

## СПЕЦИФИЧНОСТИ У ЧИТАЊУ КОД ГЛУВИХ И НАГЛУВИХ УЧЕНИКА ОСНОВНОШКОЛСКОГ УЗРАСТА\*

*Љубица Исаковић, Тамара Ковачевић*

Универзитет у Београду,  
Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију

*Тешкоће у читању код љувих и наљувих настају услед тоа што они ујоредо уче и савладавају говор, језик и читање. То условљава тешкоће у артикулацији, неразумљив говор, проблеме у интонацији, акценцијацији, мелодији реченице, прекиде усред читања, као и неадекватну брзину, шако да настаје велики број различитих грешака при читању. С обзиром да је техника страна читања неодвојива од садржинске, појављује се и велики проблем у разумевању прочитаног садржаја.*

*Читање значи дешифровање симболе писаног говора, изговориће их или их задржавати у памћењу, пошто смо схватили поруку коју преносе.*

*Циљ истраживања био је испитати повезаност између узраста, оцене из српског језика и пола и броја и врсте грешака у читању код љувих и наљувих ученика.*

*Користили смо семенџ из Тродимензионалног шеста читања (С. Владисављевић). Ученици су читали шексџ „Само један снежни дан“.*

*Испитивање је извршено на узорку од 83 љувих и наљувих ученика, узраста од шесте до осмог разреда и обављено је у школама у Србији.*

*Извршена је квалитативна и квантитативна анализа добијених резултата.*

*Добијени резултати указују на то да се са повећањем узраста и оцене из српског језика смањује број грешака при читању, док утицај пола није оучен. Приликом читања шекста ученици су направили 24 различите грешке.*

---

\* Овај рад је део истраживања које се изводи у оквиру пројекта који се реализује под покровитељством Министарства за науку и технологију Републике Србије под називом „Утицај кохлеарне имплантације на едукацију глувих и наглувих особа” БР. 179055

*Грешка која се јавила у највећем проценту је суйстицијација консонаната по звучности. Грешке које су се јојавиле у најмањем броју су понављање целих речи пре преласка на следеће слово и инверзија речи.*

*КЉУЧНЕ РЕЧИ: читање, број и врсте грешака у читању, љуби и наљуби ученици*

## УВОД

О читању и значају читања постоје бројни радови и бројна истраживања. Развој писмености се дуго сматрао једним од најважнијих задатака образовања. Истовремено, био је један од кључних критеријума којима се мерио успех овог процеса.

На основу читања људи стичу нова знања, информације, обавештавају и преносе поруке. Многи аутори истичу да се путем читања прима чак 80% информација.

Контакти са људима, догађајима, идејама, удаљеним просторима најчешће се, нарочито у време нових технологија, обављају путем писане речи.

Читање је примање информација помоћу писаних или штампаних порука. Дакле, читање је вид говорне комуникације. У усменој говорној комуникацији, у слушању, примају се информације исказане речима, које су формиране гласовима. У писменој говорној комуникацији, тј. у читању, такође се примају информације исказане речима али, које се састоје од слова и других графичких знакова. Слушање информација остварује се деловањем слушног чула, читање пак активношћу видних органа. Како је савремен образован човек приморан да много чита, важно је да његово читање буде успешно, да, пре свега, буде довољно брзо и да се у њему оставрује висок степен разумевања онога што чита (Педагошки лексикон, 1996).

Стојић-Јањушевић (1967) сматра да је читање сложена мождана активност која произилази из аудитивних, говорних, семантичких и језичко-мисаоних процеса. Успешно читање се остварује само ако сви наведени процеси функционишу на задовољавајући начин и ако се примењују адекватне методе и путеви учења читања. Савладане вештине читања и писања су основна средства писмености, кључ за културу и свакодневни друштвени живот. То је вештина која се савлађује дугим, сталним и систематским радом, вежбањем и истрајношћу (према Кузмановић-Јурчевић, 2010).

Kobola (1980) истиче да је читање веома сложен сазнајни процес који почиње оптичком представом „сликом речи“ перципирањем, па се

повезује са слушно-моторном представом, а на крају се обрађује захваљујући способности мишљења, аналитичким и синтетичким путевима који омогућавају разумевање садржаја. Само визуелно перципирање графема, обједињавање у целине, читање речи и реченица, нема сврху без разумевања прочитаног и схватања поруке, јер читање није само увежбана техника, већ повезана мисао са говором.

Глуве и наглуве особе врло често читају искључиво механички, не разумевајући садржину прочитаног. Међутим, они путем читања уче нове речи и појмове и откривају њихова значења. Да би читање било успешно мора се базирати на добро развијеним и аутоматизованим језичким структурама. Врло често тешкоће настају при читању непознатих речи и речи које нису често у употреби.

### *Спремност за читање*

Постоје многа неслагања везана за питање који би то узраст детета био и које су то способности које дете треба да развије да би се отпочело са обуком у читању. Различити аутори дају различита тумачења. Свест о првој речи се развија доста рано. Већ на узрасту од две и по и три године дете показује разумевање значења написаног.

Раније се сматрало да превремено учење може да доведе до „неуспеха и може имати несагледиве штете“. Данас знамо да нпр. у Шкотској деца полазе у школу са пет годиина и успешно савлађују читање. Kristal (1996) сматра да се готовост за читање мора опрезно тумачити, јер се мешају различити фактори (појмовни развој, меморија, пажња, интелигенција, оријентација лево-десно...), као и језичке способности (разликовање гласова, говорни језик, поступање према упутствима, способност да се о језику говори).

Узраст у коме деца почињу да читају релативно је неважан и одлагање учења читања до седме године нема озбиљнијих споредних ефеката. Старија деца релативно брзо уче да читају, док веома рано учење не обезбеђује дуготрајне и очигледне предности, пошто их они који касније почињу да читају врло лако достижу (Prior, Sanson, Smatr & Oberklaid, 1994).

Више од узраста спремност (готовост) за учење подразумева зрелост структура и овладавање одређеним вештинама и способностима, па тако Миладиновић (1994) говори о физиолошким и психолошким чиниоцима.

Miller (1997) наводи четири фактора који могу утицати на спремност за читање:

- физиолошки (говор, слух, вид, опште здравље, неуролошки развој),
- интелектуални (општи ниво менталних способности),
- фактори окружења (економски, социјални, говорно језички обрасци који се користе у породици, ставови према читању и писању и квалитет породичног живота),
- емоционални развој (емоционални и лични развој имају корене у утицају родитеља на породично функционисање, па може доћи до презаштићивања детета или пак прекомерних притисака и нереалних захтева).

Лош приступ родитеља може довести до развоја одређених карактеристика личности које ће га онемогућавати или успоравати у савладавању процеса читања (осетљивост, стидљивост, ниско самопоуздање, повлачење у себе, нервоза, агресивност).

У различитој литератури наилазимо на још неке факторе који могу утицати на спремност детета за читање. То су: образовање и интелигенција родитеља, предшколско образовање, ширина активног речника, мотивација за читање, правилна употреба једноставних реченица, искуство с техникама решавања проблема...

Основни задатак наставе почетног читања, како са децом која чују, тако и са глувом децом, је да научи ученике да лепо и правилно читају одговарајуће текстове, да развије љубав према писаној речи, да се савлада техника читања и нарочито логика разумевања прочитаног.

### *Читање код љувих и наљувих*

Процес читања, за глуво дете, постаје процес учења основног језика (Димић, 1997).

Повезаност слуха и говора је очигледна, али се мора нагласити предност слушања које условљава појаву говора. Са друге стране развој говора и језика утичу на процес читања, писања и учења уопште. Дете које чује у процес читања укључује постојећу базу знања која постоји од првих искустава из раног детињства и говорног језика који развија. Глува и наглува деца углавном у процес читања улазе са веома сиромашном базом основних знања. Одсуство флуентног језика и система комуникације доводи до проблема са способношћу закључивања, фигуративним језиком и лингвистичким способностима, који се код деце која чују развијају спонтано. Код љувих су процеси говорног развоја другачије изграђени.

Отежан развој језика, његове лингвистичке структуре, недовољно развијене когнитивне способности условљавају проблеме у развоју и усвајању процеса писања, читања и учења уопште. Процес учења читања код глуве и наглуве деце условљен је коришћењем слушног и видног анализатора. Сматра се да око и уво боље опажају говор, него свако од њих посебно. За читање су изузетно важни акустички елементи као што су интонација, ритам, акценат и мелодија.

Владисављевић (1971) говори да се често код деце јављају несистематске грешке у изговору које се називају лексичке дислалије и подразумевају да дете гласове које добро изговара изоставља у неким говорним ситуацијама замењујући их другим гласовима или им мења место у речи или премешта слоге унутар речи или скраћује речи... Овакве грешке на млађем узрасту, до четврте године, представљају део нормалног говорног развоја али уколико она трају све до шесте, седме године онда се ради о говорним поремећајима који најављују и наговештавају да ће такво дете имати проблема у читању и писању. Немогућност изговора појединих гласова, њихова замена или дисторзован начин изговарања, отежавају читање. Ако је дете свесно своје немогућности да изговори одређени глас, па још ако је тај глас у говору фреквантан, оно ће приликом читања постати несигурно, спотицаће се у настојању да глас изговори добро, замењиваће га или пренаглашавати.

Azbel (2004) наглашава да особе које чују читају конвертовањем штампаних слова у фонолошки код говорног језика, а затим поставља питање: како читају глуве особе? Коришћењем повезаности између слова (графема) и њихових звукова (фонема) ствара се најбоља основа за читање штампаног текста. Међутим, чак су и деци са добрим језичким вештинама неопходне инструкције за читање. Глувој деци је нарочито тешко да науче да говоре и читају енглески језик.

Conrad (1979) наводи чињеницу да глуви матуранти виших школа, читају на узрасту четвртог разреда, а то нам довољно говори о тешкоћама кроз које глуви у овом процесу пролазе.

Чак и деца која имају мања оштећења слуха читају лошије од деце која чују (Allen & Schoem, 1997).

Adair, Schwartz, Williamson, Raymer & Heilman (1999) наглашавају да глуви немају аудиторне информације које би им помогле при учењу читања и постављају питање како онда препознају штампану реч. Према њима постоје две могућности: препознају положај артикулатора при изговору или памте визуелне репрезентације речи. С обзиром да већина глувих особа поседује какав-такав говор, може се претпоставити да артикулаторно-фонемски код посредује при учењу читања.

Goldin-Meadow & Mayberry (2001) сматрају да читање захтева познавање језика и да је за добро читање неопходно постојање везе између језика и писане речи. Они сматрају да глува и наглува деца имају тешкоће у оба наведена аспекта, што најчешће доводи до тешкоћа у читању.

Према анализама многих аутора методе које се користе у почетном читању у раду са глувом и наглувом децом су најчешће исте методе које се користе у раду са децом која чују. Оне су донекле модификоване, али су такође базиране на говорном језику и на језику слушања (аудиторном), који глува и наглува деца углавном немају. Ове методе подразумевају постојање говорног кода, који већина деце такође нема (Conrad, 1979, према Димић, 2004).

Исаковић, Димић и Ковачевић (2013) наводе да ученици са различитим степеном оштећења слуха праве сличне грешке у читању, али се учесталост грешака донекле повећава са тежином оштећења, тј. што је виши степен оштећења слуха грешке су бројније.

Многи аутори, код нас и у свету, су се бавили проблемима читања код деце. Међутим, још увек је релативно мали број истраживања посвећених усвајању процеса читања, проблемима који настају, као и разумевању прочитаног код глуве и наглуве деце. Нова истраживања су неопходна да би се омогућило квалитетније и ефикасније обучавање читања, осмишљавање нових метода и поступака, како би се све тешкоће које ова деца имају ублажиле или превазишле.

## ЦИЉ РАДА

Циљ истраживања био је испитати повезаност између узраста, оцене из српског језика и пола и броја и врсте грешака у читању код глувих и наглувих ученика.

## МЕТОД РАДА

### *Узорак*

Испитивање је извршено на узорку од 83 глувих и наглувих ученика и обављено је у школама „Стефан Дечански“ у Београду, „Радивој Поповић“ у Земуну, Школи са домом ученика оштећеног слуха у Јагодини, Школи за глуве и наглуве ученике у Крагујевцу и Школи „Бубањ“ у Нишу.

У односу на узраст обухваћено је 13 (15%) ученика трећег разреда и по 14 (17%) ученика од четвртог до осмог разреда.

У зависности од успеха из српског језика било је: 6 (7 %) ученика са довољном оценом из српског језика, 14 (17 %) са добром оценом, 24 (29 %) са врло добром оценом и 39 (47 %) са одличном оценом из српског језика.

У односу на пол, испитано је 43 (52 %) дечака и 40 (48 %) девојчица.

### *Инструменти истраживања*

У истраживању смо користили Тродимензионални тест читања (Спасенија Владисављевић)–сегмент. Желели смо да утврдимо колики је број и које врсте грешака праве глуви и наглуви ученици приликом читања текста. Испитивање је извршено индивидуално, а грешке су бележене на индивидуалном листу. Ученици су читали текст „Само један снежни дан“.

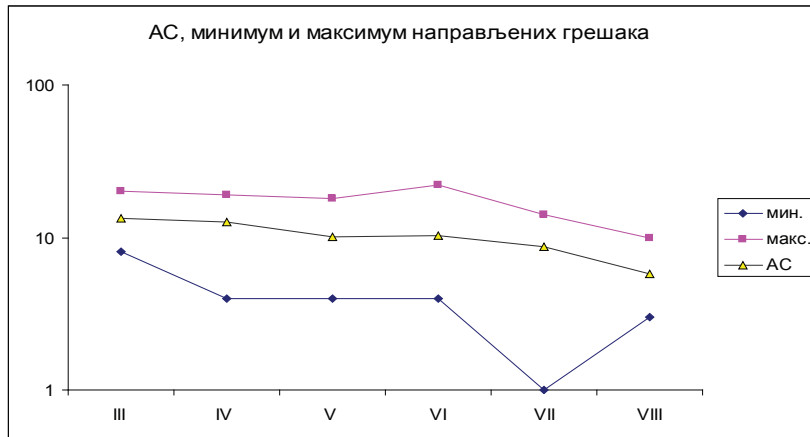
### *Обрада података*

Анализа података извршена је применом статистичког пакета за обраду података СПСС 14.0. Рачунали смо аритметичке средине - АС (мера централне тенденције) и стандардне девијације – СД (мера варијабилности). Повезаност међу варијаблама утврђивана је путем Хи - квадрат теста и Пирсоновог коефицијента корелације. Унутаргрупне и међугрупне разлике провераване су применом т-теста, за зависне и независне узорке.

## **РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА СА ДИСКУСИЈОМ**

Посматрајући аритметичке средине, као и минимум и максимум направљених грешака код ученика различитог узраста уочили смо да број направљених грешака са узрастом опада. Просечан број употребљених грешака износи АС 10,10 са СД 5,001. Са бројем година школовања смањује се број грешака, тако да најмање грешака праве ученици осмог разреда АС 5,79 са СД 2,155. Највећи број грешака при читању праве ученици трећег разреда АС 13,38 са СД 3,841. Међутим, разлике које су се показале као статистички значајне су уочене при поређењу резултата ученика трећег са ученицима седмог и осмог разреда ( $p=0,01$ ), четвртог са ученицима седмог и осмог разреда ( $p=0,03$  и  $p=0,01$ ), затим ученика петог и осмог разреда, шестог и осмог и седмог и осмог разреда.





**Графикон 1 – Аритметичка средина, минимум и максимум направљених грешака при читању текста код ученика различитих разреда**

Исти тренд уочава се и при посматрању минималног и максималног броја направљених грешака. Ученици трећег разреда направили су минимум 8 грешака, а максимум 20; ученици четвртог разреда направили су минимум 4 грешке, а максимум 19; ученици петог разреда направили су минимум 4 грешке, а максимум 18; ученици шестог разреда направили су минимум 4 грешке, а максимум 22; ученици седмог разреда направили су минимум 1 грешку, а максимум 14; док ученици осмог разреда праве минимум 3 грешке, а максимум 10.

Глуви и наглуви ученици су приликом читања текста направили 24 различите грешке. Грешка која се јавила у највећем проценту је грешка *суйсџиџуџиџа консонанџа по звучности*, код 74 ученика - 89,2%). Затим следи грешка *аџиџиџа џласова*, код 68 ученика - 81,9%). У истом проценту појавиле су се две грешке *изосџављање слова или слоџова у речима* и *џоремеџај лџичкоџ читања са одџоварајућом инџонаџиџом и акџенџуџаџиџом*, код 66 ученика (79,5%).

Грешке које су се појавиле у најмањем броју (код 8 ученика или 9,6%) су *џонављање целих речи џре џреласка на следеће слово* и *инверџиџа речи*.



**Табела 1 – Статистичке значајности разлика у броју употребљених грешака приликом читања текста „Само један снежни дан“ (оцена из српског језика)**

оцена	N	AS	SD
довољан	6	19,83	1,472
добар	14	13,93	2,674
врло добар	24	10,46	3,765
одличан	39	7,00	3,517
2:3=>t=5,040 df 18 p=0,01 ; 2:4=>t=9,610 df 21,958 p=0,01 ; 2:5=> t=15,583 df 16,014 p=0,01			
3:4=> t=3,025 df 36 p=0,01 ; 3:5=> t=6,694 df 51 p=0,01			
4:5=>t= 3,690 df 61 p=0,01			

Ученици са довољном оценом из српског језика направили су већи број грешака при читању текста од ученика са добром, врло добром и одличном оценом. Добијене разлике су високо статистички значајне ( $p=0,01$ ).

Ученици са добром оценом из српског језика направили су већи број грешака при читању текста од ученика са врло добром и одличном оценом. Добијене разлике су високо статистички значајне ( $p=0,01$ ).

Ученици са врло добром оценом из српског језика направили су већи број грешака при читању текста од ученика са одличном оценом. Добијене разлике су високо статистички значајне ( $p=0,01$ ).

Са повећањем оцене из српског језика смањује се број направљених грешака.

**Табела 2 – Статистичке значајности разлика у просечном броју употребљених грешака приликом читања текста „Само један снежни дан“ (пол ученика)**

	N	AS	SD	Min.	Max.	df	F	p
мушки	43	10,74	5,062	3	22	1, 81	1,506	,223
женски	40	9,40	4,903	1	21			

Девојчице су направиле нешто мањи број грешака од дечака, али се добијене разлике нису показале као статистички значајне. Такође, минимум грешака код девојчица је 1, а максимум је 21 (код дечака минимум је 3, а максимум 22).

**Табела 3 – Корелације грешака у читању са узрастом, оценом из српског језика и оценом из српског језика када је разред константа**

		разред	оцена из српског	оцена када је разред константа
Грешке укупно	Пирсонов коефицијент корелације	-,488(**)	-,743(**)	-,719(**)

\*\* Корелација је значајна на нивоу 0.01

Уочене су умерене негативне, високо статистички значајне корелације, између узраста и броја направљених грешака. Можемо рећи да се са узрастом смањује број грешака.

Такође су уочене високе негативне, статистички значајне корелације, између оцене из српског језика и броја направљених грешака у читању. Што је оцена из српског виша, то ученици праве мањи број грешака.

Када се узраст ученика држи као константа, корелације са оценом су високе, негативне, високо статистички значајне. Оцена је повезана са бројем грешака, чак иако изузмемо узраст ученика.

## ЗАКЉУЧАК

Добијени резултати указују на то да узраст и оцена из српског језика имају утицаја на број и врсте направљених грешака у читању, док утицај пола није уочен.

Са узрастом број грешака опада, тако да се највећи број појавио код ученика трећег, а најмањи код ученика осмог разреда. Са порастом оцене из српског језика, такође опада број направљених грешака. Најмање их праве ученици са одличном, а највише ученици са довољном оценом из српског језика. Ту се и појављују високо статистички значајне разлике (на нивоу 0,01). На основу добијених резултата можемо рећи да су наставници адекватно оценили ученике.

Иако девојчице праве мањи број грешака, статистички значајне разлике у односу на дечаке нису уочене. У обе групе су се појавиле високе вредности стандардних девијација, које указују на велике индивидуалне разлике између ученика.

Приликом читања текста ученици су направили 24 различите грешке, а висока вредност стандардне девијације указује да постоје велике индивидуалне разлике у оквиру узорка. Грешка која се јавила у највећем проценту је грешка *суйсџиџуџија консонанаџа њо звучности* (89,2%). Затим следе грешке: *аџиџија џласова* која се појавила код 68 ученика (81,9%), *изосџављање слова или слоџова у речима и џоремеџај лџичкоџ читања са одџовараџуџом инџонаџиџом и аџценџуаџиџом*, које су се појавиле код 66 ученика (79,5). Грешке које су се појавиле у најмањем броју су: *џешкоџе у џовезивању слова (џешкоџе џреласка с консонанаџа на вокал и обраџно)* код 9 ученика (10,8%) и *џонављање целих речи џре џреласка на следеџе слово и инверџија речи* (код 8 ученика или 9,6%).

Уочили смо да, при читању текста, ученици углавном читају механички, често погађају речи, мењају њихово значење, тако да испитивач стиче утисак да уопште не разумеју садржај приче.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Adair J.C., Schwartz R.L., Williamson D.J., Raymer A.M. & Heilman K.M. (1999). Articulatory processes and phonologic dyslexia. *Neuropsychiatry Neuropsychol Behav Neurol.* Apr;12(2):121-7.
2. Allen, T.E. & Schoem, S.R. (1997). Educating deaf and hard of-hearing youth: What works best? Paper presented at the Combined Otolaryngological Spring Meetings of the American Academy of Otolaryngology. AZ, Scottsdale
3. Azbel, L. (2004). How do the deaf read? The paradox of performing a phonemic task without sound. Intel Science Talent Search. Retrieved from
4. <http://psych.nyu.edu/pelli/#intel>
5. Vladisavljević, S. (1971). Analiza i objašnjenje pogrešaka nastalih u čitanju i pisanju, *Specijalna škola*, Beograd
6. Goldin-Meadow, S. & Mayberry, R.I. (2001). How do Profoundly Deaf Children learn to Read? *Learning Disabilities Research & Practice*, 16 (4), 222-229
7. Димић, Д., Н. (1997). Значај и улога читања у едукацији слушно оштећене деце, *Београдска дефектолошка школа*, 2, 35-41.
8. Димић, Д.Н. (2004). Проблеми у језичком изразу код глуве и наглуве деце, Друштво дефектолога Србије и Црне Горе, Београд
9. Isaković, Lj., Dimić, N., Kovačević, T. (2013) Greške u čitanju kod gluvih i nagluvih učenika sa slušnim aparatima i kohlearnim implantom, *Novine u specijalnoj edukaciji i rehabilitaciji*, Tematski zbornik radova, urednik prof. dr Milica Gligorović, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Planeta print
10. Kobola, A. (1980). Unapređivanje čitanja u osnovnoj školi, *Školska knjiga*, Zagreb
11. Кузмановић-Јурчевић, М. (2010). Разумљивост говора при читању код ученика оштећеног слуха, *Београдска дефектолошка школа*, 1, 53-63.
12. Kristal, D. (1996). *Kembrička enciklopedija jezika*, Nolit, Beograd
13. Miladinović, V.T. (1994). *Osnove metodike maternjeg jezika - za rad sa mentalno retardiranim učenicima*. Beograd: Defektološki fakultet
14. Miller, P. (2007). The Role of Spoken and Sign Languages in the Retention of Written Words by Prelingually Deafened Native Signers *Journal of Deaf Study and Deaf Education* 12(2):184-208 doi:10.1093/deafed/enl031
15. Педагошки лексикон (1996). Завод за уџбенике и наставна средства, Београд
16. Prior, M., Sanson, A., Smart, D., & Oberklaid, F. (1994). Reading disability in an Australian community sample. *Australian Journal Remedial Education* 26(2):3
17. Conrad, R. (1979). *The deaf school child*. London, Harper & Row

## SPECIFICS OF READING IN THE DEAF AND HARD OF HEARING STUDENTS PRIMARY SCHOOL AGE

LJUBICA ISAKOVIĆ, TAMARA KOVAČEVIĆ

University of Belgrade,  
Faculty of Special Education and Rehabilitation

### SUMMARY

The difficulties in the reading with the deaf and hard of hearing lie in the fact that they simultaneously learn speech, language and reading.

This causes difficulty in articulation, slurred speech, problems with intonation, accentuation, the melody of sentences, interrupted in the middle of reading, as well as inadequate speed, so that we obtain a large number of mistakes in reading. Due to the technical side of reading is inseparable from the content-wise, there are also major problems in understanding the reading content.

Reading means deciphering symbols of written speech, pronouncing or memorizing them, after we have understood the message they convey.

The aim of the research was to examine the connection between the age, score in Serbian language and gender and the number and types of mistakes in reading with deaf and hard of hearing students.

We used a segment of the Three-dimensional Reading Test (S. Vladislavljević) in this research. The students read the text entitled *Just One Snowy Day (Samo jedan snežni dan)*.

The research was carried out on a sample of 83 third grade to eight grade deaf and hard of hearing students, in schools in Serbia.

Quantitative and qualitative analysis of the obtained results was carried out.

The results indicate that with increasing age and score in Serbian language reduces the number of mistakes in reading, whereas influence of gender was not observed. When reading the text, students make 24 different mistakes. Mistake that occurred in the highest percentage is substitution of consonants voicing. Mistakes that appeared in the fewest number were repeating whole words before moving on to the next letter and word inversion.

**KEY WORDS:** reading, number and types of mistakes in reading, deaf and hard of hearing students