5.0	<.0001	27



Слика бр. 31. Усвојување на семантичката категорија антониими според полот меѓу контролната и експерименталната група

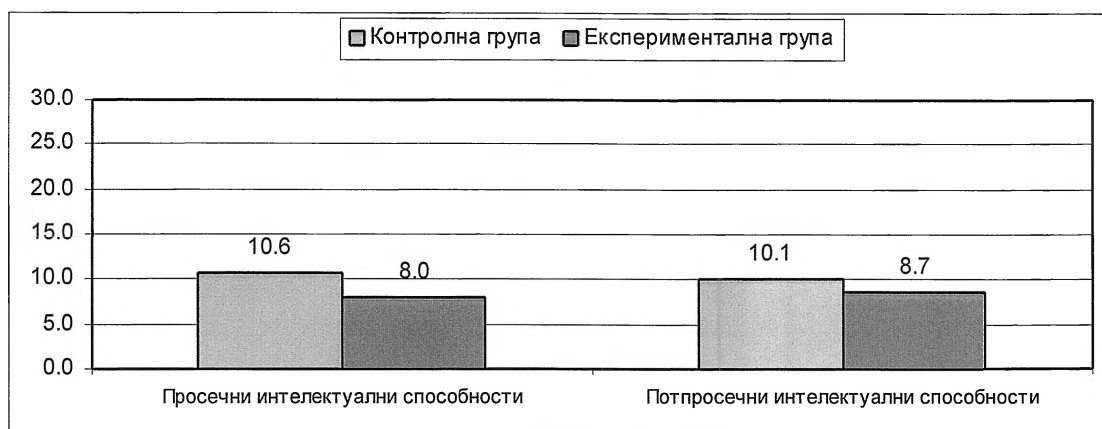
Во табелата бр. 13 се прикажани податоците од истражувањето за развојот и усвојувањето на семантичката категорија антоними кај учениците во контролната група и учениците во експерименталната група според полот.

Од табелата може да се види дека има вкупно 37 испитаници од машки пол, од кои 19 ученици во контролната и 18 ученици во експерименталната група. Од семантичката категорија антоними машките ученици во контролната група просечно усвоиле 10,2 поими, а учениците во експерименталната група просечно усвоиле 8,3 поими. Од женски пол има вкупно 29 испитаници, од кои 14 ученици во контролната и 15 ученици во експерименталната група. Од семантичката категорија антоними женските ученици во контролната група просечно усвоиле 10,6 поими, а учениците во експерименталната група просечно усвоиле 8,2 поими.

Од табелата бр. 13 се гледа разликата при усвојувањето на семантичката категорија антоними помеѓу двете групи на испитаници во контролната група и експериментална група според полот. При утврдувањето на разликите во тестираното усвојување на вкупно четирите семантички категории за статистичка значајност за машки пол на ниво од 0,05 добивме вредност на $t = 4.1$ $p = 0.000$ $df = 35$, а за женски пол на ниво од 0,05 добивме вредност на $t = 5.0$ $p < .0001$ $df = 27$. Во двата случаја вредноста на t ја надминува дозволената критична вредност за соодветните ниво на степени на слобода и вредноста $p < 0,05$, така што можеме да кажеме дека разликата меѓу просечните вредности за усвојување антоними како семантичка категорија е статистички значајна односно постои разлика меѓу усвојувањето на антонимите меѓу учениците во контролната група и учениците од експерименталната група според полот.

Табела бр. 14. Усвојување на семантичката категорија антоними според интелектуалните способности меѓу контролната и експерименталната група

	Контролна група					Експериментална група					Diff (1-2)	t	p	df
	Mean1	SD 1	број на ученици	мин. зборови	макс. зборови	Mean2	SD 2	број на ученици	мин. зборови	макс. зборови				
Просечни интелектуални способности	10.6	1.2	20	10	14	8.0	1.5	20	5	10	2.6	6.0	<.0001	38
Потпросечни интелектуални способности	10.1	1.4	13	8	14	8.7	1.1	13	7	10	1.4	2.7	0.011	24



Слика бр. 32. Усвојување на семантичката категорија антониими според интелектуалните способности меѓу контролната и експерименталната група

Во табелата бр. 14 се прикажани податоците од истражувањето за развојот и усвојувањето на семантичката категорија антониими кај учениците во контролната група и учениците во експерименталната група според интелектуалните способности.

Од табелата може да се види дека има вкупно 40 испитаници со просечни интелектуални способности, од кои по 20 ученици во контролната и во експерименталната група. Од семантичката категорија антониими учениците со просечни интелектуални способности во контролната група просечно усвоиле 10,6 поими, а учениците во експерименталната група просечно усвоиле 8 поими. Од учениците со потпросечни интелектуални способности има вкупно 26 испитаници, од кои по 13 ученици во контролната и во експерименталната група. Од семантичката категорија антониими учениците со потпросечни интелектуални способности во контролната група просечно усвоиле 10,1 поими, а учениците во експерименталната група просечно усвоиле 8,7 поими.

Од табелата бр. 14 се гледа разликата при усвојувањето на семантичката категорија антониими помеѓу двете групи на испитаници во контролната група и експериментална група според интелектуалните способности. При утврдувањето на разликите во тестираното усвојување на вкупно четирите семантички категории за статистичка значајност за просечни интелектуални способности на ниво од 0,05 добивме вредност на $t = 6.0$ $p < .0001$ $df = 38$, а за потпросечни интелектуални способности на ниво од 0,05 добивме вредност на $t = 2.7$ $p = 0,011$ $df = 24$. Во сите случаи вредноста на t ја надминува дозволената критична вредност за соодветните ниво на степени на слобода и вредноста $p < 0,05$, така што можеме да кажеме дека разликата меѓу просечните вредности за

усвојување антоними како семантичка категорија е статистички значајна односно постои разлика меѓу усвојувањето на антонимите меѓу учениците во контролната група и учениците од експерименталната група според интелектуалните способности.

Табела бр. 15. Усвојување на семантичката категорија синоними меѓу контролната и експерименталната група

	Контролна група		Експериментална група		Diff (1-2)	t	p	df
	Mean 1	SD 1	Mean 2	SD 2				
Синоними	14.7	2.6	6.2	1.4	8.5	16.56	<.0001	64

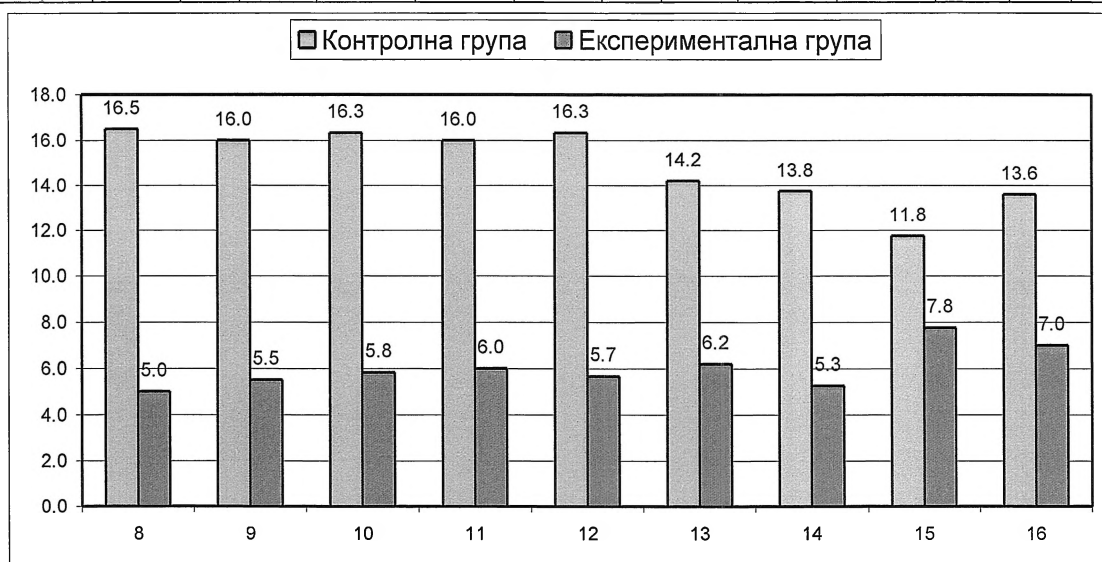
Првата група од 33 ученици во контролната група од семантичката категорија синоними усвоиле просечно 14,7 поими, а втората група од 33 ученици во експерименталната група од семантичката категорија синоними усвоиле просечно 6,2 поими.

Во табелата бр. 15 се прикажани резултатите добиени со примена на t-тестот. Тестирана е статистичката значајност на разликите на ниво од 0,05 за 64 степени на слобода при усвојувањето на семантичките категорија синоними помеѓу контролната група и експерименталната група на испитаници.

При утврдувањето на разликите во тестираното усвојување на вкупно четирите семантички категории за статистичка значајност на ниво од 0,05 за синонимите добивме вредност на $t = 16.56$ $p <.0001$. Вредноста на t ја надминува дозволената критична вредност за соодветното ниво од $df = 64$ степени на слобода и вредноста на $p < 0,05$, така што можеме да кажеме дека разликата меѓу просечните вредности за усвојување синоними е статистички значајна односно постои разлика меѓу усвојувањето на семантичката категорија синоними меѓу учениците во контролната група и учениците од експерименталната група.

Табела бр. 16. Усвојување на семантичката категорија синоними според хронолошката возраст меѓу контролната и експерименталната група

	Контролна група					Експериментална група					Diff (1-2)	t	p	df
	Mean1	SD 1	број на ученици	мин. зборови	макс. зборови	Mean2	SD 2	број на ученици	мин. зборови	макс. зборови				
Осумгодишна возраст	10.0	0.0	2	10	10	6.5	0.7	2	6	7	3.5	7.0	0.020	2
Деветгодишна возраст	10.0	0.0	2	10	10	9.0	1.4	2	8	10	1.0	1.0	0.423	2
Десетгодишна возраст	11.2	1.2	6	10	13	8.2	2.1	6	5	10	3.0	3.0	0.0	10
Единаесетгодишна возраст	11.0	1.4	2	10	12	8.0	1.4	2	7	9	3.0	2.1	0.168	2
Дванаесетгодишна возраст	9.3	1.2	3	8	10	7.3	0.6	3	7	8	2.0	2.7	0.055	4
Тринаесетгодишна возраст	10.0	0.0	5	10	10	7.6	0.5	5	7	8	2.4	9.8	<.0001	8
Четиринаесетгодишна возраст	9.5	1.0	4	8	10	7.8	1.0	4	7	9	1.8	2.5	0.0	6
Петнаесетгодишна возраст	10.0	0.0	4	10	10	9.5	0.6	4	9	10	0.5	1.7	0.1	6
Шестнаесетгодишна возраст	11.6	2.2	5	10	14	9.6	0.5	5	9	10	2.0	2.0	0.083	8

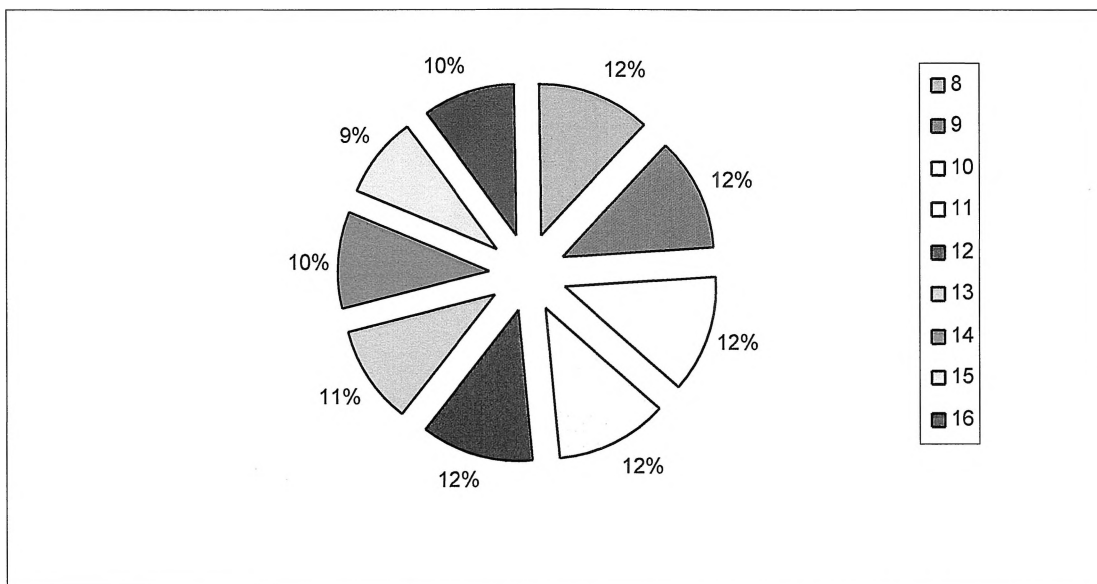


Слика бр. 33. Усвојување на семантичката категорија синоними според хронолошката возраст меѓу контролната и експерименталната група

Во табелата бр. 16 се прикажани податоците од истражувањето за развојот и усвојувањето на семантичката категорија синоними кај учениците во контролната група и учениците во експерименталната група според хронолошката возраст.

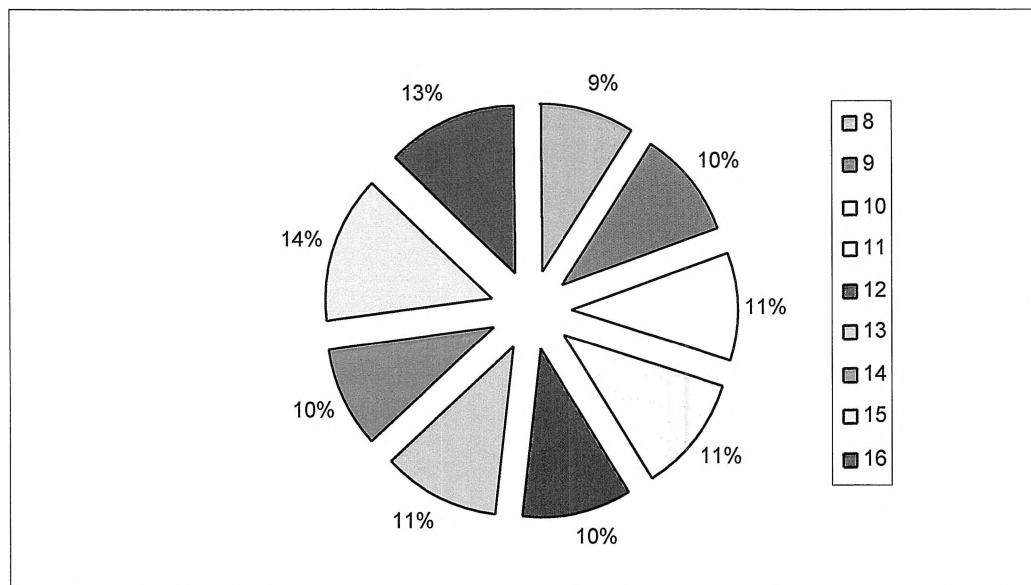
Од табелата може да се види дека на осумгодишна возраст има вкупно 4 испитаници, од кои по двајца ученици во контролната и експерименталната група. Од семантичката категорија синоними на оваа возраст учениците во контролната група просечно усвоиле 16,5 поими, а учениците во експерименталната група просечно усвоиле 5 поими. На деветгодишна возраст има вкупно 4 испитаници, од кои по двајца ученици во контролната и експерименталната група. Од семантичката категорија синоними на оваа возраст учениците во контролната група просечно усвоиле 16 поими, а учениците во експерименталната група просечно усвоиле 5,5 поими. На десетгодишна возраст има вкупно 12 испитаници, од кои 6 ученици биле во контролната група и 6 ученици во експерименталната група. Од семантичката категорија синоними на оваа возраст учениците во контролната група просечно усвоиле 16,3 поими, а учениците во експерименталната група просечно усвоиле 5,8 поими. На единаесетгодишна возраст има вкупно 4 испитаници, од кои по двајца ученици во контролната и експерименталната група. Од семантичката категорија синоними на оваа возраст учениците во контролната група просечно усвоиле 16 поими, а учениците во експерименталната група просечно усвоиле 6 поими. На дванаесетгодишна возраст има вкупно 6 испитаници, од кои по тројца ученици во контролната и експерименталната група. Од семантичката категорија синоними на оваа возраст учениците во контролната група просечно усвоиле 16,3 поими, а учениците во експерименталната група просечно усвоиле 5,7 поими. На тринаесетгодишна возраст има вкупно 10 испитаници, од кои по пет ученици во контролната и експерименталната група. Од семантичката категорија синоними на оваа возраст учениците во контролната група просечно усвоиле 14,2 поими, а учениците во експерименталната група просечно усвоиле 6,2 поими. На четиринаесетгодишна возраст има вкупно 8 испитаници, од кои по четири ученици во контролната и експерименталната група. Од семантичката категорија синоними на оваа возраст учениците во контролната група просечно усвоиле 13,8 поими, а учениците во експерименталната група просечно усвоиле 5,3 поими. На петнаесетгодишна возраст има вкупно 8 испитаници, од кои по четири ученици во контролната и експерименталната група. Од семантичката категорија синоними на оваа возраст учениците во контролната група просечно усвоиле 11,8 поими, а учениците во експерименталната група просечно усвоиле 7,8 поими. На шеснаесетгодишна возраст има вкупно 10 испитаници, од кои по пет ученици во

контролната и експерименталната група. Од семантичката категорија синоними на оваа возраст учениците во контролната група просечно усвоиле 13,6 поими, а учениците во експерименталната група просечно усвоиле 7 поими. Во целиот примерок има вкупно 66 испитаници, еднаков број на ученици по 33 биле во контролната група и експериментална група. Резултатите за просечното усвоени синоними според хронолошката возраст се прикажани на слика бр. 33.



Слика бр. 34. Процентуално усвоени синоними кај учениците во контролната група според хронолошката возраст

Резултатите кај учениците во контролната група за просечната вредност во усвојување на семантичката категорија синоними според хронолошката возраст прикажани во проценти се следниве: на осумгодишна возраст се усвоени 12 %, на деветгодишна возраст усвоиле 12 %, на десетгодишна возраст се усвоени 12 %, на единаесетгодишна возраст усвоиле 12 %, на дванаесетгодишна возраст се усвоени 12 %, на тринаесетгодишна возраст усвоиле 11 %, на четиринаесетгодишна возраст се усвоени 10 %, на петнаесетгодишна возраст се усвоени 9 % и на шестнаесетгодишна возраст се усвоени 10 % од семантичката категорија синоними. Резултатите се прикажани на слика бр. 34.



Слика бр. 35. Процентуално усвоени синоними кај учениците во експерименталната група според хронолошката возраст

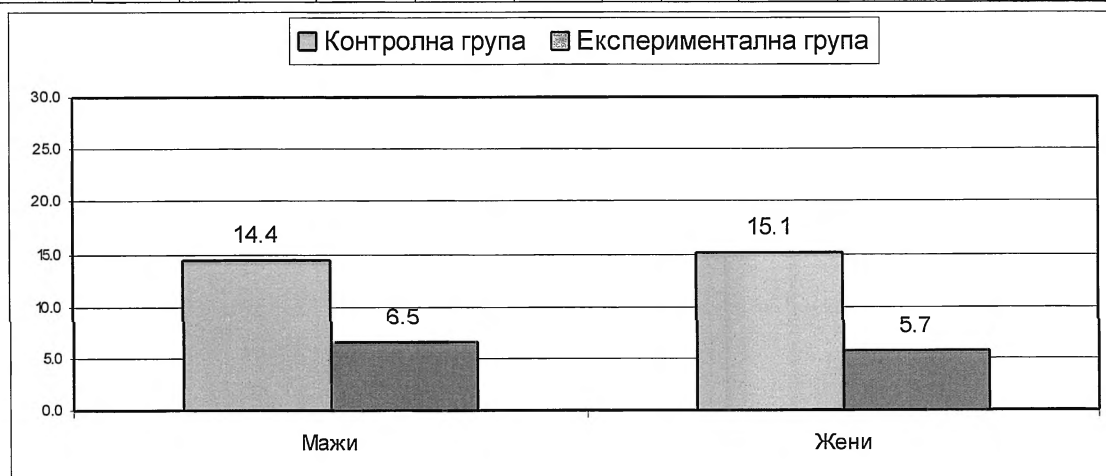
Резултатите кај учениците во експерименталната група за просечната вредност во усвојување на семантичката категорија синоними според хронолошката возраст прикажани во проценти се следниве: на осумгодишна возраст се усвоени 9%, на деветгодишна возраст усвоиле 10%, на десетгодишна возраст се усвоени 11%, на единаесетгодишна возраст усвоиле 11%, на дванаесетгодишна возраст се усвоени 10%, на тринаесетгодишна возраст усвоиле 11%, на четиринаесетгодишна возраст се усвоени 10%, на петнаесетгодишна возраст се усвоени 14% и на шестнаесетгодишна возраст се усвоени 13% од семантичката категорија синоними. Резултатите се прикажани на слика бр. 35.

При утврдувањето на разликите во тестираното усвојување на вкупно четирите семантички категории за статистичка значајност на ниво од 0,05 за осумгодишна возраст добивме вредност на $t = 7.7$ $p = 0.017$ $df = 2$, за деветгодишна возраст добивме вредност на $t = 21.0$ $p = 0.002$ $df = 2$, за десетгодишна возраст добивме вредност на $t = 8.5$ $p < .0001$ $df = 10$, за единаесетгодишна возраст добивме вредност на $t = 7.1$ $p = 0.019$ $df = 2$, за дванаесетгодишна возраст добивме вредност на $t = 5.7$ $p = 0.005$ $df = 4$, за тринаесетгодишна возраст добивме вредност на $t = 4.5$ $p = 0.002$ $df = 8$, за четиринаесетгодишна возраст добивме вредност на $t = 12.6$ $p < .0001$ $df = 6$, за петнаесетгодишна возраст добивме вредност на $t = 4.5$ $p = 0.0001$ $df = 6$ и за шестнаесетгодишна возраст добивме вредност на $t = 6.4$ $p = 0.001$ $df = 8$.

Од табелата бр. 16 може да се види разликата при усвојувањето на семантичката категорија синоними помеѓу двете групи на испитаници во контролната група и експериментална група според хронолошката возраст. Кај испитаниците на осумгодишна, десетгодишна, тринаесетгодишна и четиринаесетгодишна возраст вредноста на t ја надминува дозволената критична вредност за соодветните ниво на степени на слобода и вредноста $p < 0,05$, така што можеме да кажеме дека разликата меѓу просечните вредности за усвојување на синоними како семантичка категорија е статистички значајна односно постои разлика меѓу усвојувањето на синонимите меѓу учениците во контролната група и учениците од експерименталната група во посочените хронолошки возрасти.

Табела бр. 17. Усвојување на семантичката категорија синоними според полот меѓу контролната и експерименталната група

	Контролна група					Експериментална група					Diff (1-2)	t	p	df
	Mean1	SD 1	број на ученици	мин. изборови	макс. изборови	Mean2	SD 2	број на ученици	мин. изборови	макс. изборови				
Мажи	14.4	2.4	19	10	18	6.5	1.2	18	5	8	7.9	12.8	<.0001	35
Жени	15.1	2.9	14	10	21	5.7	1.6	15	2	8	9.3	10.7	<.0001	27



Слика бр. 36. Усвојување на семантичката категорија синоними според полот меѓу контролната и експерименталната група

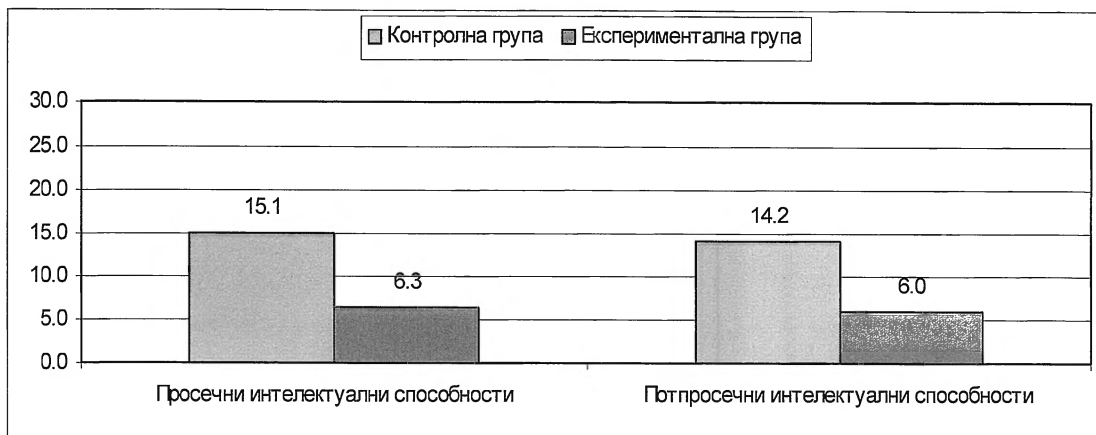
Во табелата бр. 17 се прикажани податоците од истражувањето за развојот и усвојувањето на семантичката категорија синоними кај учениците во контролната група и учениците во експерименталната група според полот.

Од табелата може да се види дека има вкупно 37 испитаници од машки пол, од кои 19 ученици во контролната и 18 ученици во експерименталната група. Од семантичката категорија синоними машките учениците во контролната група просечно усвоиле 14,4 поими, а учениците во експерименталната група просечно усвоиле 6,5 поими. Од женски пол има вкупно 29 испитаници, од кои 14 ученици во контролната и 15 ученици во експерименталната група. Од семантичката категорија синоними женските ученици во контролната група просечно усвоиле 15,1 поими, а учениците во експерименталната група просечно усвоиле 5,7 поими.

Од табелата бр. 17 се гледа разликата во усвојувањето на семантичката категорија-синоними помеѓу двете групи на испитаници во контролната група и експериментална група според полот. Разликите при усвојувањето на вкупно четирите семантички категории која е тестирана за статистичка значајност за машки пол на ниво од 0,05 добивме вредност на $t = 12.8$ $p < .0001$ $df = 35$ а за женски пол на ниво од 0,05 добивме вредност на $t = 10.7$ $p < .0001$ $df = 27$. Во двата случаја вредноста на t ја надминува дозволената критична вредност за соодветните ниво на степени на слобода и вредноста $p < 0,05$ така што можеме да кажеме дека разликата меѓу просечните вредности за усвојување синоними како семантичка категорија е статистички значајна, односно постои разлика меѓу усвојувањето на синонимите меѓу учениците во контролната група и учениците од експерименталната група според полот.

Табела бр. 18. Усвојување на семантичката категорија синоними според интелектуалните способности меѓу контролната и експерименталната група

	Контролна група					Експериментална група					Diff (1-2)	t	p	df
	Mean1	SD 1	број на ученици	мин. изборови	макс. изборови	Mean2	SD 2	број на ученици	мин. изборови	макс. изборови				
Просечни интелектуални способности	15.1	2.3	20	10	20	6.3	1.4	20	3	8	8.8	14.7	<.0001	38
Потпросечни интелектуални способности	14.2	3.0	13	10	21	6.0	1.5	13	2	8	8.2	8.7	<.0001	24



Слика бр. 37. Усвојување на семантичката категорија синоними според интелектуалните способности меѓу контролната и експерименталната група

Во табелата бр. 18 се прикажани податоците од истражувањето за развојот и усвојувањето на семантичката категорија синоними кај учениците во контролната група и учениците во експерименталната група според интелектуалните способности.

Од табелата може да се види дека има вкупно 40 испитаници со просечни интелектуални способности, од кои по 20 ученици во контролната и во експерименталната група. Од семантичката категорија синоними учениците со просечни интелектуални способности во контролната група просечно усвоиле 15,1 поими, а учениците во експерименталната група просечно усвоиле 6,3 поими. Од учениците со потпросечни интелектуални способности има вкупно 26 испитаници, од кои по 13 ученици во контролната и во експерименталната група. Од семантичката категорија синоними учениците со потпросечни интелектуални способности во контролната група просечно усвоиле 14,2 поими, а учениците во експерименталната група просечно усвоиле 6 поими.

Од табелата бр. 18 се гледа разликата при усвојувањето на семантичката категорија синоними помеѓу двете групи на испитаници во контролната група и експериментална група според интелектуалните способности. При утврдувањето на разликите во тестираното усвојување на вкупно четирите семантички категории за статистичка значајност за просечни интелектуални способности на ниво од 0,05 добивме вредност на $t = 14.7$ $p < .0001$ $df = 38$, а за потпросечни интелектуални способности на ниво од 0,05 добивме вредност на $t = 8.7$ $p < .0001$ $df = 24$. Во двата случаја вредноста на t ја надминува дозволената критична вредност за соодветните ниво на степени на слобода и вредноста $p < 0,05$, така што можеме да кажеме дека разликата меѓу просечните вредности за усвојување синоними како семантичка категорија е статистички значајна

односно постои разлика меѓу усвојувањето на синонимите меѓу учениците во контролната група и учениците од експерименталната група според интелектуалните способности.

Табела бр. 19. Усвојување на семантичката категорија метоними меѓу контролната и експерименталната група

	Контролна група		Експериментална група		Diff (1-2)	t	p	df
	Mean 1	SD 1	Mean 2	SD 2				
Метоними	16	4.7	7.4	2	8.6	9.69	<.0001	64

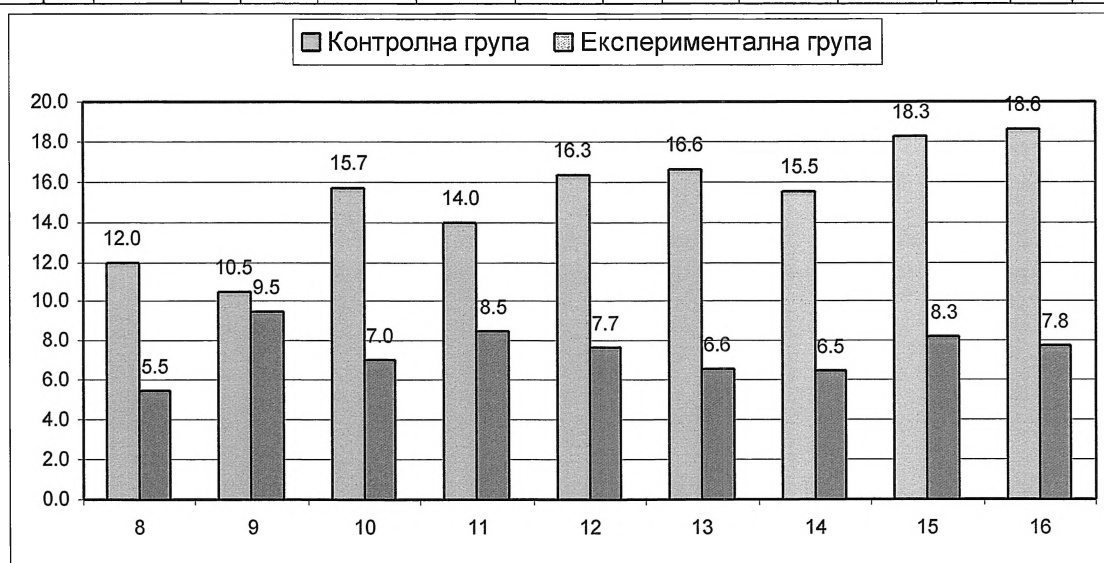
Првата група од 33 ученици во контролната група од семантичката категорија метоними усвоиле просечно 16 поими, а втората група од 33 ученици во експерименталната група од семантичката категорија метоними усвоиле просечно 7.4 поими.

Во табелата бр.19 прикажани се резултатите добиени со примена на t-тестот. Тестирана е статистичката значајност на разликите на ниво од 0,05 за 64 степени на слобода при усвојувањето на семантичките категорија метоними помеѓу контролната група и експерименталната група на испитаници.

При утврдувањето на разликите во тестираното усвојување на вкупно четирите семантички категории на ниво од 0,05 за метонимите добивме вредност на **t** е 9.69 **p** <.0001. Вредноста на **t** ја надминува дозволената критична вредност за соодветното ниво од **df** = 64 степени на слобода и вредноста на **p** < 0,05, така што можеме да кажеме дека разликата меѓу просечните вредности за усвојување метоними е статистички значајна односно постои разлика меѓу усвојувањето на семантичката категорија метоними меѓу учениците во контролната група и учениците од експерименталната група.

Табела бр. 20. Усвојување на семантичката категорија метоними според хронолошката возраст меѓу контролната и експерименталната група

	Контролна група					Експериментална група					Diff (1-2)	t	p	df
	Mean1	SD 1	број на ученици	мин. изборови	макс. изборови	Mean2	SD 2	број на ученици	мин. изборови	макс. изборови				
Осумгодишна возраст	12.0	2.8	2	10	14	5.5	0.7	2	5	6	6.5	3.2	0.088	2
Деветгодишна возраст	10.5	0.7	2	10	11	9.5	2.1	2	8	11	1.0	0.6	0.592	2
Десетгодишна возраст	15.7	4.6	6	10	22	7.0	2.2	6	4	10	8.7	4.2	0.0	10
Единаесетгодишна возраст	14.0	7.1	2	9	19	8.5	2.1	2	7	10	5.5	1.1	0.403	2
Дванаесетгодишна возраст	16.3	5.1	3	12	22	7.7	0.6	3	7	8	8.7	2.9	0.044	4
Тринаесетгодишна возраст	16.6	4.7	5	11	20	6.6	3.8	5	0	9	10.0	3.7	0.006	8
Четиринаесетгодишна возраст	15.5	4.9	4	10	22	6.5	0.6	4	6	7	9.0	3.6	0.0	6
Петнаесетгодишна возраст	18.3	3.3	4	15	22	8.3	1.0	4	7	9	10.0	5.8	0.0	6
Шестнаесетгодишна возраст	18.6	5.8	5	12	26	7.8	1.3	5	6	9	10.8	4.1	0.004	8



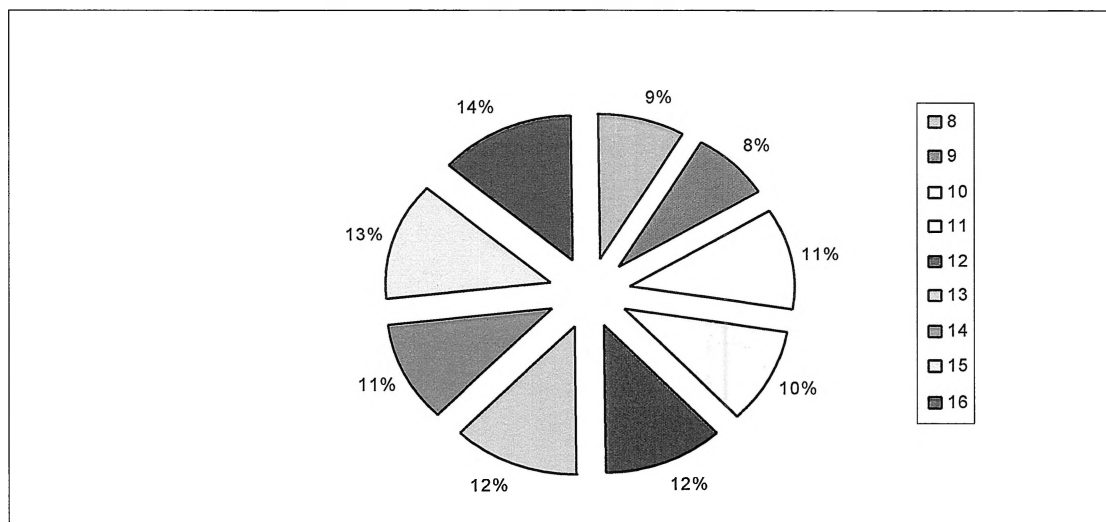
Слика бр. 38. Усвојување на семантичката категорија метоними според хронолошката возраст меѓу контролната и експерименталната група

Во табелата бр. 20 се прикажани податоците од истражувањето за развојот и усвојувањето на семантичката категорија метоними кај учениците во контролната група и учениците во експерименталната група според хронолошката возраст.

Од табелата може да се види дека на осумгодишна возраст има вкупно 4 испитаници, од кои по двајца ученици во контролната и експерименталната група. Од семантичката категорија метоними на оваа возраст учениците во контролната група просечно усвоиле 12 поими, а учениците во експерименталната група просечно усвоиле 5,5 поими. На деветгодишна возраст има вкупно 4 испитаници, од кои по двајца ученици во контролната и експерименталната група. Од семантичката категорија метоними на оваа возраст учениците во контролната група просечно усвоиле 10,5 поими, а учениците во експерименталната група просечно усвоиле 9,5 поими. На десетгодишна возраст има вкупно 12 испитаници, од кои 6 ученици биле во контролната група и 6 ученици во експерименталната група. Од семантичката категорија метоними на оваа возраст учениците во контролната група просечно усвоиле 15,7 поими, а учениците во експерименталната група просечно усвоиле 7 поими. На единаесетгодишна возраст има вкупно 4 испитаници, од кои по двајца ученици во контролната и експерименталната група. Од семантичката категорија метоними на оваа возраст учениците во контролната група просечно усвоиле 14 поими, а учениците во експерименталната група просечно усвоиле 8,5 поими. На дванаесетгодишна возраст има вкупно 6 испитаници, од кои по тројца ученици во контролната и експерименталната група. Од семантичката категорија метоними на оваа возраст учениците во контролната група просечно усвоиле 16,3 поими, а учениците во експерименталната група просечно усвоиле 7,7 поими. На тринаесетгодишна возраст има вкупно 10 испитаници, од кои по пет ученици во контролната и експерименталната група. Од семантичката категорија метоними на оваа возраст учениците во контролната група просечно усвоиле 16,6 поими, а учениците во експерименталната група просечно усвоиле 6,6 поими. На четиринаесетгодишна возраст има вкупно 8 испитаници, од кои по четири ученици во контролната и експерименталната група. Од семантичката категорија метоними на оваа возраст учениците во контролната група просечно усвоиле 15,5 поими, а учениците во експерименталната група просечно усвоиле 6,5 поими. На петнаесетгодишна возраст има вкупно 8 испитаници, од кои по четири ученици во контролната и експерименталната група. Од семантичката категорија метоними на оваа возраст учениците во контролната група просечно усвоиле 18,3 поими, а учениците во експерименталната група просечно усвоиле 8,3 поими. На шеснаесетгодишна возраст има вкупно 10 испитаници, од кои по пет ученици во

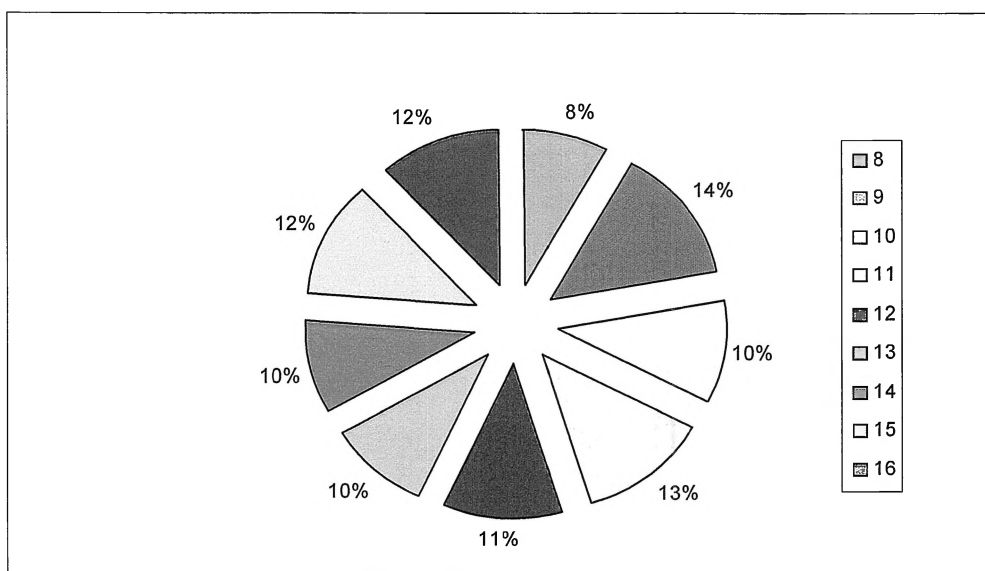
контролната и експерименталната група. Од семантичката категорија метоними на оваа возраст учениците во контролната група просечно усвоиле 18,6 поими, а учениците во експерименталната група просечно усвоиле 7,8 поими.

Во целиот примерок има вкупно 66 испитаници, еднаков број на ученици по 33 биле во контролната група и експериментална група. Резултатите за просечното усвоени метоними според хронолошката возраст се прикажани на слика бр. 39.



Слика бр. 39. Процентуално усвоени метоними кај учениците во контролната група според хронолошката возраст

Резултатите кај учениците во контролната група за просечната вредност при усвојување на семантичката категорија метоними според хронолошката возраст прикажани во проценти се следниве: на осумгодишна возраст се усвоени 9 %, на деветгодишна возраст усвоиле 8 %, на десетгодишна возраст се усвоени 11 %, на единаесетгодишна возраст усвоиле 10 %, на дванаесетгодишна возраст се усвоени 12 %, на тринаесетгодишна возраст усвоиле 12 %, на четиринаесетгодишна возраст се усвоени 11 %, на петнаесетгодишна возраст усвоиле 13 % и на шестнаесетгодишна возраст се усвоени 14 % од семантичката категорија метоними. Резултатите се прикажани на слика бр. 39.



Слика бр. 40. Процентуално усвоени метоними кај учениците во експерименталната група според хронолошката возраст

Резултатите кај учениците во експерименталната група за просечната вредност при усвојување на семантичката категорија метоними според хронолошката возраст прикажани во проценти се следниве: на осумгодишна возраст се усвоени 8 %, на деветгодишна возраст се усвоени 14 %, на десетгодишна возраст се усвоени 10 %, на единаесетгодишна возраст се усвоени 13 %, на дванаесетгодишна возраст се усвоени 11 %, на тринаесетгодишна возраст се усвоени 10 %, на четиринаесетгодишна возраст се усвоени 10 %, на петнаесетгодишна возраст се усвоени 12 % и на шестнаесетгодишна возраст се усвоени 12 % од семантичката категорија метоними. Резултатите се прикажани на слика бр. 40.

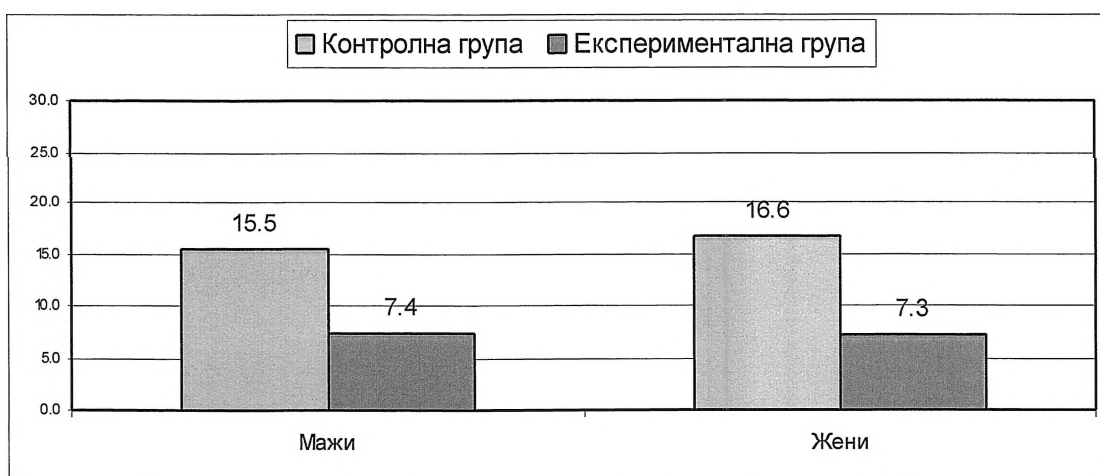
При утврдувањето на разликите во тестираното усвојување на вкупно четирите семантички категории за статистичка значајност на ниво од 0,05 за осумгодишна возраст добивме вредност на $t = 3.2$ $p = 0.088$ $df = 2$, за деветгодишна возраст добивме вредност на $t = 0.6$ $p = 0.592$ $df = 2$, за десетгодишна возраст добивме вредност на $t = 4.2$ $p = 0.0001$ $df = 10$, за единаесетгодишна возраст добивме вредност на $t = 1.1$ $p = 0.403$ $df = 2$, за дванаесетгодишна возраст добивме вредност на $t = 2.9$ $p = 0.044$ $df = 4$, за тринаесетгодишна возраст добивме вредност на $t = 3.7$ $p = 0.006$ $df = 8$, за четиринаесетгодишна возраст добивме вредност на $t = 3.6$ $p = 0.0001$ $df = 6$, за

петнаесетгодишна возраст добивме вредност на $t = 5.8$ $p = 0.000$ $df = 6$ и за шестнаесетгодишна возраст добивме вредност на $t = 4.1$ $p = 0.004$ $df = 8$.

Од табелата бр. 20 може да се види разликата во усвојувањето на семантичката категорија метоними помеѓу двете групи на испитаници во контролната група и експериментална група според хронолошката возраст. На десетгодишна, дванаесетгодишна, тринаесетгодишна, четиринаесетгодишна, петнаесетгодишна и шестнаесетгодишна возраст вредноста на t ја надминува дозволената критична вредност за соодветните ниво на степени на слобода и вредноста $p < 0,05$ така што можеме да кажеме дека разликата меѓу просечните вредности за усвојување метоними како семантичка категорија е статистички значајна односно постои разлика меѓу усвојувањето на метонимите меѓу учениците во контролната група и учениците од експерименталната група во посочените хронолошки возрасти.

Табела бр. 21. Усвојување на семантичката категорија метоними според полот меѓу контролната и експерименталната група

	Контролна група					Експериментална група					Diff (1-2)	t	p	df
	Mean1	SD 1	број на ученици	мин. изборови	макс. изборови	Mean2	SD 2	број на ученици	мин. изборови	макс. изборови				
Мажи	15.5	5.0	19	9	26	7.4	1.8	18	4	11	8.0	6.4	<.0001	35
Жени	16.6	4.3	14	11	23	7.3	2.4	15	0	10	9.4	7.4	<.0001	27



Слика бр. 41. Усвојување на семантичката категорија метоними според полот меѓу контролната и експерименталната група

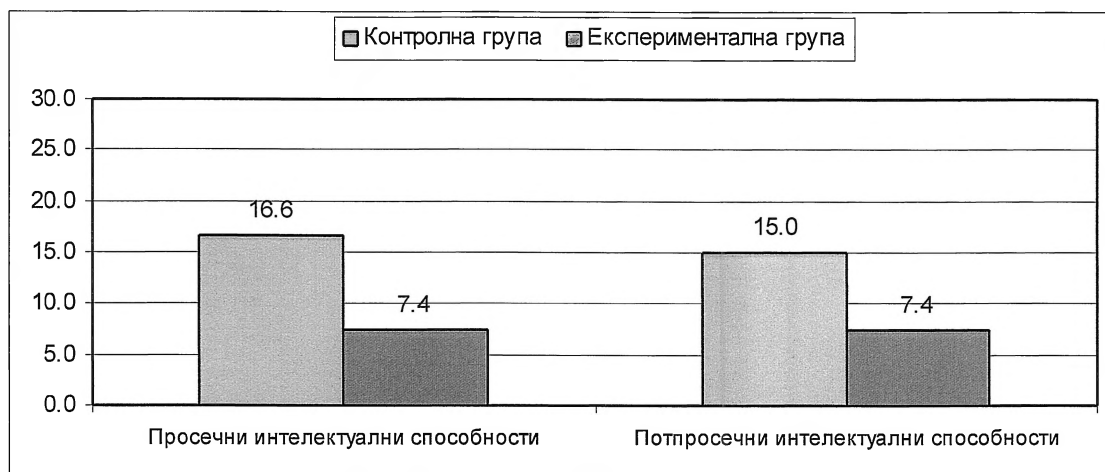
Во табелата бр. 21 се прикажани податоците од истражувањето за развојот и усвојувањето на семантичката категорија метоними кај учениците во контролната група и учениците во експерименталната група според полот.

Од табелата може да се види дека има вкупно 37 испитаници од машки пол, од кои 19 ученици во контролната и 18 ученици во експерименталната група. Од семантичката категорија метоними машките ученици во контролната група просечно усвоиле 15,5 поими, а учениците во експерименталната група просечно усвоиле 7,4 поими. Од женски пол има вкупно 29 испитаници, од кои 14 ученици во контролната и 15 ученици во експерименталната група. Од семантичката категорија метоними женските ученици во контролната група просечно усвоиле 16,6 поими, а учениците во експерименталната група просечно усвоиле 7,3 поими.

Од табелата бр. 21 се гледа разликата при усвојувањето на семантичката категорија метоними помеѓу двете групи на испитаници во контролната група и експериментална група според полот. При утврдувањето на разликите во тестираното усвојување на вкупно четирите семантички категории за статистичка значајност за машки пол на ниво од 0,05 добивме вредност на $t = 6.4$ $p <.0001$ $df = 35$, а за женски пол на ниво од 0,05 добивме вредност на $t = 7.4$ $p <.0001$ $df = 27$. Во двата случаја вредноста на t ја надминува дозволената критична вредност за соодветните ниво на степени на слобода и вредност $p < 0,05$, така што можеме да кажеме дека разликата меѓу просечните вредности за усвојување метоними како семантичка категорија е статистички значајна односно постои разлика меѓу усвојувањето на метонимите меѓу учениците во контролната група и учениците од експерименталната група според полот.

Табела бр.22 Усвојување на семантичката категорија метоними според интелектуалните способности меѓу контролната и експерименталната група

	Контролна група					Експериментална група					Diff (1-2)	t	p	df
	Mean1	SD 1	број на ученици	мин. изборови	макс. изборови	Mean2	SD 2	број на ученици	мин. изборови	макс. изборови				
Просечно интелектуални способности	16.6	4.2	20	10	23	7.4	1.6	20	4	11	9.3	9.2	<.0001	38
Потпросечно интелектуални способности	15.0	5.4	13	9	26	7.4	2.7	13	0	10	7.6	4.6	0.000	24



Слика бр. 42. Усвојување на семантичката категорија метоними според интелектуалните способности меѓу контролната и експерименталната група

Во табелата бр. 22 се прикажани податоците од истражувањето за развојот и усвојувањето на семантичката категорија метоними кај учениците во контролната група и учениците во експерименталната група според интелектуалните способности.

Од табелата може да се види дека има вкупно 40 испитаници со просечни интелектуални способности, од кои по 20 ученици во контролната и во експерименталната група. Од семантичката категорија метоними учениците со просечни интелектуални способности во контролната група просечно усвоиле 16,6 поими, а учениците во експерименталната група просечно усвоиле 7,4 поими. Од учениците со потпросечни интелектуални способности има вкупно 26 испитаници, од кои по 13 ученици во контролната и во експерименталната група. Од семантичката категорија метоними учениците со потпросечни интелектуални способности во контролната група просечно усвоиле 15 поими, а учениците во експерименталната група просечно усвоиле 7,4 поими.

Од табелата бр. 22 се гледа разликата при усвојувањето на семантичката категорија метоними помеѓу двете групи на испитаници во контролната група и експериментална група според интелектуалните способности. При утврдувањето на разликите во тестираното усвојување на вкупно четирите семантички категории за статистичка значајност за просечни интелектуални способности на ниво од 0,05 добивме вредност на $t = 9.2$ $p < .0001$ $df = 38$, а за потпросечни интелектуални способности на ниво од 0,05 добивме вредност на $t = 4.6$ $p = 0.000$ $df = 24$. Во двата случаја вредноста на t ја надминува дозволената критична вредност за соодветните ниво на степени на слобода и

вредноста $p < 0,05$, така што можеме да кажеме дека разликата меѓу просечните вредности за усвојување метоними како семантичка категорија е статистички значајна односно постои разлика меѓу усвојувањето на метоними меѓу учениците во контролната група и учениците од експерименталната група според интелектуалните способности.

12. ВЕРИФИКАЦИЈА НА ХИПОТЕЗИТЕ

Врз основа на добиените резултати во истражувањето, во согласност со поставените хипотези, можеме да го констатираме следното:

X0 Претпоставуваме дека учениците со оштетен слух имаат дефицит во однос на вкупниот фонд на зборови и неразвиен облик на јазички асоцијации. Тестирана е статистичката значајност на разликите на ниво од 0,05 за 64 степени на слобода при усвојувањето на семантичките категории (хомоними, антоними, синоними и метоними) помеѓу контролната група и експерименталната група на испитаници. Вкупно просечно од четирите семантички категории во контролната група биле усвоени 63,2 поими, а во експерименталната група од четирите семантички категории просечно биле усвоени 29,4 поими што укажува на дефицитот на вкупниот фонд на зборови неразвиен облик на јазички асоцијации кај испитаниците со оштетен слух во однос на контролната група. При утврдувањето на разликите во тестираното усвојување на вкупно четирите семантички категории за статистичка значајност на ниво од 0,05 добивме вредност на $t = 19.11$ $p < .0001$ со степен на слобода $df = 64$. Вредноста на t ја надминува дозволената критична вредност за соодветното ниво од 64 степени на слобода и вредноста на $p < 0,05$, така што можеме да кажеме дека разликата меѓу просечните вредности за усвојување на вкупно четирите семантичките категории е статистички значајна односно постои разлика меѓу усвојувањето на семантичките категории меѓу учениците во контролната група и учениците од експерименталната група. *Нултата хипотеза е потврдена.*

X1 Претпоставуваме дека вкупниот фонд на зборови кај учениците со слушно оштетување ќе зависи од степенот на слушно оштетување. Со примена на t -тест тестирана е статистичката значајност на разликите на ниво од 0,05. Разликите при усвојувањето која е тестирана за статистичка значајност на ниво од 0,05 со степен на слобода $df = 31$ за хомонимите добивме дека вредноста на $t = -0.17$ $p = 0.864$, за антонимите добивме вредност на $t = -1.56$ $p = 0.867$, за синонимите добивме вредност на $t = 0.67$ $p = 0.510$, за метонимите добивме вредност на $t = -1.30$ $p = 0.204$ и за вкупно четирите семантичките категории добивме вредност на $t = -0.92$ $p = 0.362$. За сите случаи вредноста t е под дозволената критична вредност за соодветното ниво од 31 степени на слобода и вредноста $p > 0,05$ така што можеме да кажеме дека разликата меѓу просечните вредности за

усвојување хомоними, антоними, синоними, метоними и вкупно четирите семантичките категории е статистички незначајна односно не постои разлика меѓу усвојувањето на семантичките категории меѓу учениците во експерименталната група според степенот на слушно оштетување – наглуви и глуви ученици. *Хипотеза 1 не е потврдена.*

X2 Претпоставуваме дека вкупниот фонд на зборови кај учениците со слушно оштетување ќе зависи од хронолошката возраст. Учениците на осумгодишна возраст усвоиле најмалку просечно 24,5 поими, а учениците на петнаесетгодишна возраст усвоиле најмногу просечно 33,5 поими. При утврдувањето на разликите во тестираното усвојување на вкупно четирите семантички категории за статистичка значајност на ниво од 0,05 со испитување на степенот на отстапување при степен на слобода $Df = 8$ $X^2 = 17.6853$ $p = 0.0237$ резултатите покажуваат дека вредноста на Хи квадрат (X^2) ја надминува дозволената критична вредност за соодветното ниво на степени на слобода и вредноста $p < 0,05$. Според тоа можеме да кажеме дека разликата меѓу просечните вредности за усвојување на вкупно четирите семантички категории е статистички значајна односно постои разлика меѓу усвојувањето на вкупно четирите семантички категории меѓу учениците од експерименталната група според хронолошката возраст. *Хипотеза 2 е потврдена.*

X3 Претпоставуваме дека полот ќе има влијание врз вкупниот фонд на зборови кај учениците со оштетен слух. Од вкупно четирите семантички категории машките учениците во експерименталната група просечно усвоиле 30.1 поими, а женските ученици во експерименталната група просечно усвоиле 28.7 поими. При утврдувањето на разликите во тестираното усвојување на вкупно четирите семантички категории за статистичка значајност на ниво од 0,05 со испитување на степенот на отстапување при степен на слобода $Df = 1$ $X^2 = 0.3181$ $p = 0.5727$. Резултатите покажуваат дека вредноста на Хи квадрат (X^2) е под дозволената критична вредност за соодветното ниво на степен на слобода и вредноста $p > 0,05$, така што можеме да кажеме дека разликата меѓу просечните вредности за усвојување на вкупно четирите семантички категории не е статистички значајна односно не постои разлика меѓу усвојувањето на вкупно четирите семантички категории меѓу учениците од експерименталната група според полот. *Хипотеза 3 не е потврдена.*

X4 Претпоставуваме дека успехот по македонски јазик ќе има влијание врз вкупниот фонд на зборови кај учениците со оштетен слух. Испитаниците во експерименталната група со доволен успех по македонски јазик со оценка (2) просечно усвоиле 30.8 поими, испитаниците со добар успех по македонски јазик со оценка (3) просечно усвоиле 28.1 поими, испитаниците со многу добар успех по македонски јазик со оценка (4) просечно усвоиле 28.8 поими и испитаниците со одличен успех по македонски јазик со оценка (5) просечно усвоиле 31.1 поими. Од резултатите можеме да заклучиме дека учениците со одличен успех по македонски јазик со оценка (5) во експерименталната група постигнале најдобри резултати. При утврдувањето на разликите во тестираното усвојување на вкупно четирите семантички категории за статистичка значајност на ниво од 0,05 со испитување на степенот на отстапување при степен на слобода $Df = 3$ $X^2 = 3.253$ $p = 0.3542$. Резултатите покажуваат дека вредноста на Хи квадрат (X^2) е под дозволената критична вредност за соодветното ниво на степен на слобода и вредноста $p > 0,05$ така што можеме да кажеме дека разликата меѓу просечните вредности за усвојување на вкупно четирите семантички категории не е статистички значајна, односно не постои разлика меѓу усвојувањето на вкупно четирите семантички категории меѓу учениците од експерименталната група според успехот по македонски јазик. *Хипотеза 4 не е потврдена.*

X5 Претпоставуваме дека испитаниците со оштетен слух постигнуваат послаби резултати во усвојувањето на хомонимите во однос на учениците кои немаат слушно оштетување. При утврдувањето на разликите во тестираното усвојување на вкупно четирите семантички категории за статистичка значајност на ниво од 0,05 можат да се видат во табелата бр. 7. Ученици во контролната група од семантичката категорија хомоними усвоиле просечно 22,2 поими, а учениците во експерименталната група од семантичката категорија хомоними усвоиле просечно 7,6 поими.

Со примена на **t**-тест тестирана е статистичката значајност на разликите на ниво од 0,05 и ги добивме следните резултати $t = 21.17$ $p < .0001$ $df = 64$, вредноста на **t** ја надминува дозволената критична вредност за соодветното ниво на степени на слобода и вредноста $p < 0,05$ така што можеме да кажеме дека разликата меѓу просечните вредности за усвојување хомоними како семантичка категорија е статистички значајна

односно постои разлика меѓу усвојувањето на хомонимите меѓу учениците во контролната група и учениците од експерименталната група. *Хипотеза 5 е потврдена.*

X6 Претпоставуваме дека испитаниците со оштетен слух постигнуваат послаби резултати во усвојувањето на антонимите во однос на учениците кои немаат слушно оштетување. При утврдувањето на разликите во тестираното усвојување на вкупно четирите семантички категории за статистичка значајност на ниво од 0,05 можат да се видат во табелата бр. 11. Учениците во контролната група од семантичката категорија антоними усвоиле просечно 10,4 поими, а учениците во експерименталната група од семантичката категорија антоними усвоиле просечно 8,3 поими.

Со примена на **t**-тест тестирана е статистичката значајност на разликите на ниво од 0,05 и ги добивме следните резултати $t = 6.39$ $p < .0001$ $df = 64$, вредноста на **t** ја надминува дозволената критична вредност за соодветното ниво на степени на слобода и вредноста $p < 0,05$ така што можеме да кажеме дека разликата меѓу просечните вредности за усвојување на антонимите како семантичка категорија е статистички значајна, односно постои разлика меѓу усвојувањето на антонимите меѓу учениците во контролната група и учениците од експерименталната група. *Хипотеза 6 е потврдена.*

X7 Претпоставуваме дека испитаниците со оштетен слух постигнуваат послаби резултати во усвојувањето на синонимите во однос на учениците кои немаат слушно оштетување. При утврдувањето на разликите во тестираното усвојување на вкупно четирите семантички категории за статистичка значајност на ниво од 0,05 можат да се видат во табелата бр. 15. Учениците во контролната група од семантичката категорија синоними усвоиле просечно 14,7 поими, а учениците во експерименталната група од семантичката категорија синоними усвоиле просечно 6,2 поими.

Со примена на **t**-тест тестирана е статистичката значајност на разликите на ниво од 0,05 и ги добивме следните резултати $t = 16.56$ $p < .0001$ $df = 64$, вредноста на **t** ја надминува дозволената критична вредност за соодветното ниво на степени на слобода и вредноста $p < 0,05$ така што можеме да кажеме дека разликата меѓу просечните вредности за усвојување на синонимите како семантичка категорија е статистички значајна, односно постои разлика меѓу усвојувањето на синонимите меѓу учениците во контролната група и учениците од експерименталната група. *Хипотеза 7 е потврдена.*

X8 Претпоставуваме дека испитаниците со оштетен слух постигнуваат послаби резултати во усвојувањето на метонимите во однос на учениците кои немаат оштетување на слухот. Разликите во усвојувањето на метонимите како семантичка категорија која е тестирана за статистичка значајност на ниво од 0,05 можат да се видат во табелата бр. 19. Учениците во контролната група од семантичката категорија метоними усвоиле просечно 16 поими, а учениците во експерименталната група од семантичката категорија метоними усвоиле просечно 7,4 поими.

Со примена на **t**-тест тестирана е статистичката значајност на разликите на ниво од 0,05 и ги добивме следните резултати $t = 9.69$ $p < .0001$ $df = 64$, вредноста на **t** ја надминува дозволената критична вредност за соодветното ниво на степени на слобода и вредноста $p < 0,05$ така што можеме да кажеме дека разликата меѓу просечните вредности за усвојување на метонимите како семантичка категорија е статистички значајна, односно постои разлика меѓу усвојувањето на метонимите меѓу учениците во контролната група и учениците од експерименталната група. *Хипотеза 8 е потврдена.*

14. ЗАКЛУЧОЦИ

Со обработката на податоците добиени од истражувањето може да се заклучи дека поради дефицитот во слушањето, глумите и наглумите ученици покажуваат забавен развој на вештините за стекнување на вокабуларните знаења, квантитативно намалување на лексиконот, бавна прогресија во стекнувањето на нови зборови, имаат тесен спектар на контексти што се рефлектира врз учењето на зборовите. Голем број на прелингвално глуви деца учат голем број на зборови кои можат да ги употребуваат за означување објекти и дадени ситуации во секојдневниот живот, но не можат да ги сублимираат нив во реченичен склоп, поради дефицитот на виталниот елемент синтакса. Дефицит се јавува и при идентификацијата на зборови со повеќе значења, односно децата со слушно оштетување го препознаваат само основното значење на зборот, а во некои случаи недостасува и основното значење на зборот што се рефлектира врз процесот на читање и неможност за разбирање на прочитаното. Психолингвистите потенцираат дека детето без слушно оштетување до шестата година од животот слушаат 5 - 6 илјади различни зборови, од тој огромен фонд на зборови децата совладуваат околу 1.000 - 1.500 зборови кои ги користат како активен речник. Наспроти тоа кај децата со слушно оштетување тој јазичен депозит е мал, често неправилен, неточен со мал број на фреквентни значења. Кај глумите деца *хомонимите* се најдобро развиена категорија на зборови. Поради двојното значење на зборовите, конкретно и апстрактно глумите ученици го даваат само конкретното значење на зборот а на апстрактното значење не можат да се сетат. Во однос на антонимите глумите деца покажуваат подобри одговори за конкретните поими: утрото е спротивно на вечер, влезот е спротивен на излез. За зборот „љубов“ спротивен збор е „развод“, а не „омраза“, за зборот „среќа“ глумите деца одговараат со „среќен пат“, а за зборот ден одговараат со „добар ден“. Синоними се различни зборови со кои се изразува исто значење (градина-бавча). Глумите деца за збор „дом“ даваат одговор дом за глумоними но не и „куќа“, за зборот пат даваат одговор поврзан со функција „возење автомобил“, „возење велосипед“, но не и патека, улица, премин. Зборовите со метонимско значење за глумите деца имаат визуелна карактеристика и никако не можат своето сознание да го издигнат на ниво на преносно значење или каузалитет.

15. ПРЕДЛОЗИ И ПРЕПОРАКИ ЗА РАНА ХАБИЛИТАЦИЈА

Врз хабилитацискиот процес големо влијание имаат следните фактори: возраста кога се јавило оштетување (доколку оштетувањето на слухот настанало во подоцнежниот период хабилитацијата ќе резултира со подобри резултати, за разлика од оние кај кои оштетувањето на слухот е во раниот период од раѓањето). Возраста на откривањето на оштетувањето и започнувањето на третманот се значајни фактори во хабилитацискиот процес. Детето со слушно оштетување се развива во просторот во кој недостасуваат два значајни елементи: звук и глас. Секој звук и шум има своја волуминозност. Односот помеѓу предметите, луѓето, деловите и целината во реалноста во која се развива личноста со оштетен слух е пропратен со звучни елементи. Апосолутната и делемична тишина кај личноста со оштетен слух допринесува сензомоторните податоци кои се сумираат во практогностичките предели на мозочната кора и остваруваат целина од искуствата кои создаваат подлога на поимите и поимовниот систем се трансформираат во еден недограден систем кај личноста со оштетен слух. На тој начин искуствената подлога за многу поими кои ги означуваме со зборови или движења, кај лицата со оштетен слух не се доволно јасни, меѓусебно поврзани, доволно сфатени во динамичките односи кои се својствени за самите поими. Предлагаме градењето на речникот кај личноста со оштетен слух да се одвива според следниот концепт:

- Формирањето на поимите да се спроведува низ игра;
- Иницијално да се започне со формирање конкретни поими што означуваат предмети, работа или карактеристики на предметите;
- По обработените конкретни поими се преминува на градење на општите, апстрактните поими со што на слушно оштетеното дете е потребно да му се дадат голем број на претстави за тоа што значи одреден збор;
- Да се искористат артикулациските можности на детето;
- Начинот на формирање на поимите е потребно да се базира на принципот на очигледност;
- Неопходно е ангажирање на сите сетила при формирањето на поимите и давање само на главните карактеристики кои го одредуваат дадениот поим;
- Паралелно со формирањето на поимите се работи и на формирање на речениците;

- Граматичката категорија која се јавува потребно е да се обработи граматички правилно;
- Постепено и систематично да се зголемува лексичкиот фонд на учениците;

Сите овие препораки да се спроведуваат врз основа на следните принципи:

- Првиот принцип е слушната перцепција на зборот да биде примарна, визуелната секундарна, а нив меѓусебно да ги поврзува говорната кинестезија;
- Вториот принцип е усвојување на зборот како глобална целина, а подоцна негова аналитичка анализа;
- Третиот принцип е усвојување на акустичната контура на зборот со својата супрасегментна структура, а потоа на секој глас посебно;
- Четвртиот принцип е почитување на процесот на зреењето на усвоените зборови, кој има пет етапи: детекција, дискриминација, идентификација, меморија и функционална примена;
- Петиот принцип е аудитивниот тренинг да се приспособи на психо-физиолошките можности на личноста со оштетен слух;
- Шестиот принцип е преминување од бисензорна кон моносензорна перцепција на зборот;
- Седмиот принцип е користење на оние гласови што одговараат на слушните способности;
- Осмиот принцип е постоење тесна поврзаност помеѓу слушната перцепција и нивото на развојот на говорот.

ЛИТЕРАТУРА :

1. Anderson, D. Reilly, J., (2002). The MacArthur Communicative Development Inventory: Normative Data for American Sign Language. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7, (2), 83-106 [online] Available at: <http://jdsde.oxfordjournals.org/content/7/2/83.full.pdf+html> [accessed on 19.05. 2013]
2. Ангелоска-Галевска, Н., 2010. *Планирање на научно истражување*. Скопје: Филозофски факултет.
3. Antia, S. Jones, P. Reed, S. & Kreimeyer, K., 2009. Academic status and progress of deaf and hard-of-hearing students in general education classrooms, *Journal of deaf studies and deaf education*. 14 (3), pp.293-311. [online] Available at: <http://jdsde.oxfordjournals.org/content/early/2009/06/06/deafed.enp009.full.pdf+html> [Accessed 16 October 2012].
4. Aparicio, M. et al., 2012. Early experience of Cued Speech enhances speech reading performance in deaf. *Journal of Psychology*, 53, (1), pp.41-46 [online] Available at: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-9450.2011.00919.x/pdf> [accessed on 07 November 2012]
5. Bedore, L. Leonard, L., (2001). Grammatical morphology deficits in Spanish-speaking children with specific language impairment. *Journal of Speech and Hearing Research*, 44, 904-924.
6. Bishop, D. Mogford, K., (1993). *Language development in exceptional circumstances*. Hove: Psychology Press.
7. Bishop, D. North, T. Donlan, C., (1996). Nonword repetition as a behavioural marker for inherited language impairment: Evidence from a twin study. *Journal of Child and Psychiatry*, 37, 391-403.
8. Bishop, D., (1994). Grammatical errors in specific language impairment: Competence or performance limitations?. *Applied Psycholinguistics*, 15, 507-550.
9. Bishop, D., (2006). What Causes Specific Language Impairment in Children?. *Current Directions in Psychological Science*, 15, (5), 217-221.
10. Bishop, D. Adams, C. (1990). A prospective study of the relationship between specific language impairment, phonological disorders and reading retardation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 31, 1027-1050.
11. Bishop, D. et al., (1999). Different origin of auditory and phonological processing problems in children with language impairment: Evidence from a twin study. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 42, 155-168.
12. Bloom, L. Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders*. New York: John Wiley.
13. Bowen, C., (1998). *Developmental phonological disorders. A practical guide for families and teachers*. Melbourne: ACER Press
14. Бојковска, С. Минова-Ѓуркова, Љ. Пандев, Д. Цветковски, Ж., 2008. *Општа граматика на македонскиот јазик*. Скопје: АД Просветно дело.
15. Brinton, B. Fujiki, M. McKee, L. (1998). Negotiation skills of children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 41, 927-940.

16. Campbell, R. MacSweeney, M. Waters, D., 2008. Sign Language and the Brain: A Review. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 13, (1), pp.4-20, [online] Available at: <http://jdsde.oxfordjournals.org/content/13/1/3.full.pdf+html> [accessed on 11 November 2012]
17. Catts, H., (1993). The relationship between speech-language impairments and reading disabilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 36, 948-958.
18. Catts, H., (1993). The relationship between speechlanguage impairments and reading disabilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 36, 948-958.
19. Chambers, J., (1992). Dialect acquisition. *Language*, 68, 673-705.
20. Chomsky, N., (1965). *Aspects of Theory of Syntax*. New York: MIT Press.
21. Colin, R. et al., 2006. Language Ability after Early Detection of Permanent Childhood Hearing. *The New England Journal of Medicine*, 354, (20), pp. 2131-2141 [online] Available at: <http://eprints.ucl.ac.uk/7666/1/7666.pdf> [accessed on 12 November 2012]
22. Connor, C. et al., 2000. Speech, vocabulary, and the education of children using cochlear implants: oral or total communication?. *Journal of Speech, Language, and Hearing*, 43, pp.1185-1204 [online] Available at: <http://jslhr.asha.org/cgi/content/abstract/43/5/1185?ck=nck> [accessed on 07 January 2013]
23. Denham, K. Lobek, A., 2012. *Linguistics for Everyone*. Canada: Nelson Education.
24. Dimic, N., 2003. *Govorno-jezicki defeciti kod gluve i nagluve*. Beograd: Defektoloski fakultet.
25. Dimic, N., 2004. *Problemi u jezickom izrazu kod gluve I nagluve dece*. Beograd: Drustvo defektologa Srbije I Crne Gore.
26. Dimic, N., 2002. *Klase reci I leksicki deficit kod gluve I nagluve dece*. Vo: *Istrazivanja u defektologiji*, Beograd: Defektoloski fakultet Univerzitet u Beogradu.
27. Dimic, N., 2002. *Metodika artikulacije*. Beograd: Defektoloski fakultet.
28. Dyer, A. et al., (2003). Predictors of reading delay in deaf adolescents: The relative contributions of rapid automatized naming speed and phonological awareness and decoding. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 8, 220-231.
29. Dzokovic, S., 2000. *Individualni tretman kod dece ostecenog sluha*. Beograd: Univerzitet u Beogradu defektoloski fakultet.
30. Ellis, W. Evans, J. Hesketh, L., (1999). An examination of verbal working memory capacity with specific language impairment. . *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 42, 1249-1260.
31. Enberby, P. Pickstone, C., (2005). How many people have communication disorders and why does it matter?. *Advances of Speech Language Pathology*, 7, (1), 8-13.
32. Fagon, K. M. Pisoni, D.B., 2010. Hearing Experience and Receptive Vocabulary Development in Deaf Children With Cochlear Implants. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 15, (2), pp. 150-161 [online] Available at: <http://jdsde.oxfordjournals.org/content/15/2/149.full.pdf+html> [accessed on 12 November 2012]
33. Fenson, L. et al., 1994. Variability in early communicative development. *Society for Research in child Development*, 59, 1-89
34. Fromkin, V. Rodman, R. Hyams, N., 2011. *An Introduction to Language*. New York: Calder Foundation.
35. Gale, E., 2010. Exploring Perspectives on Cochlear Implants and Language Acquisition Within the Deaf Community. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 16, (1) , pp. 122-139 [online] Available at:

- <http://jdsde.oxfordjournals.org/content/early/2010/09/29/deafed.enq044.full.pdf+html>
[accessed on 29 october 2012]
36. Geers, E. A. et al., 2009. Spoken Language Scores of Children Using Cochlear Implants Compared to Hearing Age-Mates at School Entry. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 14, (3), pp.372-385 [online] Available at:
<http://jdsde.oxfordjournals.org/content/14/3/371.full.pdf+html> [accessed on 9 November 2012]
37. Георгиев, Б., (2006). Езикът като знакова система. София: НБУ
38. Георгиева, А., (1994). Преработка на лингвистичната информация при разбиране на изречения от деца със специфично езиково нарушение. Годишник на СУ, ФНПП, 87, 177-196
39. Георгиева, А., (2004). Изследване на артикулацията и на фонологията в детска възраст. София: НБУ
40. Гугалова, И., (2003). Дискурсят-нови лингвистични и нелингвистични аспекти. София: университетска библиотека „Четиво”.
41. Hansson, K. et al., 2004. Working memory and novel-word learning in children with hearing impairment and children with specific language impairment. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 39, (3), pp. 401-422 [online] Available at:
<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/15204448?dopt=Abstract&report=abstract> [accessed on 08 January]
42. Haesler, S., (2007). Programming for Speech. *Scientific American MIND*, 18, 3, 66-71.
43. Houston, D. et al., 2012. The Ear is Connected to the Brain: Some New Directions in the Study of Children with Cochlear implants at Indiana University. *NIH-PA Author Manuscript*, 23, (6), pp. 446-463 [online] Available at:
<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3468895/> [accessed on 27 october 2012]
44. Houston, Dm. et al., 2005. Word learning in children following cochlear implantation, *Volta Rev*, 105, 41-72
45. Houston, D. M. Miyamoto, R. T., 2010. Effects of early auditory experience on word learning and speech perception in deaf children with cochlear implants: Implications for sensitive periods of language development. *NIH Public Access*, 31, (8), PP. 1248-1253 [online] Available at:
<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2996231/pdf/nihms237182.pdf> [accessed on 29 october 2012]
46. Howell, P. Davis, S. Williams, R., (2008). Late childhood stuttering. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 51, (3), 669-687.
47. Humphries, T. et al., 2012. Reducing acquisition for deaf children: Reducing the harms of zero tolerance to the use of alternative approaches. *Harm Reduction Journal*, 16, (1), pp. 1-9 [online] Available at: <http://www.harmreductionjournal.com/content/pdf/1477-7517-9-16.pdf> [accessed on 15 october 2012]
48. Huttunen, K. V'limaa., 2010. Parents' Views on Changes in Their Child's Communication and Linguistic and Socioemotional Development After Cochlear Implantation. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 15, (4), pp. 383-404 [online] Available at:
<http://jdsde.oxfordjournals.org/content/15/4/383.full.pdf+html> [accessed on 27 october 2012]
49. International Classification of Functioning, Disability and Health (2002, ICF). World Health Organization, Geneva, <http://www.who.int/classifications/icf/en/>.

50. Ѓуркова-Минова, Л., 2000. *Синтакса на македонскиот стандарден јазик*. Скопје: Магор.
51. Јачова, З., 2006. *Визуелната перцепција на говорот кај лицата со оштетен слух*. Скопје: Филозофски факултет.
52. Jacova, Z. Karovska, A., 2009. Specifics in the vocabulary of the students with hearing impairments. *Edukacisko-rehabilitaciski facultet Tuzla*, 15, (2), pp.78-197
53. Јачова, З. Каровска, А., 2009. *Дете со кохлеарен имплант во рамките на инклузивната училишница*. Скопје: Студио Круг.
54. Јачова, З. Димитрова-Радојичиќ, Д. Чичевска-Јованова, Н., 2004. Раната интервенција на децата со пречки во развојот. *Дефектолошка теорија и практика*, 5 (1-2), 47-59
55. Jovanova-Simic, N. Slavnic, S., 2009. *Atipican jezicki razvoj*. Beograd: Društvo defektologa Srbije.
56. Йосифова, Р., (2008). *Мялчанието*. Софија: Ромел.
57. Karbasi, S. Fallah, R. Golestan, M., (2011). The Prevalence of Speech Disorders in Primary School Students in Yard-Iran. *Acta Medica Iranica*, 49, (1), 33-37.
58. Касабов, И., (2006). *Грамматика на семантиката*. Софија: Универзитетско издание „Св. Климент Охридски“.
59. Kaufman Children’s Center For Speech, Language, Sensory-Motor, and Social Connections., (2004). *Articulation Disorders*, www.kidspeech.com
60. Keating, D. Turrell, G. Ozanne, A., (2001). Childhood speech disorders: reported prevalence, comorbidity and socioeconomic profile. *J Paediatr Child Health*, 37, (5), 431-436.
61. Kent, R., (2004). *The MIT Encyclopedia of communication Disorders*. England: MIT Press.
62. Kostic, G. Vladislavjevic, S. Popovic, M., 1983. *Testovi za ispitivanje govora I jezika*. Beograd: Zavod za udzbenike I nastavna sredstva.
63. Куцаров, И., (1997). *Лекции по Българската морфология*. Пловдив: Пловдивско университетско издателство.
64. Labov, W., (1994). *Principles of linguistic change*. Cambridge, MA: Blackwell.
65. Лалаева, Р. Серебрякова, Н., (2001). *Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи*. Софија: СОЮЗ
66. Le Maner- Idrissi et al., 2009. Cochlear implant and lexical diversity development in deaf children: intra-and interindividual differences. *Current Psychology Letters*, 25, (2), pp.1-29 [online] Available at: <http://cpl.revues.org/index4910.html> [accessed on 28 October 2012]
67. Leonard, L., (2000). *Children with Specific Language Impairment*. Cambridge: MIT Press.
68. Leybaert, J. et al., 2010. *The role of Cued Speech in language development of deaf children*. Oxford: Oxford University Press.
69. Luckner, J.L. Cooke, C., 2010. Summary of the Vocabulary Research Students Who Are Deaf or Hard of Hearing. *American Annals of the Deaf*, 155, (1), pp. 38-67 [online] Available at: <http://www.cats.gatech.edu/cats/articles/luckner%20cooke%202010%20vocab%20research%20and%20deaf.pdf> [accessed on 12 November]
71. Мавлов, Л., (1997). Процесът на вербална комуникация-един йерархичен модел. *Специална педагогика*, 3, 28-42
72. Marschark, M. Spenser, P., 2009. Evidence of best practice models and outcomes in the education of deaf and hard-of-hearing children. Ireland: National Council for Special Education.
73. Marshark, M. Spencer, P.E., 2010. *The Oxford handbook of deaf studies, language, and education*. New York: Oxford University, 305

74. Mayberry, R., 2002. Cognitive development in deaf children: the interface of language and perception in neuropsychology, *Handbook of Neuropsychology*, 8 (2), 71-107, [online] Available at: <http://idiom.ucsd.edu/~rmayberry/pubs/Mayberry-CogDev-Hndbok.pdf> [Accessed on 10 October 2012].
75. Матанова, В., (1998). *Диагностика на деца с комуникативни нарушения*. София: Университетско издание „Св. Климент Охридски“.
76. McKinnon, D. McLeod, S. Reilly, S., (2007). The Prevalence of stuttering, voice and speech –sound disorders in primary school students in Australia. *J Lang Speech Hear Serv Sch*, 38, (1), 5-15.
77. Международна класификация на болестите, 10-та ревизия (2003, МКБ-10). Психични и поведенчески разстройства: клинички описания и диагностични указания (в съответствие с: The ICD-10. Classification of mental and behavioral disorders: Clinical and diagnostic guidelines, WHO, Geneva, 1992). Второ издание. София: ИЦОЗ/БПА.
78. Miller, P., 2000. Syntactic and semantic processing in Hebrew readers with prelingual deafness. *American Annals of the Deaf*, 145, (5), 436-541, [online] Available at: http://muse.jhu.edu/journals/american_annals_of_the_deaf/toc/aad.145.5.html [Accessed on 08 January]
79. Moeller, M.P., 2000. Early intervention and language development in children who are deaf and hard of hearing. *Pediatrics*, 106 (3), 1-9, [online] Available at: <http://pediatrics.aappublications.org/content/106/3/e43.full.pdf+html> [Accessed 17 October 2012].
80. Nakazawa, K. et al., (2003). A case of difficult airway due to lingual tonsillar hypertrophy in a patient with Down's syndrome. *Anesth Analg*, 97, (3), 704-709.
81. Nicolosi, N. Harryman, E. Kresheck, J., (1996). *Terminology of Communication Disorders*. USA: Williams&Wilkins.
82. Paul, P., 2009. *Language and deafness*. Ontario: Jones and Bartlett.
83. Pennington, B. Lefly, D., (2001). Early reading development in children at family risk for dyslexia. *Child Development*, 72, 816-833.
84. Princeton Speech-Language & Learning Center., (2005). American Speech-Language-Hearing Association (ASHA), *Articulation Disorders*, www.kidsource.com/asha/articulation.html
85. Raitano, N. et al., (2004). Pre-literacy skills of subgroups of children with speech sound disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, (4), 821-835.
86. Rescola, L., (2002). Language and reading outcomes at age 9 in late-talking toddlers. *Journal of Speech Hearing Language Research*, 45, 360-371.
87. Rinaldi, P. Caselli, C., 2008. Lexical and Grammatical Abilities in Deaf Italian Preschoolers: The Role of Duration of Formal Language Experience. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 14, (1), pp. 64-75 [online] Available at: http://sed-de-576.wikispaces.com/file/view/Literacy_Rinaldi_2008_Language.pdf [accessed on 28 October 2012]
88. Roberts, J. Rescola, L. Giroux, J., (1998). Phonological Skills of Children With Specific Expressive Language Impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 41, 374-384.
89. Romaine, S., (2000). *Language in society: An introduction to sociolinguistics*. New York: Oxford University Press.

90. Rowley, K. et al., 2012. Lexical organization in deaf children who use British Sign Language: Evidence from a semantic fluency task*. *Journal of Child Language*, 1017, (10) 1-28 [online] Available at: <http://www.staff.city.ac.uk/g.morgan/sem%20fluency%20SLI.pdf>
91. Simic, N. Slavnic, S., 2002. *Atipicen jezicki razvoj*. Beograd: Drustvo defektologa Srbije.
92. Savic Lj., 1986. *Metodicka ucenja govora gluve dece*. Beograd: Zavod za udjbenike i nastavna sredstva.
93. Shames, G. Anderson, B., (2002). *Communication disorders*. Allyn & Bacon (Sixth Edition).
94. Shriberg, L. Gruber, F. Kwiatkowski, J., (2002). Developmental phonological disorders. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 37, (5), 1151-1177.
95. Shriberg, L. Tomblin, J. McSweeney, J., (1999). Prevalence of speech delay in 6-year -old children and comorbidity with language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 42, (6), 1461-1481.
96. Snowling, M. Bishop, D. Stothard, S., (2000). Is preschool language impairment a risk factor for dyslexia in adolescence?. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 587-600.
97. Стоянова, Ю., (2010). *Диагностика и превенция на езика*. София: Ромел.
98. Стоянова, Ю., (2011). *Ранно езиково развитие*. София: Ромел.
99. Тилков, Д., (1983). *Граматика на съвременният български книжовен език*. София: Българска академия на науките, БАН.
100. Threats, T., (2006). Towards an international framework for communication disorders. *Journal of Communication Disorders*, 39, (4), 251-265.
101. Tomasuolo, E. et al., 2010. Assessing lexical production in deaf signing children with the Boston Naming Test. *Language, interaction and Acquisition*, 1, (1), pp.110-128 [online] Available at: <http://benjamins.com/series/lia/1-1/art/07tom.pdf> [accessing on 28 October]
102. Tomblin, B. et al., (1997). Prevalence of specific language impairment in kindergarten children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 40, 1245-1260.
103. Тодорова, Е., (2005). *Структура на езика, теоретичен модел за развитие на граматиката, като част от езиковата система*. София: Ромел.
104. Тодорова, Е., (2006). *Дислексия-птица към четенето*. София: НБУ.
105. Тодорова, Е., (2009). *Артикулациони нарушения*. София: НБУ.
106. Тодорова, Е., (2011). *Артикулациони нарушения и чуждоезиково обучение*, в: *Език, литература, многоезичие*. София: НБУ, 284-294.
107. Vargha-Khadem, F. et al., (2005). FOXP2 and the neuroanatomy of speech and language. *Nature Reviews Neuroscience*, 6, 131-138.
108. Wagner, R. Torgesen, J., (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bullten*, 101, 192-212.
109. Woll, B. Morgan, G., 2012. Language impairments in the development of sign: Do they reside in a specific modality or are they modality-independent deficits?. *Bilingualism: Language and Cognition*, 15, (1). Pp. 75-87 [online] Available at: <http://www.staff.city.ac.uk/g.morgan/bisli12.pdf> [accessed on 11 November 2012]
110. Wolf, R. et al., 2008. Hearing screening in newborns: systematic review of accuracy, effectiveness, and effects of interventions after screening. *Disease in childhood*, 95, (10), pp. 130-135[online] Available at: <http://adc.bmj.com/content/95/2/130.full.pdf+html> [accessed on 27 october 2012]
111. Yule, W. Rutter, M., (1987). *Language Development and Disorders*. Cambridge: MIT Press.

112. Yuk-chau, L., 2011. Production of Nominal Compounds by Cantonese – speaking Deaf Children. *University of Hong Kong*, 1-58 [online] Available at: http://www.cuhk.edu.hk/lin/new/doc/ma_papers/malin/Lam%20Yuk%20Chau_2010-11.pdf [accessed on 27 October 2012]
113. Zhao, Y. et al., (2009). Co morbidities and behavioral problems in children with functional articulation disorders. *PubMed, Mar*, 11, (3), 225-258. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/19292966>
114. Ценова, Ц., (1997). Теоретични и клинични аспекти на особеностите в развитието на артикулацията в предучилищна возраст. *Специална педагогика*, V3, N4, 55-64.
115. Ценова, Ц., (2001). *Терапия на артикулационните нарушения*. София: Веда Словена-ЖГ.
116. Ценова, Ц., (2009). *Логопедия, Описание, диагностика и терапия на комуникативните нарушения*. София: Радар-Принт.
117. <http://www.deafinx.com/DeafEd/OptionsGuide/Zapien.html> [accessed on 10 November 2012]
118. <http://www.corabarclay.com.au/services-support/auditory-verbal-approach> [accessed on 9 November 2012]

ПРИЛОГ

СЕМАНТИЧКИ ТЕСТ

Испитаник: _____

Пол: _____

Возраст: _____

Датум: _____

Што се може да се означува со следните зборови?

ХОМОНИМИ

Маса
Страна
Кош
Време
Јазик
Пол
Син
Надеж
Борба
Земја

Што се може да се означува со следните зборови?

АНТОНИМИ

Живот
Здравје
Среќа
Влез
Ден
Утро
Младост
Машко
Светлина
Љубов

Како поинаку уште може да се каже?

СИНОНИМИ

Градина
Соба
Дом
Капа
Саат
Слика
Кола
Пат
Перде
Сила

За кого велíme дека е како ...?

МЕТОНИМИ

Полжав
Злато
Змија
Срна
Цвет
Лав
Пчела
Лисица
Карпа
Зајак